
LINGÜÍSTICA

Vol. 13

2001



Publicación de la
ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA

Publicação da
ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA DA AMÉRICA LATINA



SUMÁRIO

Introducción

Artículos / Artigos

Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, <i>Sobre o estatuto lingüístico e discursivo na narrativa da fala da criança</i>	23
Maria Fausta Pereira de Castro, <i>A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso</i>	61
Maria Francisca de Andrade Ferreira Lier-De Vitto, <i>A confluência língua-discurso nos monólogos da criança</i>	81
Rosa Attié Figueira, <i>Marcas insólitas na aquisição do gênero. Evidência do fato autonímico na língua e no discurso</i>	97
Sergio Ibáñez Cerda, <i>Primeros verbos em la adquisición del español: su estructura semántica</i>	145
Mary Rosa Espinosa Ochoa, <i>Mirando a través de la misma ventana: sobre la influencia del habla materna en el proceso de adquisición de los demostrativos</i>	161
Cecilia Rojas Nieto, <i>Efectos del uso lingüístico en la construcción temprana de peticiones. Variantes de flexión en los verbos directivos</i> ...	179
Martha Shiro, <i>Las habilidades evaluativas en dos tipos de discurso narrativo infantil</i>	217
Telma Moreira Vianna Magalhães, <i>Pronomes na aquisição do PE e do PB: primeiras observações</i>	249
Rodrigo Romero Méndez, <i>Desarrollo cognoscitivo o aprendizaje cultural ? La adquisición temprana de verbos de pensamiento</i>	259

INTRODUCCIÓN *

El interés por el estudio del desarrollo del lenguaje en el niño se ha manifestado en la comunidad de investigadores de Latinoamérica por lo menos desde la década de los setenta. Varios miembros de la ALFAL – José Joaquín Montes, Marianne Peronard, Max Echeverría, Raúl Ávila – produjeron los primeros artículos dedicados a esta empresa (Rodríguez y Berruecos 1993) y varios congresos de nuestra Asociación escucharon resultados varios del interés por esta línea de investigación entonces reciente en el ámbito latinoamericano. Pese a los augurios positivos de estos trabajos, el desarrollo de este campo no ha fructificado por igual en el amplio espacio latinoamericano, ni los investigadores que lo han sostenido en sus respectivos países han estado presentes de manera continua en los Congresos de la ALFAL.

A iniciativa de nuestro presidente, Ataliba Teixeira de Castilho, y con el carácter de responsables de la Comisión Científica de Adquisición del Lenguaje de la ALFAL, hemos asumido la responsabilidad de promover la vinculación de los miembros de ALFAL interesados en abordar este terreno de estudio. Además de incluir en nuestra página electrónica un documento en que hemos propuesto varias líneas de investigación e invitado a nuestros colegas a incorporarse en los trabajos de esta comisión, logramos organizar en el seno del reciente XIII Congreso de la ALFAL (San José de Costa Rica, febrero del 2002) una sección dedicada a los estudios de adquisición. Junto con la presentación de varias ponencias libres, se realizaron allí dos mesas de discusión: una a cargo de colegas brasileños de la Universidade Estadual de Campinas y de la Universidad Católica de São Paulo, Aquisição da lin-

* Agradecemos cumplidamente a Claudia de Lemos su lectura y las sugerencias de que se benefició este texto. Por cierto todos los errores son responsabilidad exclusiva de las autoras.

guagem: entre fatos de língua e de discurso, y otra de la que fueron responsables diversos colegas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Gramáticas emergentes. Además, hemos aceptado con entusiasmo la encomienda de la mesa directiva de la ALFAL de preparar el volumen XIII de la revista *Linguística*, órgano oficial de la ALFAL, como una colección de estudios dedicados a la adquisición del lenguaje.

Los trabajos que se incluyen ahora en *Linguística* tienen su origen en las participaciones que se presentaron en este XIII Congreso, las cuales han servido de base para las versiones revisadas que se presentan aquí. Guarda este volumen, por tanto, la imagen de los focos temáticos correspondientes a las dos mesas redondas e incluye además dos comunicaciones libres presentadas allí.

1. ENTRE FATOS DE LÍNGUA E DE DISCURSO

No es por azar que las comunicaciones de Campinas y de São Paulo tengan como eje temático el contrapunto LENGUA-DISCURSO en el proceso de adquisición. Bien conocida es para la comunidad de investigadores de adquisición la línea teórica que ha promovido – y construido – Claudia de Lemos y que se manifiesta en los trabajos que aquí se presentan y en el tema mismo que cohesiona los trabajos brasileños incluidos.

Ante el amplio, diversificado y conflictivo escenario de los estudios sobre la adquisición, de Lemos ha sostenido una posición original, crítica y vigilante de los fundamentos teóricos y los lineamientos metodológicos que lo dirigen, en los cuales detecta un ‘dilema (pecado) original’ (de Lemos 1982) que no ha dejado de apuntar y caracterizar de manera cada vez más acusada. Señala de Lemos que ‘el compromiso con el habla del niño exige a los estudiosos de la adquisición del lenguaje asumir una reflexión seria sobre el costo teórico de excluir las cuestiones textuales y discursivas de su investigación sobre la lengua’ (1995: 26). Y añade que el costo es aún mayor ‘cuando a esa exclusión se añade la noción de desarrollo (*desenvolvimento*), que concibe al niño como un sujeto colocado frente a la lengua en cuanto objeto e impide la aprehensión del proceso de adquisición del lenguaje en cuanto proceso de SUJETIVACIÓN’ (*subjetivação*) (*ibidem*).

1.1. Sujetivación *vs.* desarrollo

Frente a la idea de DESARROLLO (*desenvolvimento*), dominante en la bibliografía de adquisición, de Lemos ofrece una alternativa para explicar el acceso infantil a la lengua materna. Afirma que no se trata de un proceso aditivo (*acrescentamento*) ni de un proceso de construcción de conocimiento, sino de un cambio en la posición del niño en una estructura conformada por el OTRO, por la lengua y por el niño mismo; cambio de relación efecto de un proceso de sujetivación que se manifiesta en tres momentos cronológicos pero no superables. 1. Un momento en que el niño ocupa la posición de interpretado por el habla del otro, que regresa en su habla en forma de fragmentos. 2. Un segundo momento, en que es la lengua en cuanto OTRO quien disloca y resignifica la posición del niño; el niño, ‘atrapado por la lengua’, muestra un habla con dislocaciones del discurso adulto y errores que indican la nueva relación entre niño-lengua y el proceso de resignificación en curso. 3. Un momento en que el niño, en tanto que sujeto hablante, se divide entre aquel que habla y aquel que escucha su propia habla, lo cual le hace posible reconocer la diferencia entre su habla y el habla del otro (ver el artículo de Claudia de Lemos en este volumen). Se trata pues de un proceso que se inicia con el infante (*in-fans*: en cuanto sujeto que no habla), deriva en el sujeto hablante (de Lemos 1992) y se dirige al sujeto intérprete de su propia habla (de Lemos 1997: 12 y artículo en este volumen).

1.2. Lengua y discurso

Frente a las investigaciones que atienden en el proceso adquisitivo el desarrollo independiente de algún nivel de la organización del lenguaje – ora la fonología, ora la sintaxis – de Lemos nos insta a reconocer que en el habla del niño las fases sintácticas, fonológicas y semántica de la lengua son indisociables y el proceso de adquisición constituye una geometría compleja. Argumenta contra la suposición de que la adquisición de la lengua y sus propiedades lingüísticas preceden la adquisición de las propiedades textuales o que éstas son aprendidas paralelamente a aquéllas y cuestiona, por igual, que la precedencia del diálogo sea explicable simplemente por su menor

complejidad comparada con el texto. Su posición frente a la noción de texto no corresponde a la de quienes designan con este término a un nivel de ordenamiento más allá de la oración ('o que está além da *sentença*', 1995: 10). Si para de Lemos el lenguaje es la realización de lo simbólico, el texto no es un nivel de estructuración más allá de la oración, sino el dominio donde lengua y discurso no son dissociables más; dominio del cual no se puede excluir al hablante, cuya relación con la lengua está en juego en cualquier nivel de estratificación (1995: 18).

Es esta concepción de la unidad fundamental de lengua y discurso la que abre la posibilidad de concebir el texto como el espacio donde el hablante expresa 'la singularidad de un cuerpo que habla' (1995: 18). De aquí surge la imprevisibilidad en la producción individual y la heterogeneidad entre los diversos sujetos, fenómenos que ocupan un lugar fundamental en esta teoría y en la investigación sobre el proceso de adquisición que concuerda con ella.

1.3. El dato imprevisible

Frente a la homogenización de los datos, práctica frecuente en las corrientes dominantes de estudios de la adquisición, el estatuto teórico de la IMPREVISIBILIDAD y la HETEROGENEIDAD en el encuentro lengua-discurso dirigen la atención hacia la OCURRENCIA DIVERGENTE (Figueira 1995: 146). Digámoslo así: el error o la producción insólita, la reformulación o la auto-corrección constituyen una ventana privilegiada a los procesos de re-estructuración de la relación sujeto-lengua. Si, como señala de Lemos, 'la tarea de la teoría sobre la adquisición del lenguaje no es describir la lengua o el habla del niño, sino describir e interpretar la relación del niño con la lengua a partir del habla' (de Lemos 1995: 16), la producción previsible y la imprevisible cuentan ambas como dato; aunque el dato imprevisible, el error, constituye un dato privilegiado de análisis porque está dotado de una transparencia respecto a la relación sujeto-lenguaje que no está presente en su contraparte, el dato cierto (Figueira 1995: 146).

1.4. Finalmente

El énfasis que hace de Lemos en concebir el proceso de adquisición como subjetivación y la relación indisoluble entre lengua-discurso, junto con el señalamiento de que 'la tarea de la teoría sobre la adquisición del lenguaje es describir e interpretar la relación del niño con la lengua a partir del habla' (1995: 16), podría dirigir a algunas falsas conclusiones que prevé de Lemos, a las cuales respondemos con sus propias palabras.

Esto no significa que la propuesta de programa para la adquisición del lenguaje se disloque para el campo del Análisis del Discurso o el Psicoanálisis, o que se constituya en un área interdisciplinaria en que esos campos se conjuguen con la Lingüística. La especificidad de sus preguntas exige que, aun si afectada por la reflexión que sobre el lenguaje se hace en esos dominios, mantenga su compromiso con el habla del niño (1995: 20).

1.5. Los trabajos en este volumen

Los cuatro trabajos brasileños incluidos en este volumen, que invitamos a leer, exponen de qué manera se cumple en esta propuesta teórica con 'el compromiso con el habla del niño' a través del análisis de varias zonas de encuentro entre lengua y discurso y al mostrar el proceso de adquisición como un cambio en la relación entre el niño y el lenguaje.

Así, Fausta Pereira de Castro expone la relación recíproca entre hechos de lengua y hechos discursivos en la argumentación en el habla infantil, a través de la exposición y del análisis de un amplio texto argumentativo. Claudia de Lemos analiza los cambios de posición del niño respecto a la narrativa. Señala, por ejemplo, que las narrativas infantiles se manifiestan primero como 'juegos de contar' en que se retoma fragmentos de relatos narrados por la madre; presentan después un entrecruzamiento de las historias contadas por la madre y de historias inventadas; sólo sucesivamente se mantiene el hilo narrativo y a través de autorreformulaciones se hace visible 'la tentativa (del niño) de someterse a las restricciones de orden textual'. Maria Francisca Lier-De Vitto atiende a la posición especial de la relación niño-lenguaje que se manifiesta en los monólogos del niño sin escucha. Los monólogos, en su singularidad, constituyen acontecimientos

privilegiados del segundo momento de la relación niño-lenguaje en que el niño se distancia del habla del otro. Finalmente el trabajo de Rosa Attié Figueira elige observar, entre las primeras manifestaciones de la reflexividad lingüística infantil, las recuperaciones que el niño hace de su propia habla o del habla de su interlocutor y que exhiben una marca de género gramatical insólita. A través de ello, la autora circunscribe un objeto que, visto desde el ángulo de la lengua y del discurso, permite reflexionar sobre la relación del niño con la lengua en términos de su constitución como sujeto.

2. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: PROCESO MULTIFACTORIAL

Los trabajos que se vinculan bajo el tópico Gramáticas emergentes exponen una toma de posición respecto a las principales hipótesis que se desarrollan en las corrientes de investigación constructivistas (Tomasello y Brooks 1999). Estos artículo, así como el trabajo venezolano que en conjunto constituyen la segunda sección de este volumen, hacen manifiesta una concepción analítica y descriptiva del proceso de investigación y, al adoptar una concepción multifactorial del proceso de adquisición, investigan y ponen a prueba algunas de las hipótesis que la sustentan.

En la posición teórica de índole constructivista se ha tomado una posición respecto a diversos factores que se reconoce inciden en el proceso de adquisición y que diseñan sendas vías de acceso a su estudio: hipótesis sobre la especificidad lingüística, hipótesis de la adquisición basada en el uso, hipótesis de la especificidad de las gramáticas infantiles, hipótesis de la variación individual – por señalar sólo las que tienen mayor alcance.

Así, acoger la *hipótesis de la especificidad lingüística* lleva a cuestionar la relación de supuesta dirección del desarrollo conceptual de un dominio de conocimiento (Slobin 1985) sobre el desarrollo semántico lingüístico correspondiente (Bowerman 1985a, 1989, 1995; Bowerman y Choi 2001; Choi y Bowerman 1991; Choi y Gopnik 1995; de León 1998a, 2001a, 2001b). La *hipótesis de la adquisición basada en el uso* lleva a estudiar y probar la pertinencia y los efectos del uso concreto de la lengua que los niños enfrentan (Tomasello 2000b) y de los patrones de interlocución que se asocian a la producción del fenómeno lingüístico cuya adquisición se estudia (Brown 1998; de León 1998a, 1999a; Rojas 1992, 1999). La *hipótesis*

de las diferencias individuales dirige la atención al análisis del desarrollo individual, posiblemente divergente, frente a la concepción de una ruta única y genérica en los procesos de desarrollo lingüístico (Bates *et alli* 1988). La hipótesis de la especificidad de las gramáticas infantiles cuestiona la identidad o semejanza de las sucesivas estructuras de conocimiento del infante con las construcciones cognitivas del adulto (Tomasello 2000a). Más específicamente, en una de sus vertientes, se propone que el conocimiento lingüístico infantil temprano está lejos de constituir una estructura coherente e integrada, como la que se ha atribuido usualmente al estado de conocimiento adulto; corresponde más bien a un conocimiento fragmentario y de base léxica: colección de datos, no cabalmente analizados, cuya caracterización apunta a su éxito pragmático, más que a su organización coherente, elegancia o economía. Sólo posteriormente a esta entrada léxica pragmática y fragmentaria los productos tempranos del conocimiento infantil serán objeto de un paulatino análisis, organizaciones y reorganizaciones sucesivos. Estos procesos de generalización, analogía y reorganización convertirían la colección inicial fragmentaria de datos del conocimiento infantil en una estructura cognitiva cada vez más coherente y organizada (Bowerman 1982, 1985b, 1988; Karmiloff-Smith 1979, 1983, 1992). Las líneas de investigación asociadas a esta hipótesis citan a los investigadores a la cautela y a valorar en sus propios términos las gramáticas infantiles tempranas, como estados aproximados en un proceso abierto y extenso de desarrollo, sólo en apariencia – y debido a su éxito interactivo – resuelto.

2.1. Gramáticas emergentes

Es en este contexto y vinculado a este tipo de planteamientos como se desarrolla, en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, el proyecto Gramáticas emergentes. Se trata de un estudio del desarrollo temprano del conocimiento infantil – entre el año y medio y los 4 años – relativo a diferentes categorías léxicas y relaciones de construcción. Tiene en el horizonte como problema focal poner a prueba la hipótesis de la especificidad de las gramáticas infantiles y de su carácter fragmentario y vinculado a la adquisición léxica, pero no desatiende las cuestiones de uso, particularmente las relativas a los procesos

interlocutivos en que este proceso se realiza, ni desestima las restricciones metodológicas que supone la hipótesis de la especificidad lingüística.

Las hipótesis particulares que se espera validar remiten a asuntos como los siguientes: 1. La incorporación de una forma específica en el conocimiento infantil puede tener en su origen patrones de interlocución propios del nicho en que se realiza el proceso de adquisición; el léxico se incorpora, en un contexto al vuelo de la interacción (Tomasello 2001) (hipótesis de la adquisición basada en el uso); 2. La reducida productividad de construcción no es exclusiva de una categoría léxica, sino que caracteriza las gramáticas infantiles tempranas; se puede encontrar patrones de productividad restringida en la incorporación temprana de los miembros de diferentes categorías léxicas (hipótesis de la adquisición léxica); 3. La incorporación de cada ítem léxico como miembro de una categoría y la expansión de sus usos y construcciones hasta llegar a una productividad combinatoria presentan una ruta específica, en cuyo desarrollo el niño puede construir hipótesis aproximadas y personales de la función o significado del ítem en cuestión. (hipótesis de la especificidad de las gramáticas infantiles e hipótesis de las diferencias individuales).

Para este volumen especial de *Lingüística*, dedicado a la presentación de estudios de adquisición, hemos seleccionado un conjunto de trabajos asociados a este proyecto que atienden el proceso de adquisición de los demostrativos, los verbos de pensamiento, el inventario léxico verbal temprano (cuando alcanza los cincuenta tipos) y la variedad de formas flexivas en los enunciados directivos. En todos estos artículos se pone en cuestión algunas de las hipótesis que dirigen la investigación actual del proceso de adquisición.

Así, Ibáñez debate con la propuesta de que los verbos infantiles tempranos hacen patente la importancia cognitiva de la escena activa-manipulativa y la prioridad de los esquemas de transitividad alta. Romero explora la adquisición de los verbos de pensamiento y la expansión gradual de su dominio extensional y reflexiona sobre el desarrollo de la llamada teoría de la mente. Espinosa analiza y contrasta el habla dirigida al niño que se asocia a la producción de demostrativos y argumenta indirectamente a favor de la adquisición basada en el uso. Rojas explora de manera puntual la productividad relativa de las formas verbales que usan los infantes para

INTRODUÇÃO

solicitar la realización de una acción y argumenta a favor del carácter fragmentario y no relacional del conocimiento infantil temprano.

Terminamos este recuento del contenido de este volumen con un agradecimiento especial a Martha Shiro, de la Universidad Central de Venezuela, y a Telma Vianna Magalhães, de la Universidade Estadual de Campinas, por integrarse al trabajo de la Comisión de Adquisición del Lenguaje de la ALFAL y colaborar con los artículos que ahora se incluyen aquí. El trabajo de Martha Shiro en torno a las habilidades evaluativas que presentan las narrativas infantiles, próximo a la propuesta metodológica del constructivismo, estudia una amplia muestra de narrativas de ficción y narrativas personales de niños en edad escolar. Ahí se investiga los recursos evaluativos que usan los niños y se correlacionan sus tipos y frecuencias con uno y otro tipo de texto narrativo. El trabajo de Telma Vianna Magalhães representa una vía de acceso de corte generativista en el estudio del proceso de adquisición del lenguaje. Aquí la autora compara las diferencias en la adquisición de los pronombres entre dos niños, un brasileño y un portugués, en el curso de su tercer año de vida (2;0 a 2;07) y observa que estas diferencias están fuertemente relacionadas con las que ha descrito la literatura que se ocupa de la comparación entre el portugués europeo y el portugués brasileño (Galves 1998a, 1998b).

No podríamos dar por terminada esta presentación sin señalar que la posibilidad de ofrecer a los miembros de la ALFAL y a la comunidad científica en general esta selección de trabajos entre los que desarrollan diferentes grupos de investigadores latinoamericanos constituye para la Comisión de Adquisición del Lenguaje de la ALFAL una oportunidad para desarrollar el proyecto de vincular y enriquecer el horizonte de interacción de los investigadores del proceso de adquisición. Esta oportunidad pudo construirse bajo los auspicios del XIII Congreso de la ALFAL. En este congreso se creó formalmente un espacio de discusión para nuestra área de investigación y se dio un paso fundamental para el intercambio de ideas y experiencias, que de alguna manera empiezan a reflejarse en los propios textos aquí incluidos. Hacemos votos para que así como la Comisión de Adquisición del Lenguaje de la ALFAL se enriqueció con la participación de los investigadores que respondieron positivamente a la convocatoria para realizar un encuentro en el curso del congreso de Costa Rica, así también esta

compilación de trabajos constituya una invitación a los investigadores interesados en este campo de estudio para participar en la discusión y el intercambio que este volumen quisiera dar inicio.

Ciudad de México y Campinas, SP, a 2 de julio del 2002
CECILIA ROJAS NIETO y ROSA ATTÍE FIGUEIRA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, Shanley. 1996. Assessing productivity in acquisition data from polysynthetic languages: an Inuktitut example. Comunicación presentada en el VII International Congress for the Study of Child Language. Estambul, julio 1996.
- BATES, E., BRETHERTON, I. y SNYDER, L. 1988. *From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: CUP.
- BOWERMAN, Melissa. 1982. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En Wanner, E. y Gleitman, L. R. (eds.), *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: CUP, 1982.
- _____. 1985a. What shapes children's grammar en D.I. En Slobin, *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 2. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum. 1985.
- _____. 1985b. Beyond communicative adequacy: from piecemeal knowledge to an integrated system in child's acquisition of language. En Nelson, K. E. (ed.). *Children's language*, vol. 5. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- _____. 1988. Inducing the latent structure of language. En Kessel, Frank S. (ed.). *The development of language and language researchers: essays in honor of Roger Brown*. Hillsdale, NJ: LEA.
- _____. 1989. Learning a semantic system: what role do cognitive predispositions play? En Rice, M. y Schiefelbusch, R. L. (eds.). *The Teachability of Language*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- _____. 1995. Learning how to structure space for language: a crosslinguistic perspective. En Bloom, P., Peterson, M., Nadel, L. y Garrett, M. (eds.). *Language and Space*. Cambridge: MIT Press.
- BOWERMAN, M. y CHOI, S. 2001. Shaping meanings for language: universal and

INTRODUÇÃO

- language specific bias in the acquisition of spatial categories. En Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: CUP.
- BRAINE, Martin S. 1987. What is learned in acquiring a word class – a step towards an acquisition theory. En MacWhinney, Brian (ed.). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BROWN, Penelope. 1998. Conversational structure and language acquisition: the role of repetition in Tzeltal adult and child speech. *Journal of Linguistic Anthropology* 8 (1). 1-21.
- CHOI, Soonja y BOWERMAN, Melissa. 1991. Learning to express motion events in English and Korean: the influence of language specific lexicalization patterns. *Cognition* 41. 83-121.
- CHOI, Soonja y GOPNIK, Alison. 1995. Early acquisition of verbs in Korean: a crosslinguistic study. *Journal of Child Language* 22 (3). 497-531.
- GATHERCOLE, V., SEBASTIÁN, E. y SOTO, P. 1999. The early acquisition of Spanish verbal morphology: across the board or piecemeal knowledge? *International Journal of Bilingualism* 3. 133-182.
- FIGUEIRA, Rosa Attié. 1995. Erro e enigma na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje* 102.4. 145-162.
- Galves, Chalotte. 1988a. Algumas diferenças entre português de Portugal e português do Brasil e a Teoria de 'Regência e Vinculação'. Actas do Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo. Lisboa. 55-65.
- _____. 1988b. A gramática do português brasileiro. *Línguas : instrumentos lingüísticos* 1 (janeiro/junho). Campinas: Pontes, 79-96.
- GENTNER, D. y MARKMAN, A. 1997. Structure mapping in analogy and similarity. *American psychologist* 52. 45-56.
- HICKEY, Tina. 1993. Identifying formulas in first language acquisition. *Journal of Child Language* 20. 27-41.
- JACKSON-MAILDONADO, Donna y MAILDONADO, Ricardo. 2001. Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español. En Rojas, C. y de León, L. (eds.). *La adquisición de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM-CIESAS.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. 1979. Micro and macro developmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive sciences* 3. 91-118.

- _____. 1983. A note on the concept of *metaprocedural processes* in linguistic and non linguistic development. *Archives de Psychologie* 51. 35-54.
- _____. 1992. Auto-organización y cambio cognitivo. *Substratum I* (1992). 19-43.
- DE LEMOS, Claudia. 1982. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIM* 3. 97-126.
- _____. 1992. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum I*, 1. 121-135.
- _____. 1995. Língua e discurso na teorização sobre a aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 102.4. 9-28.
- _____. 1997. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?. *CADERNOS de Estudos Lingüísticos* 33.1. 5-14.
- DE LEÓN, L. 1998a. Raíces verbales tempranas en tzotzil: input materno vs. restricciones cognoscitivas. Gómez, P. y Iturrioz, J. L. (eds.). *Función estudios sobre la adquisición de algunas lenguas de México* 17-18. Departamento de Estudios Indígenas: Universidad de Guadalajara. 147-174.
- _____. 1999a. Verb roots and caregiver speech in early Tzotzil acquisition. En Michaelis Laura y Fox, Barbara (eds.). *Cognition, discourse and function*. Stanford University: Stanford Center for Language and Information.
- _____. 1999b. Verbs in Tzotzil early syntax, *International journal of bilingualism –special issue: first steps in morphological and syntactic developmet: cross-linguistic evidence*, vol. 3, nº. 2 y 3. Sept. 1999.
- _____. 2001a. Finding the richest path: the role of language and cognition in the acquisition of vertical path by Tzotzil (Mayan) children. En Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.). *Conceptual Development and Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 544-566.
- _____. 2001b. Cómo construir un niño zinacantecano. En Rojas, C. y de León, L. (coord.). *La adquisición de la lengua materna – español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM-CIESAS.
- LIEVEN, E., PINE, J. y BALDWIN, G. 1997. Lexically based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language* 24. 187-220.
- MARCHMAN, Virginia y BATES, Elisabeth. 1994. Continuity in lexical and morphological development – a test of the critical mass hypothesis. *Journal of*

INTRODUÇÃO

- child language* 21. 339-366.
- PETERES, Ann. 1983. *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINE, J. y LIEVEN, E. 1993. Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multiword speech. *Journal of child language* 20. 551-571.
- _____. 1997. Slot and frame patterns and the development of the determiner category. *Applied psycholinguistics* 18. 123-38.
- PINE, J. y MARTINDALE, H. 1996. Syntactic categories in the speech of young children: the case of the determiner. *Journal of child language* 23. 369-397.
- RODRÍGUEZ, Oralia y BERRUECOS, Ma. Paz. 1993. *La adquisición del español como lengua materna – bibliografía descriptiva*. México: El Colegio de México.
- ROJAS NIETO, Cecilia. 1992. La pregunta en la construcción del diálogo – funciones constructivas de las preguntas a los niños pequeños. *Estudios de lingüística aplicada* 15-16. México: UNAM. 182-198.
- _____. 1998. Preposiciones en el habla infantil temprana – protoformas, amalgamas y selección léxica. Gómez, P. y Iturrioz, J. L. (eds.). *Función Estudios sobre la adquisición de algunas lenguas de México* 17-18, Departamento de Estudios Indígenas: Universidad de Guadalajara. 55-95.
- _____. 1999. Pautas dialógicas en la adquisición de preposiciones. En Colombo, Fulvia (coord.). *El centro de lingüística y la lengua española*. México: UNAM.
- _____. 2000. La palabra interrogativa – en ruta a la productividad. En *Jornadas filológicas 2000*. México: UNAM. 283-294.
- _____. 2002. La construcción temprana de conexiones – una mirada a las autorreparaciones infantiles. En Curco, C., Colín, M., Groult, N. y Herrera, L. (eds.). *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina*. México: UNAM. 41-54.
- SHIRAI, Y. y ANDERSEN, R. 1995. The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. *Language* 71. 743-762.
- SLOBIN, D. I. 1985. Crosslinguistic evidence for the language making capacity. En Slobin, D. I. (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 2. 1157-1256. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- TOMASELLO, Michael. 1987. Learning to use prepositions: a case study. *Journal of child language* 14. 79-89.
- _____. 1992. *First Verbs – a case study of early grammatical development*.

Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 2000a. Do children have adult syntactic competence?. *Cognition* 74. 209-253.

_____. 2000b. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. En *Cognitive linguistics* 11, 1-2. 61-82.

_____. 2001. Perceiving intentions and learning words in the second year of life. En Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.). *Conceptual development and language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 132-158.

TOMASELLO, Michael y BROOKS, Patricia. 1999. Early syntactic development: a construction grammar approach. En Barrett, M. (ed.), *The development of language*. Hove, West Sussex: Psychology Press. 161-190.

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
DA NARRATIVA NA FALA DA CRIANÇA

ON THE LINGUISTIC AND DISCOURSE STATUS
OF NARRATIVES IN CHILD SPEECH

CIÁUDIA THEREZA GUIMARÃES DE LEMOS
Universidade Estadual de Campinas

ABSTRACT: Linguistic facts and discourse facts have usually been taken in isolation in studies of language acquisition. It seems that underlying such methodological option is the belief that the former precede the later, given both their different nature and their different degrees of either difficulty or availability to the child. The first aim of this paper is to present a view alternative to the one delineated above, on the basis of the analysis of narratives produced by a Brazilian child during the period starting from her second year of life till she was 5 years old. While examining and discussing the concomitant emergence of some linguistic and discourse aspects in the child's speech, it is also my intention to point out the marks of subjectivity which are present under different forms in that speech. Being closely associated with particular linguistic and discourse aspects, both those marks and their changes along time will be taken as arguments in favour of looking at the child's path through language as the advent of a subject by effect of language itself.

KEYWORDS: Child speech; narrative; discourse aspects; linguistic aspects.

Resumo: Fatos lingüísticos e fatos discursivos da fala da criança têm sido tratados isoladamente nos estudos sobre aquisição de linguagem em geral. Parece

subjazer a essa opção metodológica a crença de que os primeiros precedem os últimos, dada sua natureza diversa, assim como seus diferentes graus de dificuldade ou de acessibilidade para a criança. O objetivo deste trabalho é, em primeiro lugar, apresentar uma visão alternativa à delineada acima, com base na análise das narrativas de uma criança brasileira no período que vai de seu segundo ano de vida até os 5 anos de idade. Ao examinar e discutir a emergência concomitante de aspectos discursivos e de aspectos lingüísticos na fala da criança, é também minha intenção apontar as marcas de subjetividade que se fazem presentes sob diferentes formas nessa fala. Estando estreitamente associadas a aspectos discursivos e lingüísticos particulares, essas marcas e suas mudanças ao longo do tempo serão tomadas como argumentos em favor de se considerar a trajetória da criança através da linguagem como advento de um sujeito por efeito da própria linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Fala da criança; narrativa; aspectos discursivos; aspectos lingüísticos.

1. INTRODUZINDO A QUESTÃO

Dir-se-ia que os universos mitológicos estão, apenas formados, destinados a ser pulverizados, para que novos universos nasçam de seus fragmentos (Franz Boas 1898 *apud* Lévi-Strauss 1955).

Em um trabalho anterior (1995), pus em discussão o impasse em que se coloca o investigador da área de Aquisição de Linguagem ao se defrontar com o fato de que seus instrumentais lingüísticos isolam em compartimentos de saber o que na fala da criança é indissociável, a saber, as faces sintática, semântica e fonológica de sua língua.

Para os estudiosos da Aquisição de Linguagem que tratam a fala da criança como evidência de conhecimento, a separação e ordenação/hierarquização de componentes é um imperativo. Em outras palavras, delas não podem escapar, dado que é assim que a Lingüística lhes oferece o conhecimento lingüístico. De fato, embora ninguém tenha chegado a propor que a aquisição da fonologia preceda a da sintaxe e a da semântica, separação e ordenação têm servido a tentativas de definir estados/estágios de conhecimento.

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

Mais significativo ainda é o tratamento isolado que tem sido dado às propriedades textuais que não são reconhecidas pela Lingüística nem são relacionadas a propriedades estritamente lingüísticas nas disciplinas que tratam do texto ou da textualidade.

Somente em autores estruturalistas como Jakobson e Benveniste¹ há alguma referência a enunciado e discurso, termos que, na elaboração desses autores, incluem o texto, como domínio além da sentença e diverso dela, sendo definidos em relação ao que, no estruturalismo, é tratado como estratos ou níveis e não como componentes. Note-se que tal definição, no caso de um como no do outro autor, implica o falante e sua relação com a língua.

Para Jakobson (1963: 47), como afirmei em trabalho anterior (de Lemos 1995), o que está em questão é 'a liberdade do locutor individual':

Assumindo a estratificação lingüística como intocável, Jakobson propõe uma 'escala ascendente de liberdade' (Jakobson 1963). A saber, nenhuma no nível do fonema, alguma no nível da palavra, é limitada à marginalidade do neologismo; um pouco maior no nível da sentença e bastante acrescida no nível além da sentença por ele denominado 'enunciado'. Nesse nível que seria o do texto definido como combinação de sentenças, 'a ação das regras constringentes da sintaxe se detém' (de Lemos *op. cit.*: 15).

No trabalho acima citado, o que me interessava discutir eram as relações entre língua e fala, língua e discurso do ponto de vista da tensão entre restrição e imprevisibilidade, imprevisibilidade essa para mim inassimilável à 'liberdade' de Jakobson.

Já para Benveniste (1988[1962]) não é a liberdade do falante que está em questão ao tratar de níveis de análise lingüística, mas a relação do falante com a língua viabilizada pelo discurso, ou melhor, pela face discursiva da frase (sentença) que materialmente coincide com sua face sintática, mas que, do ponto de vista estrutural/estruturalista, dela se distingue. Cito mais uma vez meu artigo de 1995:

¹ Em Harris 1951, expoente do estruturalismo americano, há também uma interessante discussão sobre a questão das unidades de descrição lingüística, do ponto de vista do grau de predição possível que unidades mais longas do que um enunciado oferecem.

[...] chamo a atenção apenas para um deles [argumentos]: o de que a frase, não podendo integrar-se em uma unidade superior, como o fonema e a palavra, não pertence mais ao domínio da língua. O critério distribucional não se aplica à frase no nível que lhe seria superior: nesse nível a relação é seqüencial, o que impede a operação de substituição que garantiria seu caráter distintivo relativamente a outras frases nessa posição [...].

E mais adiante:

[...] O importante aqui é sublinhar que, para Benveniste, a frase tem sentido e referência. Ou melhor, sendo uma unidade do discurso, toca o que é exterior à língua, o que ele chama de 'mundo dos objetos' (Benveniste *op. cit.*: 137). A exterioridade convocada pela noção de referência, em sua relação com a de sentido, é o que lhe permite ainda afirmar:

Vemos nessa dupla propriedade da frase a condição que a torna analisável para o próprio locutor, a começar pela aprendizagem que ele faz do discurso quando aprende a falar e pelo exercício incessante de sua atividade de linguagem em todas as situações (Benveniste *op. cit.*: 140).

(de Lemos *op. cit.*: 17).

O que me interessa, neste momento, não é apenas, como em 1995, a questão do sujeito falante ganhando outra dimensão a partir de uma reflexão sobre a imprevisibilidade da fala e do discurso enquanto fala (*parole*) que faz texto.

Como indicado na última citação, é a 'dupla propriedade da frase', sua face interna, sintática e sua face externa, discursiva e/ou textual, que me concerne enquanto instrumento conceitual onde ancorar as questões relativas ao estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança.

Essa dupla face ou dupla propriedade da sentença/enunciado, de fato, me permite ir além de Benveniste para mostrar, por exemplo, que a seqüencialidade do texto não permite substituição, mas exige a retroação ou retroarticulação que, a meu ver, é a operação que não só faz da sentença/enunciado uma unidade gramatical e semântica, que se mantém em suspensão até que a última palavra seja dita, como é o cerne das propriedades textuais chamadas de coesão e de coerência. De certa forma, foi a esse mo-

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

vimento progressivo e regressivo que me referi no prefácio ao livro de Perroni (1992) sobre o desenvolvimento do discurso narrativo:

Cada elemento, não importa sua extensão ou composição, abre um espaço para muitos sentidos/direções, subordinando assim o que a ele se segue e deixando-se ao mesmo tempo subordinar por ele que, ao mesmo tempo em que restringe esse espaço aberto, abre outras direções (de Lemos em Perroni 1992: XIII).

Contudo, como discuto em um trabalho sobre o paralelismo (de Lemos 2000 – a sair), na fala da criança as substituições que não são governadas por restrições sintáticas desfazem o texto, fato que aponta para sua solidariedade com as restrições textuais. Mais que isso, aponta para a tensão dialética entre a não-linearidade dos estratos, ou, no caso de modelos não-estruturalistas, da sintaxe em sua geometria, e a linearidade que o texto impõe à cadeia da fala. A retroação ou retroarticulação opera, portanto, na contenção da deriva enquanto contingência que afeta a linearidade.

Por isso mesmo, o objetivo deste trabalho é contra-argumentar a duas hipóteses decorrentes de uma visão da aquisição de linguagem como inserida em um processo de desenvolvimento e/ou explicada por princípios de aprendizagem. A saber: 1) a de que a aquisição da linguagem de um ponto de vista estritamente lingüístico, isto é, circunscrita pelo que a Lingüística constituiu como seu objeto, precede a das propriedades textuais e/ou são “aprendidas” paralelamente a elas; 2) a de que a precedência cronológica do diálogo se explica por sua menor complexidade relativamente à maior extensão e/ou maior complexidade do texto.

Para atingir esse objetivo, nada melhor que a narrativa que comparece na fala da criança, primeiro sob a forma de reconto de histórias da literatura infantil e, depois, como histórias inventadas (cf. Perroni 1992). As narrativas a serem apresentadas neste trabalho foram extraídas de um conjunto de 89 episódios de interação entre R. e sua mãe, no período que vai de um pouco mais de um ano até cinco anos de idade da menina,² episódios centrados em livros de histórias, histórias recontadas e histórias inventadas.

² Esse trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, em curso, financiada pelo CNPq (projeto 300989/79-2) em que serão submetidos à análise.

2. SITUANDO A QUESTÃO NO QUADRO TEÓRICO

O presente trabalho representa mais um passo em minha tentativa de elaborar uma proposta alternativa à noção de desenvolvimento, noção esta dominante na pesquisa e na literatura sobre aquisição da linguagem (ver, principalmente, de Lemos 1997, 2000a, 2000b).

Essa proposta está ancorada em argumentos teóricos, como os apresentados acima e, principalmente, no fato de que as propriedades da língua, segundo qualquer teoria lingüística, a tornam irreduzível a qualquer tipo de parcelamento a serviço de uma identificação de estágios de desenvolvimento lingüístico. Por isso mesmo, ela assenta justamente sobre aquilo que, na fala da criança, se apresenta tanto como o que a distingue da fala do adulto quanto como o que constitui obstáculo à atribuição, a ela, de um saber. Mais ainda, sobre aquilo que, na fala da criança, suspende o que o próprio investigador sabe sobre a língua (ver, a propósito, M.T. Lemos 1994).

São esses fenômenos, muito mais do que aqueles que, por uma suposta identidade com os enunciados adultos, são tidos como evidência de conhecimento, que indiciam mudanças. Primeiro, os fragmentos da fala da mãe que comparecem na fala da criança em um momento cronologicamente inicial. Em seguida, os erros e/ou enunciados insólitos atestando tanto um afastamento do esperado, cuja referência está na fala do outro materno, quanto um movimento imprevisível dentro de um possível de língua. Se à vigência desses fenômenos se segue um período em que a fala da criança se aproxima da fala homogênea do adulto, o que, na verdade, o distingue é a possibilidade da criança escutar ou reconhecer os efeitos do que, na sua própria fala e na fala do outro, se dá como heterogêneo.

As mudanças, indiciadas por esses fenômenos, não podem, enquanto rupturas do estabelecido ou do esperado, ser qualificadas nem como acúmulo nem como construção de conhecimento sobre a língua, mas sim como efeito de um processo de subjetivação pela linguagem, subjetivação essa marcada para sempre pela divisão entre ser falado pelo Outro e poder comparecer enquanto diferença nos interstícios dessa fala.

Pensar o sujeito como efeito da linguagem equivale, pois, literalmente, a subverter uma concepção de sujeito enquanto posicionado face à lin-

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

guagem como objeto de conhecimento a ser apreendido ou construído. Ou, em outras palavras, a considerar a criança, enquanto corpo pulsional,³ 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 em que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes. Essa estrutura é a mesma em que se move o adulto (que é também o outro da criança), enquanto sujeito falante também submetido ao Outro.

Desse modo, as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição nessa estrutura e antinômicas, portanto, à noção de desenvolvimento. Com efeito, não há superação de nenhuma das três posições, mas uma relação entre esses pólos que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala. É na terceira posição que a criança enquanto sujeito falante se divide entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer a diferença entre sua fala e a fala do outro, entre a instância que fala e a instância que escuta de um lugar outro.

Ao situar o problema da relação entre língua e discurso, aqui objetivado na trajetória da criança através da narrativa, cabe dizer em primeiro lugar que as mudanças nessa trajetória em nada diferem do apontado acima como in lício de diferentes posições subjetivas. Com efeito, os 'jogos de contar' (cf. Perroni 1992) que caracterizam as primeiras narrativas se dão na fala da criança como fragmentos da fala da mãe em situações de mostrar/'ler' livros de histórias, fragmentos esses que a mãe retoma para deles refazer um texto (cf. episódios abaixo). Em um segundo momento cronológico, enunciados de maior extensão exibem, na fala da criança, cruzamentos entre fragmentos de origem vária, inclusive de algumas das várias histórias lidas ou contadas pela mãe, dando lugar tanto a erros de ordem estritamente lingüística quanto a enunciados insólitos e incongruentes do ponto de vista textual.

³ Sobre a noção de corpo pulsional, M.T. Lemos (1994).

Em um terceiro momento, em que a criança já pode sustentar o fio narrativo, ela não só rejeita as intervenções da mãe como se empenha em reformular seus próprios enunciados, na tentativa de submetê-los a restrições de ordem textual, isto é, de sustentar um sentido em suas duas acepções – direção e significação (cf. episódios abaixo).

Contudo, as narrativas da criança adquirem neste trabalho um valor que ultrapassa em muito o de confirmar o quadro teórico acima esboçado. Para isso, consideremos, em primeiro lugar, a função que têm as histórias chamadas infantis⁴ no vir-a-se falante, partindo da constatação de que as histórias infantis estão presentes na cultura de todos os povos e na interação mãe-criança das mais diferentes comunidades. A meu ver, essa omnipresença merece ser interrogada, ao mesmo título que os mitos o foram pela antropologia, do ponto de vista de sua estrutura e função – ou eficácia simbólica (cf. Lévi-Strauss 1955/1974 entre outros).

Interrogar-se sobre a eficácia das histórias infantis na trajetória da criança pela linguagem teria, no mínimo, o efeito de pôr em xeque hipóteses formuladas nas mais diversas teorias, segundo as quais na fase inicial da aquisição de linguagem é o chamado contexto físico imediato que fornece à criança a chave para a entrada na linguagem.⁵ Todavia, nada mais afastado do cotidiano suposto no “aqui-agora” do que as histórias infantis que cedo comparecem na fala da mãe para a criança. Sobre elas, cuja relação com o mito coletivo é inegável, pode-se dizer, como Lévi-Strauss sobre o mito:

Tudo pode acontecer em um mito: parece que a sucessão dos acontecimentos não está neles subordinada a nenhuma regra lógica ou de continuidade. Qualquer personagem pode ter qualquer predicado: toda relação con-

⁴ Não se pode deixar de incluir entre essas histórias aquelas veiculadas pela televisão com seus monstros e super-heróis. Como se verá adiante, esse tipo de histórias “invade” também as narrativas de R., ainda que, suponho, em menor proporção do que seria o caso hoje. Contudo, apesar de sua importância, está fora do escopo desse trabalho a análise do que há de específico na relação da criança com as versões televisivas dessas histórias/mitos.

⁵ Cf., na literatura mais recente, os trabalhos de Pinker, principalmente o de 1987, sobre a questão da ancoragem semântica na aquisição da sintaxe, ancoragem essa que, por sua vez, se ancora na suposta transparência do contexto imediato.

cebível é possível. Entretanto, esses mitos, aparentemente arbitrários, se reproduzem com as mesmas características e, frequentemente, com os mesmos detalhes, nas diversas regiões do mundo (Lévi-Strauss *op. cit.*: 237).

Neste ponto, cabe retornar a Benveniste e à sua reflexão sobre a dupla propriedade da frase (sentença?) como condição de sua analisabilidade pelo aprendiz, condição essa que assenta em sua propriedade/face discursiva:

A frase é uma unidade na medida em que é um segmento do discurso [texto?, observação da autora], e não na medida em que poderia ser distintiva com relação a outras unidades do mesmo nível [...]. É, porém, uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada [sic] de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação. Os que se comunicam têm justamente isso em comum, uma certa referência de comunicação, sem a qual a comunicação como tal não se operará, sendo inteligível o “sentido”, mas permanecendo desconhecida a “referência” (Benveniste *op. cit.*: 140).

Parece, portanto, que a condição de analisabilidade da frase/ ‘sentença’ repousa, também para Benveniste (ver nota 5), sobre a possibilidade do aprendiz ter acesso direto à situação de comunicação, isto é, ao contexto imediato. Fica por explicar como esse aprendiz que já se coloca, diante da fala do outro, munido de sua referência e, conseqüentemente, de seu sentido, reconhece esse sentido no texto, na frase que a ele remete e como esse reconhecimento conduz a uma análise, definida por Benveniste (*ib.*), como apreensão do signo ‘enquanto unidade mínima da frase suscetível de ser reconhecida como idêntica num meio diferente ou de ser substituída por uma unidade diferente em um meio idêntico’. Mais que isso: fica por explicar de onde vem esse sentido que lhe dá acesso à propriedade discursiva da frase.

Foram essas entre outras questões levantadas pela própria fala da criança (ver acima) que me levaram à noção de captura pela linguagem. Cabe acrescentar que essa captura se dá, muito antes da criança falar, pelo lugar que a mãe lhe confere e a partir do qual a interpreta, significa, atribuindo-lhe intenções, sentido e referência. Não há como não reconhecer, desta vez

com Benveniste, que essa interpretação se atualiza em enunciados que funcionam como textos que remetem, por sua vez, a discursos onde também ela foi/está significada.

Se a criança inicia sua trajetória pela linguagem por enunciados que remetem a textos que, por sua vez, relevam de configurações discursivas, esses enunciados, textos e discurso são os instanciados na fala da mãe. Entretanto, seu efeito sobre a criança está longe de revelar uma análise dessa fala baseada em uma apreensão de sentido ou na identificação de referentes, conforme seria o caso para Benveniste.

Com efeito, o que retorna da fala da mãe na fala da criança em determinada situação são fragmentos, entendidos como vestígios da fala da mãe naquela ou em outras situações. Fragmentos cujo modo de referir é o da senha, na medida em que se trata de um significante que cifra uma relação com uma determinada cena. Para deixar mais claro o que pode aqui parecer obscuro, lembro um caso trazido por Peters (1977) em que uma criança, com perto de dois anos, dizia algo que se aproximava em inglês de *cow...moon*, para apontar ou mostrar diferentes objetos à sua volta, objetos que não eram nem vacas nem luas. A história dessa expressão na fala dessa criança aponta menos para uma análise que para uma fragmentação, na medida em que não passava de um resto da fala da mãe ao ler uma história que se chamava e começava com o enunciado: '*The cow went to the moon*'.⁶

Note-se que esse caso mostra a relação singular que a criança estabelece com o enunciado da mãe: sentido e referência estão obliterados e é enquanto puro significante que o fragmento se torna uma senha da cena. Ainda assim e apesar do caráter atemporal (cf. Lévi-Strauss *op. cit.*) e fictício dos mitos/histórias infantis, que faz delas um universo feito de linguagem, as crianças vêm a ser capturadas por elas. Não só no sentido de que diferentes versões e formas dessas histórias vêm a comparecer na fala das crianças como no de que por elas as crianças vão se deixar fascinar.

A que se deve tanto a presença insistente dos mitos/histórias infantis quanto esse fascínio? A que serve o mito, pergunta Lacan, no Seminário IV, ao reanalisar a função mítica dos animais que (con)figuram a fobia do pe-

⁶ A propósito das questões que os fragmentos suscitam para a aquisição de linguagem, ver de Lemos (2001 – a sair).

queno Hans (1994)? Uma parte de sua resposta se situa nas imagens que o mito fornece para a operação do simbólico sobre o imaginário e, portanto, nas palavras de Costa (1998: 62) ‘para auxiliar a criança na construção de uma forma de interpretar o real’.⁷

3. EM TORNO DAS NARRATIVAS DE R.

3.1. De um arcabouço prosódico ao paralelismo

Os episódios analisados para os fins deste trabalho incluem desde as primeiras tentativas por parte da mãe de fazer a criança participar do reconto de uma história até longos textos narrativos da criança por volta dos cinco anos de idade. Grande parte desses episódios se dão em torno de livros de histórias ilustradas que a mãe de R. utiliza de diferentes formas ao longo desses anos. Assim, encontram-se no início tanto interações centradas no apontar e nomear figuras do livro quanto narrativas só parcialmente apoiadas no texto escrito, oralmente recriado pela mãe. À medida que a participação da criança nesses episódios se torna mais efetiva, são introduzidos livros com textos mais longos e a mãe recorre mais à leitura. Nessa mesma época, ecos das histórias da escola e dos seriados e desenhos da televisão se fazem ouvir nas narrativas da menina.

“Contar” e “mostrar” são, no início, atividades que se alternam e se conjugam por parte da mãe e que passam a ser progressivamente requisitadas por R. Uma observação importante deve ser feita relativamente às ilustrações com base nos comentários dirigidos pela mãe à criança. É só quando já pode sustentar o fio da narrativa que R. começa a identificar personagens e seus papéis nas ilustrações. A dificuldade inicial da criança em reconhecer, como um mesmo personagem, figuras humanas ou de animais representadas em páginas diferentes cede lugar a uma identificação que passa a se basear no vínculo entre papéis e ações representadas em páginas sucessivas.⁸

⁷ Essa afirmação de Costa (*op. cit.*) inspirou o trabalho de Mazzaferro (2002) *Recontagem: sobre a novela familiar freudiana ou o mito individual lacaniano*, trabalho esse a ser desenvolvido como dissertação de mestrado.

⁸ O mesmo fenômeno foi observado e discutido por Pereira (1996).

Os primeiros episódios associáveis a narrativas que ocorrem um pouco antes dos dois anos nos dados de R. são, como já apontado e amplamente discutido por Scarpa (1982 e outros), instanciações de um particular tipo de diálogo, altamente ritualizado no que diz respeito à fala de cada um e ao arcabouço prosódico instaurado pela seqüência de seus enunciados. O episódio 1 abaixo:

- (1) (*M. pega um livrinho e dá a R.*)
 M.: Cê conta?
 R.: conto (*Entonação descendente.*)
 então... (*Ascendente e forte.*)
 M.: Hum.
 nanão. (*Ascendente.*)
 M.: Hum.
 foilaqui (*Descendente.*)

(R – 1;9.8)

exibe o que é recorrente nesse primeiro período. Primeiro, a assunção pela criança do arcabouço prosódico, instaurado pela mãe em sua fala em torno do livro de estória. Nesse período anterior, como descreve Scarpa (*op. cit.*), à mãe cabia o papel de contar e a instauração do arcabouço prosódico ritualizado e segmentalmente iniciado por ela, reduzindo-se a contribuição da criança ao *hum* que se poderia denominar, com Jakobson (*op. cit.*), de fático. Passando a “contar”, R. nitidamente mantém o arcabouço prosódico e o elemento introdutor *então*, embora sua participação não vá além de poucos “enunciados”, constituídos de fragmentos da fala da mãe. *Nanão*, por exemplo, é sua palavra para gato. Já *Foilaqui* mostra o processo de fragmentação e acoplagem nesses primeiros jogos narrativos: *foi lá é*, no discurso da mãe, uma expressão usual para introduzir a ação na narrativa e é a *foi lá* que R. acopla algo como *aqui*, o que indicia seu estatuto não-analisado e, ao mesmo tempo, associativo, no sentido saussureano, da expressão.

“Narrar”, portanto, nesse momento inicial, independentemente do livro em torno do qual se dá a interação, se atualiza como um arcabouço

prosódico⁹ que, no nível que se pode chamar de segmental, é efetivado por fragmentos oriundos de enunciados da mãe em situações muito diversas entre si.

As mudanças que se dão nessa configuração incidem justamente sobre os processos associativos, operativos agora em enunciados que exibem uma estrutura supostamente frasal, mas ainda marcados pela heterogeneidade discursiva. Isto é, enunciados oriundos de textos narrativos, mas permeados por fragmentos de textos outros. Neles emerge, contudo, uma primeira forma de textualidade que, longe de assentar no que possam significar, ou no sentido, se atualiza por um paralelismo formal, isto é, por uma sucessão de cadeias em que uma estrutura mínima se repete – “N+V-flexão do pretérito perfeito”¹⁰ (cf. de Lemos 2000 – a sair).

O efeito dessa textualidade, ao que tudo indica, é deslocar a mãe para outro lugar discursivo. De fato, ao invés de endossar com seu *hum* qualquer enunciado que venha de R., ela passa a fazer perguntas cuja função parece a de lançar uma ponte entre o já “narrado” pela criança e o domínio ainda nebuloso em que se situa aquela narrativa para a mesma criança. O episódio (2) dá a ver tanto essa textualidade inicial quanto seu efeito sobre a mãe.

(2) (*Vendo livro da Branca de Neve.*)

M.: Então conta a estória prá mim, conta.

R: Então (*Ascendente forte.*)

Hum.

a banca de neve...

Hum.

deu u/u/u passalinho...

O que que ela falou pro passalinho?

ela falou? ela avoou, voou.

⁹ Seria interessante relacionar esse e outros arcabouços prosódicos ao que Vorcaro (2000) nomeou de “matriz simbolizante”, ao tratar de sua incidência no organismo e enquanto condição para o advento da fala.

¹⁰ As aspas servem para indicar que essa forma de descrever a estrutura não implica em atribuir à criança conhecimento dessas categorias, servindo apenas como notação para o investigador e para o leitor.

O passalinho voou, voou, voou, voou!

E depois?

depois o (*Segmento ininteligível – S.I.*)

pintô.

O que que é?

(*R. assoando o nariz.*)

Pronto...vamo Raquel. Eu quero ouvir a estória da Branca de Neve que cê vai me contá. Chega de limpar o nariz, deixa eu dobrá o lencinho.

Hum. Então (*Ascendente forte.*)

Hum.

O tavalô correu, correu

correu, correu, correu,

correu, correu... a banca

di neve.

Hum.

Foi danqui, tó qui de vê, ahm,

ahm, conta..

(*R. não quer mais contar mas volta depois a fazê-lo por insistência de M.*)

[...]

Então (*Ascendente, gritando.*)

Hum.

Então...

Hum.

(*Inspiração profunda.*) pá...

banca di neve

Hum.

pediu po pai dela

Hum.

eu quero chocolate

Hum.

chocolate e pilulito

Ah, é? E o pai dela deu?

deu

E depois?

ele num deu

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

Num deu? O que que o pai dela falou?
o pai dela falô (*Segmento ininteligível – S.I.*)
ela fechô os óio pa i duimí

(R – 2;1.23)

Diante do livro da Branca de Neve, ressurge na fala de R., de textos maternos anteriores (mais particularmente de enunciados cuja referência é uma cena na qual o príncipe a cavalo observa Branca de Neve que canta e dança com os passarinhos), os fragmentos *banca de neve*, *passalinho* e *tavalo*. Deles R. se vale, contudo, para compor enunciados não relacionáveis à história, nem relacionáveis entre si pelo sentido, mas associados pelo paralelismo formal descrito acima.

A *passalinho* e *tavalo* se seguem, respectivamente, *voou* e *correu*, predicados a que estão tradicionalmente associados na fala das mães às crianças, mas que não remetem à cena mencionada. Note-se ainda que essas formas, assim como *deu*, *falou* e *pediu*, estão, se assim se pode dizer, na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito – *a banca di neve deu*, *o passalinho voou*, *o tavalo correu* – que aqui insiste como marcador do texto narrativo, isto é, dando a ver mais sua face discursiva que sua face morfossintática. Algo semelhante se pode reconhecer na repetição das formas *voou* e *correu*, recurso tradicionalmente encontrado na narrativa oral.

Já na segunda parte do episódio, reiniciado a partir do pedido de continuação da história feito pela mãe, ainda que R. reinstaure o arcabouço prosódico iniciado por *então* e volte a *banca de neve*, é um material alheio à história e oriundo de um outro domínio que vem à tona. Trata-se do discurso cotidiano que tece as relações familiares, como pedidos de chocolate e pirulito e que, a despeito de seu caráter aparentemente aleatório, põe em cena a própria menina e ‘*o pai dela*’ (da Branca de Neve ou de R?).

Os fragmentos de textos do domínio familiar que irrompem nessa textualidade, convocados pelos fragmentos das narrativas ficcionais da mãe,¹¹ podem ser associados ao que tratei como um processo metonímico carac-

¹¹ Cf. Perroni (1992: 107 e ss.) que denomina essas narrativas de ‘casos’.

terístico da primeira posição (ver acima e as referências citadas). Em 1999, defino-o

[...] como uma relação entre significantes [...] que, ao mesmo tempo em que aponta para um funcionamento lingüístico, faz emergir dessa relação um sujeito. Se o pólo dominante ou convergente da primeira posição é o outro, as relações entre os significantes que vêm do outro dão a ver o funcionamento da língua e um processo de subjetivação por ele regido, isto é, que aponta para um sujeito emergente no intervalo entre os significantes do outro (de Lemos 1999: 16).

A insistência e o modo de presença desse fenômeno em episódios como (3) e (4) impõem que a ele se vincule a emergência desse sujeito, enquanto ruptura do discurso do outro, à 'construção de uma forma de interpretar o real', segundo as palavras de Costa (*op. cit.*), referidas no fim do item anterior.

(3) (*Contando história da Branca de Neve.*)

M: Olha a rainha má.

R: cadê?

Aqui (*Aponta.*)

cadê? é/ é?

O que que ela tá perguntando pro espelho?

Ma..ela tá toma... (*Hesitante.*)

ela (*S.I.*)mamãe

ela fo(*S.I.*)mamãe

a mamãe dela foi/foi tabalhá

(R – 2;1.23)

(4) (*Contando a história do Pinóquio.*)

R: ele tá tomando banho

M: Quem que tá tomando banho?

ele

O grilo falante?

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

o grilo falante(*Assent.*)

Hum.

ói quem segou da escola

Quem é?

é o grilo falante

o...o, como é que sama?

Pinóquio.

o...pinóquio

ó quem secou da escola

o pi-nó-quio! (*Com ênfase.*)

óia lá

Hum hum.

quem segou da escola?

o pi-nó-quio!

Hum hum.

ó aqui. Pinóquio sega da es-co-la

[...]

como é que sama?

Qual?

esse

O João Pilantra

João Pilanta segou até lá

da escola...então...

Hum

foi estevendo, escrevendo

estevendo, estevendo

estevendo, escrevendo

(*R. bate ritmadamente no livro enquanto fala.*)

Foi escrevendo, e depois?

esse?

(*R. não identifica o personagem como o mesmo da ilustração anterior.*)

É o João Pilantra também.

Zoão Pilanta foi esquevendo

e foi(*S.I.*)

Vamo, vamo virá?

Onde é que eles foram?
Então...
foi São Paulo
e foi São Paulo
São Paulo (*Baixo.*)
Ele foi em São Paulo?
O Zepeto levou eles
Quem? O Zepeto levou eles pra São Paulo?
Óia o Zepeto aqui
[...]

(*Outra página.*)

tá espirran...
Tá espirrando, A baleia está espirrando e jogando o que pro ar?
a baleia está espirrando
Quem tá jogando fó...
tá pes-can-do
O Gepero, né?
O Zepeto...(*S.I.*)pescuei
de noite
Quem pescou de noite?
eu choleiva
Ahm?
chorava
Quem chorava?
eu
Quando?
quando eu fui no pesqueiro
pescá
Quando você foi no pesqueiro pescá? Por que que você chorava?
porque sim
Ahm?O que que aconteceu?
(*S.I.*)
Porque o peixinho caiu?Ou porque você ficou com medo da pere-
reca?
Eu fiquei com medo

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

da perereca
É?
da perereca

(R – 2.2.20)

No episódio acima é o deslizamento do significante *pescando* para *pesquei* que desencadeia na fala de R. a experiência de medo vivida no peixeiro. São dignas de nota também as substituições operadas sobre o enunciado 'Ó quem chegou da escola! O Pinóquio', extraído da narrativa da mãe, assim como a convocação pelo significante *escola* da expressão *foi esteve, escrevendo*, etc., alheia ao texto da história, mas não ao discurso familiar. Ambos os fenômenos mostram a relação de contiguidade característica de processos metonímicos que rege igualmente a transição de *Zoão Pilanta foi esquevendo* para enunciado que se segue, *foi São Paulo*, desencadeada por *foi* (e provavelmente pelas viagens do pai a São Paulo).

O que, porém, salta aos olhos nesse episódio é que os processos metonímicos se efetuam como substituições nas cadeias que se sucedem umas às outras, como 'operações metafóricas *in praesentia* (ou metonimicamente metafóricas)', como diz Lier-De Vitto (1998: 148) a respeito de fenômenos semelhantes que ocorrem nos monólogos da criança. O que advém desse movimento é uma textualidade tão formal quanto a do episódio (2), mas agora solidária a uma operação sobre posições em uma estrutura básica que a sistemática das substituições revela, e a um movimento de retorno a essa estrutura que anuncia a retroarticulação.

Nesse sentido, não é fora de propósito tomar essa textualidade como associada a uma gramática ou a uma atividade gramatical. Já em um dos seus primeiros trabalhos sobre paralelismo, Jakobson (1973 [1960]) a ele se refere como 'gramática da poesia', ou como o que, na poesia, revela e releva da 'poesia da gramática'. 'Poesia da gramática e gramática da poesia' é mesmo o título desse artigo em que Jakobson invoca, logo de início, o que disse Sapir (1921) sobre a sintaxe. A saber, sobre o que de idêntico é reconhecido em cláusulas que exibem os mesmos 'conceitos relacionais' ou sintáticos, ainda que difiram do ponto de vista 'material ou exterior' (Jakobson *op. cit.* 219).

Que a sintaxe ou o que nela se dá como repetição seja condição de poesia não é algo que desapareceu com Jakobson. O que se lê abaixo é da autoria de um lingüista vivo, Jean-Claude Milner, cujo trabalho tem sido principalmente o de pôr em discussão os pressupostos de que a Lingüística ao mesmo tempo se sustenta e descarta como óbvios:

O fato é que a atividade gramatical existe. [...] Em particular, ela é suposta pelo sistema de escrita mais rudimentar [...].

É também bastante difundida; na verdade, ela é suposta pelo mínimo sistema de poesia. Pois enfim, toda poesia repousa sobre o retorno do mesmo na língua. [...] Ora, toda língua é capaz de poesia; disso decorre que toda língua é capaz de gramática (Milner 1989: 53).

Não basta dizer, neste momento, a título de conclusão preliminar, que o episódio (4) é representativo da segunda posição. O que cabe sublinhar neste trabalho é a solidariedade que esse episódio mostra entre um sujeito, uma gramática e uma textualidade despontando, não do sentido, mas da relação entre significantes.

3.2. Do paralelismo à função organizadora do personagem

As mudanças que se dão a ver nas narrativas de R. no período que vai dos dois anos e meio até mais de três anos são muitas, motivo pelo qual serão apresentadas aqui em suas linhas mais gerais e na medida de sua pertinência aos objetivos do trabalho.

De início, é preciso dizer que não é mais o arcabouço prosódico iniciado por *então* que dá consistência fônica a esse narrar dialógico, nem as seqüências paralelísticas que asseguram sua textualidade.

Se, por um lado, esse arcabouço passa a ser sucessivamente interrompido pelas perguntas da mãe, por outro, essas perguntas já não desencadeiam enunciados construídos com material discursivo alheio à história: seu efeito é evocar segmentos mais extensos de um sub-texto particular e estabelecer vínculos dentro de um mesmo episódio da história.

Embora esses vínculos também possam se dar como cruzamentos entre segmentos de histórias diferentes (a da Branca de Neve com a do

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

Pinóquio, por exemplo), a fala da criança se mantém dentro do domínio das narrativas ficcionais. Assim também à estrutura paralelística anterior sucedem encadeamentos que caracterizei como locais, já que insuficientes para a retomada global da trama narrativa.

Essas mudanças me parecem solidárias com duas outras que dizem respeito à posição de R. com relação ao próprio ato de engajar-se na atividade de narrar em que é agora coadjuvada pela mãe. A primeira incide no modo da criança referir-se à história que quer contar ou ouvir contar ou à ilustração que pede para a mãe mostrar.

Se, com efeito, em momento anterior, a história era referida ou pelo ato de mostrar o livro onde se encontra ou dizendo o nome do personagem principal, neste momento a história é identificada por um enunciado em que o personagem comparece também por meio de um sub-texto a ele associado, o que o vincula seja a um livro seja a uma ação, como. O episódio (5) permite observar isso:

(5) (*Escolhendo a história a ser contada.*)

M: Branca de Neve? Bela Adormecida?

R: Não, Banca de Ne:ve!

não, daquela menina que
tá lavano são, aquela dum
dum/dum livro...Quem rasgou?

Vocês.

Qual que tá lavando chão?

É a Branca de Neve?

É.

(R – 2;6.19)

Já os enunciados abaixo, ocorridos alguns meses depois, mostram sub-textos da história servindo à identificação da ilustração. A ilustração, portanto, passa a ser menos instrumental no provimento de uma ancoragem para a recuperação do material discursivo da história e mais um espaço que o próprio texto recupera, recorta e identifica.

(6) (*Apontando para a figura da ilustração.*)

Esse é o zcalé que comeu a mão do Capitão Gancho.

(R – 2;11.6)

(7) Eu quero vê a blusa que/que deu maçã envenenada pa/pla Branca de Neve.

(R –2;11.6)

(8) O Estôbole c/e penduô o Pinóquio na gaiola, cê/cê/ocê pocula?

(R – 2;11.6)

Seria ir longe demais afirmar a essa altura que se está adiante de um processo de metonimização da relação metafórica vigente entre *o zcalé* e o sintagma *que comeu o Capitão Gancho*, relação essa que se justificaria pela possibilidade de substituição de *zcalé* pela expressão '*aquele que comeu o Capitão Gancho*' (cf. Jakobson 1963: 61)?

A segunda das mudanças referidas à posição de R. com relação ao próprio ato de narrar é sua recusa a contar histórias e a insistência com que faz à mãe perguntas que incidem tanto sobre vínculos entre ilustrações e enunciados como entre enunciados e episódios da história. Essa como que reversão de papéis parece indicar que a posição que R. passa a ocupar nesse momento é a de quem está pedindo um sentido ou de quem indaga sobre o discurso que lhe vem do outro. Isto é, que ela reconhece *a posteriori* o que não podia reconhecer antes: sua posição de significada pelo outro.

(7) (*Livro da Bela Adormecida.*)

M: Vem cá, vem cá. Pega a da Bela Adormecida e vai contá pra mim, vem.

R: Eu num sei contá esta.

M: Sabe sim, vem cá. Senta aqui no meu colinho e eu te ajudo. Vem?

R: Por quê?

M.: Por que o quê?

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

R: Porque tem muita coisa.

M: É (*Rindo.*) Você que falou que não sabe.

R: Como é que sama essa?

(*E prossegue com muitas outras perguntas.*)

(R – 2;7.29)

Nesse momento em que o personagem se torna um pólo em torno do qual se aglutinam segmentos da história, surpreende o modo como o discurso direto comparece naquilo que R. se dispõe a narrar. Destaco aqui três de suas várias versões da maldição que a bruxa Malévola lança sobre a princesinha recém-nascida na presença das fadas-madrinhas e o qual se apresenta na fala de M. como ‘Ela vai espetar o dedo em uma agulha e morrer/morrerá’.

Aí vão as versões de R:

(8) Eu vô espetá o dedo na agulha, espetá o dedo na agulha

(R – 2;5.5)

(9) R: Espe...Ih! (*Inspiração profunda.*) Voceis vai espetá o dedo e morrê lá.

M: E morrerá! E daí?

R: E ela vai espetá o dedo e morrelá e o corvo. Então! (*Brava.*)

(R – 2;7.29)

Essas versões não se situam formalmente na fala de R. enquanto discurso direto, já que não são precedidas por “A Malévola falou”, nem por uma pergunta da mãe nesse sentido. Aliás, não há nenhum vínculo aparente entre esse enunciado e aqueles que tanto o precedem quanto o sucedem, nem mesmo com a cena ilustrada do esconjuro, que se localiza nas primeiras páginas do livro.

Poder-se-ia supor que R. não reconhece esse segmento como uma fala (de quem?) se não fossem as versões em que estão presentes *eu* e *vocês*, isto é, quem está falando e os destinatários de uma fala, respectivamente. Arrisco

dizer que os movimentos pelos quais a criança incluía seus medos e suas relações familiares em um momento inicial agora se manifestam na identificação com os personagens. Em uma outra narrativa de R., aos dois anos e cinco meses, ao relatar a chegada da rainha má transformada em bruxa na casa dos anões, ela não precisa se ancorar no discurso direto para dizer: *'ela segou na minha zanela que eu tavo dançano'*. Vale aqui perguntar: quem diz *eu*?

A centralidade sentencial e textual do personagem por volta dos três anos é um argumento a ser considerado nessa interpretação que aponta para um processo identificatório. Sua função estruturante se dá a ver em narrativas cuja articulação resulta da manutenção de um mesmo personagem ao longo de seqüências que, ao mesmo tempo que garantem a progressão do texto, retroagem sobre o personagem (ou sobre o nome próprio que lhe dá existência discursiva), em um movimento que o ressignifica.

A narrativa que se segue é interessante nesse sentido. Apesar de tomar como personagem o pé de feijão pelo qual João sobe, passando depois para João a partir da intervenção da mãe; R. não perde o fio da narrativa, como se os dois – *João e o pé de feijão* – tivessem subido juntos até o castelo do gigante.

(9) (*História de João e o pé de feijão.*)

R: Vô contá ota mais bonitinha.

M.: Ah, conta sim.

Era uma ve-ez

Conta do Jâ/do pé de feijão.

Não sei do pé de fesão.

Sabe

Era uma vez

Hum.

O pé de fesão

Hum.

e é lá...lá no céu,

lá no céu sabe que

o pé de fesão encontrô?

O quê? O João?

(S.I.) (*Murmurado.*)

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

Hum.
(*Inspiração.*)
ele contoô...
um castelo grande
e uma porta grande
(*Inspiração.*)
e ele viu...
uma galinha que
soca ovo ouro.
Choca ovo de ouro?
É(*Inspiração.*)e
[e] depois (*S.I.*) [Aah!]
o pé de feijão
entrô lá
[não não] [Ah, o João.]

Jão entô lá, viu
que tava lá...
uma galinha domino..
e (*S.I.*) tinha uma bota..
depois tinha uma bota
do gigante (*Inspiração.*)
depois (*Inspiração.*)
ele pegou a bota (*S.I.*)
sem acordá eles
(*Inspiração.*)
depois..depois..depois..
o gigante acordô, acordô, acordô
viu quem tá qui (*Inspiração.*)
o Zoão..e depois, sabe (*S.I.*)
grande e..ele conseguiu abri
o açuqueiro (*Inspiração.*) (*S.I.*)
Ah, o açuqueiro?
e/e vô (*S.I.*)
Ah, guardou o João debaixo do açuqueiro?

É.

[Depois] [E daí?]
 pos a bota o(do?)
 gigante(*Inspiração.*)
 [foi] corrê [Hum]
 pra casa dele,
 correno, correno,
 correno(*Inspiração.*)
 e acabô.. a estólia
 e morreu a vitólia.

(R – 3;0.25)

O encadeamento que induz à interpretação do texto de R. como representação de uma sequência temporal é, portanto, efeito do processo descrito acima. A saber, da introdução de mudanças sucessivas ancoradas na manutenção de um personagem e em alguns operadores narrativos como *e* e *depois*. Compare-se a ele o que sucedia no primeiro período em que pouco se mantinha ou muito se repetia.

A dominância desse tipo de textualização nesse momento transparece também na dificuldade que representa para a criança a introdução do gigante como personagem-antagonista. Em outras palavras, de uma perspectiva nova e oposta, de um novo centro em torno do qual se deve organizar o material discursivo. Note-se que é a partir daí que aumenta o número de segmentos ininteligíveis, de instantes em que o esforço para dar prosseguimento se traduz em inspirações profundas e que, finalmente, surgem enunciados fragmentados.

Com isso não estou propondo que esse processo se reduz à simples reiteração da referência ao protagonista. Dizer que ele se mantém como centro ou eixo significa que o material discursivo ao qual ele é sucessivamente associado, interpretável como ações e estados que lhe são atribuídos, ali está para defini-lo, para desdobrá-lo, para impregná-lo de sentido, para ser sua metáfora.

3.3. O autor, o narrador, os personagens e sua figuração na narrativa de R.

Depois dos três anos e até por volta dos cinco, as narrativas de R. apresentam menos recontos de histórias tradicionais e muitas histórias inventadas. Em sua trama se cruzam monstros da televisão, piratas do filme de Peter Pan, bichos e colegas da escolinha, compondo narrativas que tanto parodiam a história dos três porquinhos como introduzem um elemento de conflito, medo ou mistério. Porém, se os elementos da história provêm de domínios discursivos diversos, revelando a vigência de um processo metonímico, sua organização em um enredo aparentemente simples aponta para a atuação do processo que venho chamando de metafórico.

Precursos das paródias e histórias inventadas desse momento são, porém, recontos de estórias tradicionais em que, a uma certa altura, R., através de marcas diversas da primeira pessoa, altera a estória e se coloca como personagem.

(10) (*Contando história do Chapuzinho Vermelho.*)

R: Era uma vez o sapeuzinho
vermelho ia na floresta

(*Inspiração.*)

e:...[(S.I.)]

M: [(S.I.)] continua.

e ele contô o lobo:...

o lobo e/e e ...depois

sabe que o lobo ia fazê?

Pegô o revolve dele e

matá...matá o sapeuzinho

e depois...

Fala, conta.

E depois a ota pequenininha

minha filha foi lá na flo(S.I.)

na floresta também(*Inspiração.*)

e eu encontrei o lobo

Ah.

Floresta.

E daí, que que cê fez??
Eu matei o lobo.
Ah, caiu. Ih, sua filha caiu da rede.
Depois, sabe o que que o lobo
fez? ele pegô na (S.I.) e depois
pegô o revolve dele e matô...
a filhinha.

(R – 3;0.25)

Não é apenas na alteração da história conhecida que se dá essa entrada de R., como aquela que conta, na história contada. Esse também é um momento de um intenso e cada vez mais elaborado jogo simbólico. Trata-se de dramatizações em que a criança transpõe e combina elementos de seu cotidiano, de relatos ouvidos na escola e em casa, com personagens e outros ingredientes de histórias para compor seu papel e o do parceiro no enredo a ser representado. Um episódio bastante elucidativo do processo envolvido na composição desses jogos dramáticos é (11):

(11) (*R. brincando com M. e D., sua irmã.*)

R: né, aí...eu chama princesa,
eu chamava princesa,[tá, Dani?]

D: [Eu também]...bonito.

M: Então eu chamava rainha.

É (*Inspiração profunda.*)

você chamava raqui..rainha..

(*Inspiração profunda.*)

cê tinha um gravador..

ah, mais/mais cê era amiga de nós.

D: O mami, vamo fazê?

(*Mostrando um tecido para M.*)

cê era amiga de nós

(*Inspiração profunda.*)

e tinha um gravador

(*Inspiração profunda.*)

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

que tinha veneno
quando o...gente [(S.I.)]

D: [(S.I.)]
cê/cê...cê punha venel/
cê tinha veneno aqui, né?
e daí cê jogava veneno
na gente(*Inspiração.*)
e elas morria, tá?

M: Quem morria?
a/a...a/a/a gente mau
pra/pra vocês e pra gente,
tá?

M: Tá bom(*Ri.*). Quer dizer que o que é ruim pra nós tinha
que matar com o veneno do gravador?
É.

(*D. interrompe R. e D. para falar sobre o tecido com M.*)

M: (*Retomando.*)
Quem é que é mau pra vocês, Raquel?
É(*Inspiração.*)
e/e/e ruim pra você,
pra ela e pra mim, tá?

M: Matar?
é, com o veneninho que
tá aqui, [tá?] [No gravador?]
É.
Ai, coitada da pessoa ruim, não precisa matar.
Mais, mais tem que matá.
Por quê?
Porque eu quero
porque eu que inventei a brin/brincadeira.

(*Dez minutos depois, R. quer reiniciar a brincadeira.*)

eu era a princesa,
a Dani também,
cê era a rainha,tá, mãe?
cê era amiga de nós

(*Inspiração.*)
cê num matava pessoa ruim,
cê co/perguntava pra elas
(*Inspiração.*)
e daí cê punha (S.I.) (S.I.)
ve de vermelho, cê im...
(S.I.) fechado assim
Como é que é?

(R – 3;8.8)

O jogo dramático proposto por R. toma o rumo da estória da Branca de Neve (a rainha má dá maçã com veneno para a princesa) assim que a palavra *rainha* é introduzida pela mãe. Mais ainda, *veneno* passa a *vermelho* na segunda versão da proposta de jogo para tirar a morte de cena ('*cê num matava*'), satisfazendo assim o pedido da mãe. Está-se sempre diante do poder do significante em trazer à tona o material discursivo que lhe dá significância, em recuperar paronomasticamente um outro significante, agora inofensivo (*veneno/vermelho*).

É importante notar que até mesmo em histórias inventadas em que se cruzam um número maior de personagens, ela se introduz como personagem, através da primeira pessoa, ao mesmo tempo em que, sempre através da primeira pessoa, se apresenta como a "dona da história", como quem decide quando a história termina (*não acabei a história ainda*), como quem reivindica o direito de responder à pergunta retórica colocada por ela própria (*Mas eu tô falando!*).

No período que se estende de 3;10 a cinco anos, idade em que termina a coleta de dados de R., seu discurso narrativo passa a exibir outras marcas dessa figuração de outros, isto é, lugares heterogêneos de ação e de fala que ganham uma suposta consistência em um mundo feito e feito de linguagem.

O discurso direto, por exemplo, tem agora presença marcante. Os personagens ganham voz e uma voz qualificada. As expressões que introduzem sua fala não são apenas *ele falou*, mas *ela fez um pedido*, *ele perguntou*, *ele fica bravo*, qualificando o que a elas se segue como atos de fala distintos e explicitando a perspectiva e a reação do personagem diante de um evento específico.

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

A voz do personagem é também prosodicamente qualificada: altura, intensidade, direção do movimento melódico se alteram para representar o menino e a menina, o rato e o hipopótamo, a alegria do menino diante do presente da vovó e a irritação do gatinho impedido de subir no telhado por sua dona.

A relevância dessa qualificação prosódica vai além da dramaticidade que imprime nas histórias contadas por R. Na medida em que se cria um contraste prosódico entre o discurso direto e o texto narrativo propriamente dito, ficam demarcadas as fronteiras entre a fala do personagem e a fala da figura que narra. E assim se apresenta o narrador ou a voz do narrador. Em (12) R. não só empresta sua voz a Mimi, o gatinho, a seus amiguinhos e à sua dona como toma emprestado, provavelmente à sua professora, um tom enfático, a formalidade dos *esses*, do pronome oblíquo *lhe* (em *chamoula/ chamoule*) para caracterizar o narrador.

(12) (*Contando a história de Mimi.*)

R: Mimi era um gatinho muito querido.

Uns amiguinho dele faziam bagunça
mas a dona nem ligava.

M: Não ligava a dona? Por que?

Porque...hum...ah, porque
eles eras os nenês.

A dona só fazia um pedido:

“Mimi, não suba no telhado!”

Mimi me falou assim que...hum...

“Não dá jeito.”

Mimi pulou, pulou e falou assim:

“Que droga!”

Ele ficava triste,

Mimi ficava triste,

ele ficava mais feliz ainda.

E daí Mimi foi:

“Mimi, venha para casa!”

e ele foi.

A dona chamoula...

M: A dona o quê?
 Chamoule.
 (*E assim prossegue a história.*)

(R – 4;1.24)

Só se pode avaliar o quanto é significativa a presença de um discurso direto qualificado e dramatizado nesse período, se não se perder de vista sua relação, nos períodos anteriores, com o discurso direto das histórias que lhe são lidas e contadas.

No primeiro período, o lugar aberto por *verba dicendi* incorporados do discurso de M. é preenchido com material discursivo de origem diversa e alheio à história. Ainda aos três anos e dezoito dias, ao pedido da mãe para que ela conte a história da Branca de Neve, R. responde – ‘Espelho mágico, só isso eu falo’ – em um tom que elimina da invocação que a rainha má faz ao espelho o valor enunciativo que ele tem na história.

É no período apresentado no item anterior que o discurso direto começa a fazer parte da história (ver 8 e 9). Não é, porém, formalmente enunciado como discurso direto: são poucas as ocorrências de *verba dicendi* precedendo a fala do personagem e, dentre eles, apenas *falou* ocorre. O que se observa é uma certa qualificação prosódica, distante, porém, da dramaticidade que se manifesta no jogo simbólico do mesmo período.

O percurso que acabo de delinear interessa menos pelo seu valor descritivo que pela sua força argumentativa, já que não deixa dúvidas sobre sua natureza: o material discursivo de origem é o mesmo ou do mesmo tipo e o que muda de posição é a criança. E a que se deve essa mudança senão ao efeito da linguagem?

Não basta, porém, falar em mudança de posição, muito menos de um processo de descentração que a coloca em uma metaposição, na posição de quem cria e controla sua criatura. É o que se poderia ser levado a pensar, se colocarmos além – e não ao lado – dos personagens e do narrador – a figura do autor. É nela que nos deteremos agora.

Já no período anterior encontram-se enunciados em que se pode dizer que a criança toma uma posição de autor, interrompendo o fio narrativo para reivindicar esse papel. Outros indícios dessa reivindicação de

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

autoria se acrescentam a esse e, entre eles, algo que sinaliza o trânsito do diálogo para o monólogo enquanto modo paradigmático de narrar. Com efeito, R. não só passa a ser quem decide quando precisa da ajuda da mãe como manifesta enfaticamente sua irritação diante da interrupção que as perguntas de mãe provocam, como se pode ver em (13):

(13) (*Contando pela primeira vez a estória de Pluft, o fantasminha, a partir do livro.*)

R: Quantas estórias tem mesmo, mãe?

Duas estória: uma do/do pirata e
outra que é do fantasminha.

M: Hum.

Essa aqui é do fantasminha.

Numa...uma casa perdida

lá na praia na beira do mar...

(*Falã lentificada, com duração exagerada na tônica de casa e lá.*)

M: Conta direito, Le/Quel.

Mas eu tô contano...na casa...

Então conta.

na casa abandonada...

Hum.

lá na praia

E daí?

lá molava, morava o Plufiti

e a/e a mãe.

Hum.

E a mãe... Como é que chamava?

A mãe? do Pluft?

Dona Fantasma.

Dona/e é dona Fantasma

(*Inspiração profunda.*)

e oss/o pai

O pai morreu.

Não, num morreu(*Brava.*).

O pai virou papel celofane.

(S.I.)

O tio Gerúndio.

O tio Gerúndio, é,

e o tio Gerúndio.

Daí tinha o pirata.

Hum.

Tinha esse pirata que

queria...roubar a Maribel,

daí a Maribel ficou lá [fora]

[Por que que ele queria] roubar a Maribel?

E daí! (*Gritando como se para cobrir a voz de M.*)

A Maribel ficô lá fora e ficô

escondida (*Inspiração.*)

[Daí o pirata...]

[Por que que o pirata queria] roubar a

Maribel?

Num sei(*Irritada.*)

(*Inspiração.*)

E daí(*Gritando.*)

Deixa eu contá senão

eu fecho o livro.

(*Irritadíssima.*)

Tá bom, tá bom, desculpa, vai.

E daí...

Agora eu não sei mais.

(R – 4;4.23)

A autoria, enquanto parte da figuração narrativa, não se manifesta apenas na relação com o interlocutor mas principalmente na relação com o próprio texto, em sua tessitura, na forma como se erigem o narrador e os personagens. Uma narrativa de R. nesse mesmo período me permitirá justificar o que acabo de dizer:

(14) (*Desenhando.*)

M.: Ah, é robô?

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

R: É o robô/o robô mentiroso.

(*Riso breve.*)

Me conta a estória do robô mentiroso.

Cê vai desenhar?

Eu vô fazê a estória

primeiro. O robô mentiroso...

Hum? Hum?

(*R. prossegue narrando.*)

Ele foi numa casa/ele mentirou

pra mentira pra uma menina,

falou

Hum.

que o pai dela num gosta dela.

E/[e a] menina acreditou. [Sujeira]

E daí?

Dai(*Inspiração.*)ele falou

que todo mundo acredita

as coisa dele.

Ah.

Tô fazendo a estória.

E daí?

Mais o acreditado foi

Desacreditando(*Inspiração.*)

e não acreditou mais.

Hum.

Falou pro robô

Hum, hum.

que é mentira,

que é mentira mes:mo

Hum.

disse que o robô mentiroso

(*Inspiração.*)ele mentira muito,

então os céus num vai vim pra ele.

Que que não vai vir pra [ele]?

[Só] vai ro(*Inspiração.*)

chovê no lugar que ele vem

Ah.

e no lugar que a gente vem

só vai chovê às vezes.

(A conversa continua agora sobre a chuva como castigo para o robô.)

(R – 4;4.10)

A história inventada por R. exhibe a hegemonia do narrador em relação aos personagens. A começar pela função do título que impõe ao texto direção e sentido prévios ao seu desenrolar, assim como à sua retroarticulação, e passando pelo alto grau de coesão por ele exibido, coesão essa que se manifesta até mesmo no domínio lexical restrito em que o texto se efetiva: *mentira, mentirar, mentiroso, acreditar, desacreditar*.

O que nele chama particularmente a atenção é a presença exclusiva do discurso indireto, apagando a voz dos personagens e fazendo ouvir apenas a voz do narrador, uma voz hegemônica que põe em cena o autor. Autor que não se faz ouvir no texto, mas se mostra no título que encerra o texto em uma unidade que só deixa uma fresta: aquela por onde entra a chuva, abrindo a história para uma outra conversa.

Personagens, narrador, autor: figurações imaginárias como imaginária é a unidade da narrativa. Este é o momento de voltar à epígrafe ou às palavras de Franz Boas: 'Dir-se-ia que os universos mitológicos estão, apenas formados, destinados a ser pulverizados, para que novos universos nasçam de seus fragmentos'.

A história das histórias de R. mostram que as histórias, como os mitos, como as falas e a linguagem de que são feitas se deixam desfazer, em fragmentos pela criança em seu trânsito por elas. Deixam-se desfazer para serem refeitas pelo sujeito que se ancora nas unidades de sua figuração até que o chiste, o lapso, o ato falho – ou uma criança outra, movida pelo simbólico que desloca essa figuração – as venha desfazer de novo.

SOBRE O ESTATUTO LINGÜÍSTICO E DISCURSIVO
NA NARRATIVA DA FALA DA CRIANÇA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, Emile. 1966. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
- COSTA, Ana Maria Medeiros. 1998. *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- JAKOBSON, Roman. 1966. Linguistique et poétique. Em *Essais de Linguistique Générale*. 209-48.
- _____. 1968 [1961]. Poetry of grammar and grammar and poetry. *Lingua XXI*. 597-609.
- _____. 1973. Le parallélisme grammatical et ses aspects russes. *Questions de poétique*. Paris: Seuil. 234-279.
- LACAN, Jacques. 1994. *Le séminaire: livre IV, la relation d'objet*. Paris: Seuil.
- DE LEMOS, Cláudia. 1992. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum 1*. 121-36.
- _____. 1995. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. Inédito.
- _____. 2000. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology 6 (2)*. 169-82.
- _____. No prelo. O paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. *Revista de Letras: UFSC*.
- _____. A sair. Sobre fragmentos e holófrases. *Anais do III encontro do LEPSI-USP*.
- LEALOS, Maria Teresa. A sair. *A língua que me falta: uma análise dos estudos de aquisição de linguagem*. Campinas: Mercado das Letras.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1974 [1958]. *Anthropologie Structurale I*. Paris: Plon.
- LIER-DE VITTO, Maria Francisca. 1998. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: EDUC – FAPESP.
- MAZZAFERRO, Renata. 2001. *Recontagem: sobre a novela familiar freudiana ou o mito individual lacaniano*. Inédito.
- MILNER, Jean-Claude. 1989. *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil.
- PEREIRA, Marisa Bernardes. 1997. A intermitência nas relações do sujeito com a linguagem. *Leitura 17*. 27-48.
- PERRONI, Maria Cecília. 1983. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.

- PETERS, Anne. 1983. *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- SCARPA, Ester Miriam. 1984. *The development of intonation and dialogue processes*. Universidade de Londres. Tese de doutorado inédita.
- _____. 1986. A emergência da coesão intonacional. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 8.
- VORCARO, Angela. 2000. *A incidência da matriz simbolizante no organismo: condição necessária para o advento da fala*. Trabalho inédito.

A ARGUMENTAÇÃO NA FALA DA CRIANÇA: ENTRE FATOS
DE LÍNGUA E DE DISCURSO¹

ARGUMENTATION IN CHILD SPEECH: BETWEEN FACTS
OF LANGUAGE AND FACTS OF DISCOURSE

MARIA FAUSTA PEREIRA DE CASTRO
Universidade Estadual de Campinas

ABSTRACT: It is known that Linguistics, based on the notion of sentence, excludes of many of its analyses utterances that involve two or more sentences bonded by connectives. Generative Grammar, for instance, deals with complex sentences and specially with relative clauses under the perspective of anaphor and the notion of domain, but excludes several kinds of utterances, among which, justifications such as x because y. In former works (1985, 1996 among others) we approached the issue of justifications and other utterances of child speech concerning mainly its relationship with the adult speech and the notion of speech acts. In this work, however, we intend to discuss the question through the analysis of the relationship between facts of discourse and facts of language, constitutive of the argumentative value of this sort of utterances. Therefore, our hypothesis is that the comprehension of facts of a discursive order can only be achieved in regard to its relationship with the order of language and reciprocally.

KEYWORDS: Argumentation; child speech.

¹ Este trabalho está vinculado ao projeto *A interpretação e o conceito de língua materna na teorização sobre o interacionismo em aquisição de linguagem*, parcialmente financiado por uma bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq (processo nº301185/83-2).

*RESUMO: Sabe-se que a lingüística, a partir da noção de frase/sentença, exclui de muitas de suas análises enunciados que envolvem duas ou mais sentenças ligadas por conectivos. A gramática gerativa, por exemplo, trata as sentenças complexas e especialmente as relativas sob o ponto de vista da anáfora e da noção de domínio, mas exclui enunciados diversos, entre outros, justificativas como *x porque y*. Em trabalhos anteriores (1985, 1996 entre outros) abordamos a questão das justificativas e outros enunciados na fala da criança a partir, sobretudo, da sua relação com a fala do outro e da noção de atos de fala. Neste trabalho, contudo, visamos ao tratamento da questão pela análise da relação entre os fatos discursivos e fatos de língua, constitutivos do valor argumentativo desse tipo de enunciados. Nossa hipótese é, portanto, a de que a compreensão dos fatos da ordem discursiva só se dá pela sua relação com a ordem da língua e reciprocamente.*

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação; fala da criança.

1. INTRODUÇÃO AO PROBLEMA

Este texto tem como objetivo uma análise de certos fatos da argumentação na fala da criança. Partimos da consideração de que a Lingüística, a partir da noção de frase/sentença, exclui de muitas de suas análises enunciados que envolvem duas ou mais sentenças ligadas por conectivos. A gramática gerativa, por exemplo, trata as sentenças complexas e especialmente as relativas sob o ponto de vista da anáfora e da noção de domínio, mas exclui enunciados diversos, entre outros, justificativas como *x porque y*. Sua inclusão implicaria quando menos deslocar a questão do âmbito da frase ou sentença.

Em trabalhos anteriores (Pereira de Castro 1985, 1996) abordei a questão das justificativas e outros enunciados característicos da argumentação na fala da criança a partir da sua relação com a fala do outro e da noção de atos de fala. Neste, contudo, detenho-me na análise da relação entre certos fatos textuais-discursivos e fatos de língua. A compreensão dos fatos da ordem discursiva dá-se pela sua relação com a ordem da língua e reciprocamente. Se não se pode negar que a argumentação é uma fala dirigida a um outro, não é menos verdade que o valor argumentativo desse tipo de enun-

ciado se constitui no âmbito do texto, no que ele '[...] organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a das coisas [...]' (Orlandi 1996: 57). Nesse sentido, ENUNCIADO e FRASE/SENTENÇA não se equivalem, já que o primeiro introduz o falante na sua relação com a língua e as conseqüências que isto acarreta; a frase ou sentença indica, na menção acima, o limite para uma análise do ponto de vista da lingüística.

O conceito de TEXTO inclui nesta questão também o diálogo, em que – já observou de Lemos 1995 – também atuam as restrições habitualmente atribuídas aos textos e, como estes, organiza uma unidade que, pela inclusão do falante, se na faz dispersão, sempre sofrendo a força da ruptura, da não-coesão, do não-todo (Orlandi e Guimarães 1988; de Lemos *op. cit.*; Guimarães de Lemos 1992; Pereira de Castro 2000). É da tensão entre as duas forças – a coesiva e a da ruptura – que nos fala Guimarães de Lemos (*op. cit.*) ao discutir o trabalho de Halliday 1976. Para a autora, se em *Cohesion in English* Halliday se preocupa em mostrar a coesão como um ponto a ser buscado, como algo a se atingir, é porque na linguagem opera 'algo da ordem do não-coesivo, do não-todo' (Guimarães de Lemos *op. cit.*: 36).

De fato, se texto e diálogo são considerados como unidade de análise e este é o caso do diálogo para o interacionismo em aquisição de linguagem, a fala da criança está aí para mostrar os efeitos da imprevisibilidade da língua sobre o falante. A heterogeneidade desta fala, que se mostra tanto pelos erros, quanto pelos enunciados insólitos, quanto pelo retorno de fragmentos de enunciados do adulto, dão prova disto. Mas não é só a fala da criança – tantas vezes tomada como uma etapa a ser vencida – que evidencia o fato de que a linguagem pode sempre sofrer efeito de dispersão. Como está radicalmente posto por Pêcheux 1990 ao procurar determinar o espaço de inserção da análise de discurso:

Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (Pêcheux *ib.*: 53).

Poder-se-ia dizer, voltando à questão da argumentação, que é como contraponto à deriva que ela se insere em um determinado arranjo textual-

discursivo, garantindo sentido e unidade. Ao definir a tese geral da teoria da *l'argumentation dans la langue* (L'ADL) Carel e Ducrot 2000-2001 assim formulam sua hipótese:

O sentido de uma entidade lingüística não é constituído pelas coisas ou fatos que ela denota, nem pelos pensamentos ou crenças que ela exprime, mas por certos encadeamentos discursivos que ela evoca, a saber as “argumentações”: uma argumentação é um discurso (ou ainda um encadeamento) do tipo X conectivo Y’ (Carel e Ducrot *ib.*: 1) [Minha tradução; aspas dos autores].

Sirvo-me desta citação pontualmente, sem necessariamente aderir à teoria dos blocos semânticos² a que serve de introdução, mas para sobretudo enfatizar o que ela descortina: o sentido, podemos dizer, dá-se *a posteriori*, pelos encadeamentos lingüístico-discursivos evocados. As argumentações não se constituem como o que se tem chamado de “atividade metalingüística”, elas são o próprio tecido do texto: ‘a argumentação é um discurso’, dizem os autores, ‘(ou ainda um encadeamento)’ (Carel e Ducrot *ib.*) e como funcionamento que resiste à dispersão, constitui o sentido; dirige o diálogo ou o texto.

Outra implicação desta tese está na própria citação: a separação entre sentido e denotação, mas sobretudo a rejeição de qualquer hipótese que explique a argumentação e o sentido pelo recurso ao que supostamente se processa no nível do pensamento ou das crenças, fora da linguagem. Uma das possibilidades para que se abre essa hipótese é o fato de que pode haver uma fala sem conhecimento, mas que ainda assim promove efeitos: de referencialidade, de sentido, de coesão e de unidade.

É a partir da posição do falante, sob o efeito das evocações, que se deve pensar a imprevisibilidade no encadeamento ou a possibilidade de que a argumentação – como contraponto à dispersão – não deixe de ser por ela afetada.

² O uso desta citação no trabalho exige uma justificativa. Ela, sem dúvida, ajuda a pensar a argumentação como contraponto, resistência à dispersão ou à deriva e visto que está posta no texto como uma ‘*Thèse (?) générale de L'ADL*’ tomei-a ao pé da letra, como uma formulação ampla sobre a argumentação na língua.

Ao definirem os pressupostos da ADL, Carel e Ducrot mostram sua filiação ao estruturalismo europeu em geral e a Saussure em particular, quando o autor se dedica à discussão sobre o funcionamento da língua nos eixos das relações sintagmática e associativa. Nesse sentido parece-me que, depois de apontar essa filiação, seria plausível procurar no próprio Saussure as razões que justificam reconhecer no encadeamento argumentativo tanto um funcionamento que resiste à dispersão, como um possível *locus* de sua incidência.

Sobre as relações sintagmáticas diz o autor:

De um lado, no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apóiam na extensão, podem ser chamadas de *sintagma* (Saussure 1916/s.d.: 142).

Por outro lado, logo depois de definir o caráter linear da cadeia, Saussure vai problematizá-lo ao introduzir a noção de valor na relação entre seus termos. É a partir deste ponto que falei do sentido como algo que se dá *a posteriori*, ao comentar a citação de Carel e Ducrot acima. Eis o que diz Saussure: ‘Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos’. (Saussure *ib.*)

Em introdução ao trabalho *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem* de Lemos (*op. cit.*) faz um estudo derido sobre o estruturalismo europeu e mostra que, a partir desse momento, as questões sobre encadeamento e (im)previsibilidade estão presentes na lingüística sob diversas formas.

Para a autora, ao excluir da língua – enquanto objeto da Lingüística científica – a fala como esfera individual, Saussure não impede o retorno desta como o espaço do não-previsto, onde se pode exercer a ‘liberdade de combinações’. Note-se que de Lemos aponta para o fato de o retorno se dar justamente quando Saussure se volta para o que ele chama de ‘encadeamento’ e conclui que o encadeamento que define o sintagma ‘seria já um espaço “livre” para o individual’ (de Lemos *op. cit.*: 12). De fato é o próprio autor quem afirma:

[...] a noção de sintagma se aplica não só às palavras, mas aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frases, frases inteiras) (Saussure *op. cit.*: 143-144).

Como observa de Lemos, a noção de sintagma (encadeamento) assim definida ultrapassaria o sentencial e atingiria o textual, ‘fazendo mesmo supor um grau de imprevisibilidade que evoca o “próprio da fala”, a “liberdade de combinações”’ (de Lemos *op. cit.*: 12). Mais ainda: a autora vai mostrar que um espaço da mesma natureza abre-se quando Saussure fala sobre a diversidade de relações que unem os grupos associativos. Eis o que diz o autor:

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentem algo em comum; o espírito capta também a natureza que os une em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam [...] Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja possível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra (Saussure *op. cit.*: 145-146).

Chega-se assim a um ponto de impasse: se há imprevisibilidade tanto no eixo sintagmático quanto no associativo, caberia perguntar como se pode então manter a dicotomia entre língua e fala?

De Lemos encaminha a discussão do problema passo a passo: parte do reconhecimento pelo autor do impasse no que toca ao sintagma, para mostrar, finalmente, que são os inúmeros efeitos restritivos que servem a Saussure na distinção entre o sintagma e os grupos associativos. As restrições próprias ao primeiro não se aplicam a estes últimos, que operam como uma ‘constelação’; um termo dado, diz Saussure, ‘é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida’ (Saussure *op. cit.*: 146). O domínio da fala, diz por sua vez a autora, não estaria mais no eixo do sintagma e se se pode falar de liberdade de escolha, é no eixo associativo que ela se ‘oferece ao sintagma’ (de Lemos *op. cit.*: 14).

Restaria ainda saber, contudo, o que a língua com suas restrições deixa como espaço para o exercício de liberdade. Para Lemos, o 'imprevisível – constelação, sistema latente' – podem atuar em qualquer ponto da cadeia:

[...] qualquer elemento pode abrir espaço para outros, o que significa que a estratificação da cadeia em palavras ou em frases corre sempre o risco de se desfazer e de se refazer (de Lemos *ib.*: 15).

É possível agora tanto voltar ao falante, sob os efeitos das evocações, para reconhecer que a partir delas um encadeamento pode vir a sofrer a ação do imprevisível, quanto passar, finalmente, à argumentação na fala da criança.

2. A ARGUMENTAÇÃO NA FALA DA CRIANÇA

A argumentação na fala da criança tem sido muitas vezes tomada na literatura em aquisição de linguagem como a expressão daquilo que a criança conhece sobre a própria linguagem, dado o valor dos conectivos e as restrições que se impõem no preenchimento dos lugares abertos por eles, e sobre o mundo. Essa tese psicologizante faz da argumentação na fala infantil uma espécie de medida do conhecimento; e a linguagem é, nesta perspectiva, um objeto como outros no mundo. (ver Pereira de Castro 1985/1996, 2000 entre outros trabalhos, para uma revisão crítica deste ponto de vista).

Contudo, ao iniciar o meu trabalho sobre o tema deparei-me com uma questão característica das argumentações iniciais. Isto é, com o fato de que os enunciados argumentativos das crianças eram incorporações de advertências, justificativas, inferências da mãe (aqui tomada como representante do adulto).

Note-se que a psicologia não ignorou estes fatos nem deixou de ser tocada pela presença da fala do outro na da criança. Este foi o caso de Piaget que reconheceu o uso da linguagem sem conhecimento, como também afirmou que para a criança a linguagem do adulto constitui uma 'realidade opaca' (Piaget 1926/1976). Sobre a argumentação o autor assim se manifesta:

Os fatos mostram que até os 7/8 anos a palavra *porque* é às vezes uma palavra equívoca, servindo para tudo e introduzindo vários tipos heterogêneos de ligações, a ligação causal, a ligação consecutiva, mesmo a ligação final, e isso sem que a criança pareça constrangida por esta heterogeneidade. Algumas vezes até o *porque* parece totalmente inútil: ele é colocado no começo de uma proposição que só testemunha uma ligação de simultaneidade com a principal (Piaget 1978: 22) [Minha tradução].

Entretanto, a questão formulada por Piaget excluía a língua, já que o seu problema era alcançar o verdadeiro pensamento da criança, isto é, um pensamento subtraído à ordem da língua e de seus efeitos sobre a criança (Pereira de Castro 1996).

Era preciso, portanto, avançar em outra direção.

As argumentações em bloco aparentam uma correção, são por exemplo encadeamentos do tipo X conectivo Y, que dão a impressão de que a criança sabe do que está falando e promovem um efeito de unidade e efeitos sobre o outro: resposta, interpretação e inserção em textos, que por sua vez dão lugar a novas incorporações de argumentos já interpretados pelo outro.

Chamei a esses enunciados de argumentos cristalizados e só pude reconhecê-los por essa característica a partir do momento em que eles passaram a colidir com outros enunciados cristalizados, pertencentes a outros textos, dando lugar a erros ou contradições ou ainda pelo fato de as incorporações de enunciados imediatamente precedentes do adulto abrirem brechas para os erros, como troca de conectivos, etc.

É possível identificar nessas mudanças o que de Lemos (1992, 1997) já havia tratado como resultantes de processos metafóricos e metonímicos, o movimento da língua, que pela sua imprevisibilidade, pode incidir sobre qualquer ponto da cadeia.

Não pretendo fazer aqui uma retrospectiva sobre as questões que tratei no estudo da argumentação. A passagem pelos argumentos cristalizados e sua desestabilização permitem-me agora tratar da questão da argumentação como um contraponto à dispersão no diálogo.

Se no primeiro momento, na argumentação cristalizada, a fala da criança é ancorada na fala do outro, na análise de dados que virá a seguir é a

A ARGUMENTAÇÃO NA FALA DA CRIANÇA: ENTRE FATOS
DE LÍNGUA E DE DISCURSO

criança à escuta da sua própria fala que se dá a ver. Para refletir sobre esse ponto sirvo-me de uma longa sessão.

Não é fácil falar de um tão longo episódio, mas esta sessão é em certo sentido paradigmática. O humor e a ironia têm aí um papel determinante; do mesmo modo a argumentação e - com tudo aquilo que neles se opõe à argumentação - também as relações por absurdo, o nonsense, a ruptura, que mostram um outro tipo de submetimento das palavras, desta vez a um outro tipo de escuta ou o que dela se infere pelos efeitos de sonoridade, ritmo, ruptura da estrutura etc.

Passo à sessão. Ela será aqui reproduzida praticamente na íntegra. Serão excluídos pequenos trechos, que assinalarei com (...). Os trechos em que a fala da criança é ininteligível serão marcados com o sinal ————. Observações sobre a situação serão dadas, quando necessário, entre parênteses. As hesitações serão assinaladas pela barra /.

(Terminada a hora do almoço, mãe (M), criança (V) e o pai ficam na sala. M e V estão deitadas no chão e o pai (P) por perto. A conversa começa a girar em torno de uma talha de madeira em que há um Cristo esculpido: vêem-se o tronco, a cabeça com o rosto coberto por barba e bigode, coroada por dois pássaros-símbolo do Espírito Santo e parte dos braços, que estão abertos.)

(V vê uma formiga, mostra para a mãe, que lhe diz que ela não morde.)

V: ———papai do céu tem bigode e bába, ó lá...

M: É.

>>1. V: Então tem cabelo lindo —aquele tem cabelo feio, né? *(Em tom de brincadeira, referindo-se ao pai.)*

M: Qual é o que tem cabelo feio?

V: Aqui, aquele.

M: O seu pai?

>>2. V: É, meu pai, né? *(Volta à brincadeira.)*

M: E aquele lá tem cabelo lindo? *(Referindo-se ao Cristo.)*

V: Aque:li, aqueli papai do céu.

M: Papai do céu tem cabelo lindo, é?

>>3. V: Tem, e aquele num tem, né? *(Rindo.)*

Né, mãe?

M: E como é o nome desse papai aqui que tem cabelo lindo?

>>4. V: S: Sólí.

M: Sólí?!

V: É.

(*Gritando.*) Sólí.

M: E: ... você tem barba?

V: Eu?!

M: É.

V: Não!

M: Por quê?

V: Porque eu danço.

(*Risos do pai e da mãe.*)

M: E eu tenho barba?

V: Não, você dança também.

(*De novo, risos dos pais.*)

V: Aquele, aquele papai num dança (*O próprio pai.*)

P: Eu não danço?

V: Pu, puquê aquele tem baba né, mãe? (*O pai usava barba.*)

P: Ah é? (*Risos da mãe e do pai.*)

V: Não! (*Gritando.*), tem baba.

P: Quem dança não tem barba, Verrô?

M: Mas agora há pouco você tinha me dito que eu não tinha barba porque eu era moça.

V: Então você dança né, mãe?

M: Todo mundo que é moça dança?

>>5. V: Dança e aquele num dan/ e aquele papai num dança. Só aquele papai que dança.

M: Qual é o papai que dança? Diz o nome dele.

V: Aquele, olha esse papai tá dançando assim né, mãe?

M: O de braços... (*Risos.*)

V: Né mãe?

M: Hem?

V: Tá dançando assim, né?

M: Olha como o papai tá dançando, Márcio. (*Chamando a atenção do pai, para o que V. diz sobre a talha.*) Aquele papai do céu tá dançando assim.

A ARGUMENTAÇÃO NA FALA DA CRIANÇA: ENTRE FATOS
DE LÍNGUA E DE DISCURSO

De braços abertos, né?

>>A. V: É, então/ então/ então o papai num tem dedu de céu, né mãe?
(*Sorrindo.*)

M: é.

V: Num pode pô o dedo na peru:a senão/senão o papai do céu fica sem dedo, né mãe?

M: Num pode pôr o dedo na perua.... (Esperando que V complete.)

V: Puque s:senão o papai do céu, s: — fica sem dedo, né mãe?

M: É

V: Eu tô de dedo.

M: Está, você tá de dedo.

>>B. V: Então eu não vou pô o dedo na perua, né mãe?

M: É.

(*V vê novamente uma formiga. De novo a mãe explica que ela não morde. V diz que vai matar a formiga. Ouve-se um barulho como se ela batesse algo no chão, mas V volta ao seu tema.*)

(.....)

>>6. V: Manhê, papai do céu e/eu acu que ele tem cabelo feio.

M: Uai, cê disse que ele tinha cabelo lindo.

V: Essa mo:ça dança né, mãe? Nós duas dança né, mãe?

M: Dançamos.

V: Aquele moço num dança e aquele também num dança... né, mãe?

M: É.

V: Então, então, o moço tem bigode, então o moço —é itã o moço num tem —lha, então ele num dança né, mãe?

M: É Verrô.

V: Puque ele tem bigode né, mãe?

M: Então quem tem bigode num dança?

V: Não, não, quem num tem bigode dança.

M: Hum e quem tem bigode?

V: Nu dança

M: Hum (*Concluindo.*)

V: Né, mãe?

....que quem tem bigode num dança
quem num tem bigode dança.

- >>7. Eu tê/ eu num tenho bigode também.
M: É você não
V: E você?
M: Eu não!
V: Nós duas vai dançá no meuecessário
M: Hum, hum.
V: Né mãe?
M: É
V: então nós duas vai cumê bala no meuecessário. No meuecessário tem bala, então a gente vai comê bala (*Pausa.*) minha
M: Hum.
V: Minha não: a minha num dêssu você comê
M: Não vai deixar eu comer bala no seu aniversário?!
V: Vô
M: Hã hã
V: É, num pode comê a minha bala senão eu zango com você, tá mãe?
M: Mas você vai me dar uma balinha
V: É então, então, —ois eu vô, eu vô compá uma bala que chama lí:qui tá mãe?
M: Que chama como?
V: Lí:li.
M: Líli?
V: É uma bala que chama lí:li.
M: Sei.
V: Que eu vô compá pá você. Duas, tá mãe?
M: Tá.
V: Uma de cada um, tá mãe?
Mun: ta, muntas
M: Muitas?
V: É então eu vô pô na minha sacola, tá mãe?
M: Que sacola que você vai botar?
V: Pu/ puque eu tenho dinheiro então eu vô compá a bala
M: Hum
V: Uma bala que chama líli.
(.....)

A ARGUMENTAÇÃO NA FALA DA CRIANÇA: ENTRE FATOS
DE LÍNGUA E DE DISCURSO

(A mãe começa a apontar diversas partes do corpo de V perguntando o nome de cada uma delas. A um certo momento V pergunta como é o nome do joelho.)

>>C. M: Eu chamo isso de joelho

V: Eu chamo isso de péna

M: Hum

V: Isso é bigode

M: Bigode?

V: É *(Risos.)* Parece o seu pipi é bigode, né mãe?

M: *(Risos.)* ai Verrô, minha barriga.

V: Então no seu pipi tem/ tem pêlo.

Então no seu pipi — é bigode

M: *(Rindo.)* Mas não é bigode, é só pêlo.

V: Xô vê, mãe.

M: Ai, tá me machucando

V: Bigode de pêlo

M: Bigode de pêlo? Bigode é só aqui em cima.

V: A moça dança, o pai não, né mãe?

M: A moça dança, o pai não?

V: É, né mãe?

M: Hum

>>D. V: *Pai num dança*

(M vai desligar o aparelho de som. Diz que precisa trabalhar.)

V: Meu

M: Meu

V: Meu.

M. *(Beijando V.)* ai que beijo bom

V: *(Cantarolando enquanto é beijada pela mãe.)*

Meu/ meu/ meu. *(Cantarolando.)*

M: Hã?

V: *Meu/meu/meu. (Cantarolando.)*

M: Ai Verrô cê tá me machucando.

V: *(Recomeça a cantarolar ao mesmo tempo em que a mãe fala.)*

Meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/
meu/meu/meu/meu/meu. *(Melodia e ritmo marcado continuam.)*

M: Eu quero um poutou. *(“Beijo” em patois do Languedoc.)*

V: (*Continua cantarolando.*)

Meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu/meu

(*M continua pedindo um beijo.*)

V: Meu/meu/meu

————— (*“Meu” começa a se transformar chegando a um ponto em que se torna ininteligível.*)

M: ————— (*Ri e começa a perguntar com que xampu V lavou a cabeça. Beija V.*)

V: A gente/tá—/num pêtú/tá/vo cêl prá ré/ tá/—/pá rê/ mãe/ tél/ra/ a mãe/ -pames/ —/ para a puparinho/pu: parinho,não, olha o passarinho lá.

M: Aonde tem passarinho?

V: Lá

M: Lá onde?

V: Em cima

M: Em cima de que?

V: Du cádu mãe (*Refere-se à talha com o Cristo esculpido e os dois pássaros.*)

M: Em cima do quadro?

V: É:

M: Hum.

V: O dois passarinho.

M: É

V: Que passarinho faz, manhê?

M: Passarinho voa, faz piu, piu, piu, piu, piu piu.

V: E/e/e a/ e a/ e a galinha?

M: Passcia bastante

A galinha faz có,có, có, có.

V: E o Burro?

M: (*Imita o relinchar do burro.*)

V: E o gato?

M: Miau.

V: E o coelho?

M: Ah eu não sei o barulho do coelho (*Faz um barulho tentando imitar o coelho.*)

A ARGUMENTAÇÃO NA FALA DA CRIANÇA: ENTRE FATOS
DE LÍNGUA E DE DISCURSO

V: E o livro?

M: O livro não faz barulho. A gente tem que ler ele.

V: E/e/e a música?

M: A música faz tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã, tã. (*Etc., ao som de Ativei o pau no gato.*)

V: Tã, tã, tã não, a música do meu colégio (*V não repete a melodia que a mãe cantou.*)

M: Como é que é a música do teu colégio?

V: A-ti-rei- o pau no ga

M: que mais?

V: Hum: abacaxi.

M: Que mais?

V: Gátuna.

M: que mais?

V: Gátuna... gátuna

M: Eu não sei o que é isso.

V: Gátuna _____ no meu colégio. Num tem Dudu no meu colégio, só tem gátuna no meu colégio.

(*Segue-se um longo trecho musicado. Música e letra claramente mostram a criança ao sabor das palavras, do ritmo e da melodia.*)

_____ gátana é você que canta, ah gataná, ó gataná su pi ó ga-ta-ná-lhi i ga-ta-na-lhi

e o cotovêlu

e o a boca fá:la

M: a boca fala?

V: E o o olho fecha

e o olho a:chê

e o olho, hu:m, tem pêlo

M: Tem

V: E o olho meu tem pêlo

E olho tem pêlo (*Rindo.*) né, mãe?

M: É.

V: E olho — tá da moça tem pêlo di dançá, e olho, e olho, desse menino tem:

P: Tem o quê?

V: desse menino (*Rindo.*)—— tem papá——, mãe?
 (*M responde afirmativamente, V vai cochichar no seu ouvido pedindo-lhe que vá até ao seu quarto. A sessão dura ainda alguns minutos e se encerra.*)

(V – 3;2.22)

Note-se que é o humor, ou melhor, a ironia que, logo no início do diálogo, quebra a referência externa³ instaurada pela menção e descrição da talha de madeira (cf. de >>1 até >>3). A brincadeira abre espaço para a referência interna e para a chave ou a matriz de grande parte desse diálogo.

De fato, ele é atravessado por um sistema de oposição binária que garante coesão e unidade ao diálogo. Submetido que está às restrições lingüístico-discursivas das justificativas, leis e inferências, em enunciados como *x porque y, p então q, quem é/tem a; faz b*, suas negações e conseqüentes combinações entre o primeiro e o segundo termos, o sistema de oposição que se repete nas estruturas percorre grande parte da sessão e resiste muitas vezes à força de ruptura e deriva do nonsense, dos neologismos, das distorções ou dos jogos de pergunta e resposta por absurdo (cf. de >>4 a >>5). Note-se, aliás, a propósito deste episódio, que a relação entre “não ter barba e dançar” é imediatamente submetida às restrições de estruturas e passa a ser um dos elementos do sistema de oposições a que me refiro: “não ter barba porque dança; não dança porque tem barba; dançar e não dançar; pai que dança e pai que não dança” etc. O sistema de oposições funciona como um princípio de unificação do diálogo. Os momentos em que ele está presente na sessão, impera a figuração de uma unidade (cf. por exemplo, toda a seqüência de ‘Manhê, papai do céu e/eu acu que ele tem cabelo feio’ até ‘eu tê/eu num tenho bigode também’, de >> 6 a >>7).

Por outro lado, os movimentos entre referência interna e externa promovem seus efeitos. Assinalo duas passagens. Na primeira (cf. >>A a >>B), entre perguntas da mãe e respostas de V, surge a hesitação, o arranjo insólito ‘então/então/então o papai num tem dedo de céu, né mãe?’, em que se cruzam no enunciado da criança a descrição da talha e uma advertência

³ Ver Rifaterre 1983 sobre a referencialidade como efeito de linguagem.

constante na fala do adulto. De fato, este cruzamento só pode ser significado retroativamente, quando em um segundo enunciado retorna na fala de V um fragmento da advertência dos pais: 'não pode pôr o dedo [para fora da] na perua senão...'

A segunda é um longo trecho que começa com a brincadeira da mãe que aponta diversas partes do corpo de V, perguntando o nome de cada uma delas (cf. >>C a >>D). Mas o que parecia seguir sob a condução do adulto – já que este aponta para uma parte do corpo de V e pede que a ela a criança associe um nome – sofre transformação. A criança, por um movimento de especularidade, passa a apontar e nomear partes do corpo da mãe. Novamente é o humor que faz a passagem para a referência interna: 'bigode' palavra que ela associa aos pêlos pubianos da mãe, cola-se a pêlo 'então..... tem pêlo, então é bigode'; 'bigode di pêlo' até chegar a um novo par do sistema de oposição de que falamos 'a moça dança, o pai não, né mãe?' e 'pai num dança'.

Note-se que, a partir desse momento, até o final da sessão, as relações entre significantes passam por um submetimento ao que da escuta da criança se infere pelos efeitos de sonoridade, ritmo etc. Dito de outro modo, suspendem-se aqui as restrições gramaticais-discursivas impostas pelas estruturas de justificativas ou inferências a que se submetia o sistema de oposição. Há de um modo geral uma fragmentação morfossintática e das formas lexicais; palavras que se repetem ao sabor de um determinado ritmo (cf. a repetição de 'meu/meu/meu...', pág. 17); fragmentos de palavras que se seguem em um trecho ininteligível. Deste último um nome emerge depois de hesitação e reformulação: '(...) -pames/—/para a puparinho/pu:parinho,não, olha o passarinho lá' (cf. pág. 17). A menção a um detalhe da talha de madeira desencadeia uma série de perguntas que se assentam sobre estruturas paralelísticas: repetição, substituição, elipse e ritmo marcam essa seqüência: '...que passarinho faz, manhê? E/c/ea/c a/c a galinha? E o burro? E o gato? E o coelho? E o livro? E a música?...' (cf. pág. 18). A série vai terminar com a retomada de uma letra de música, que dá origem a um processo de distorsão ou nonsense – 'atirei o pau no ga (...) abacaxi (.....) gátuna (...) gátuna (...) num tem Dudu no meu colégio, só tem gátuna no meu colégio. (*Recomeçando a cantar.*)' '—— gátana é você que canta, ah gataná, ó gataná su pi ó ga-ta-na-lhi i etc.' (pág. 19). Um trecho cantarola-

do, marcado pelo ritmo, em que a seqüência de repetição com substituição sugere nova estrutura paralelística vai encerrar a sessão: ‘e o cotovelo e o a boca fá:la e o olho fecha e o olho a:chê ...’ (pág. 19). O que se vê ao final desta seqüência é um vestígio do sistema de oposição, mas que vem marcado pela ruptura, deslizamento e colagem de seus fragmentos: ‘e olho—tá da moça tem pêlo di dançá, e olho, desse menino’.

O fato de que partes do sistema de oposições se façam presentes mesmo quando se observa a suspensão das restrições que lhe dão sustentação, reforça a meu ver a hipótese de que este sistema é a chave da sessão. Esgotadas (todas?) as variações possíveis do sistema, seus elementos reaparecem fora do diálogo, despregados do(s) texto(s) e do universo discursivo que os significaram, provocando deslocamentos. Rifaterre 1996 diz que o texto funciona um pouco como uma neurose:

[...] quando a matriz é recalçada, este deslocamento produz variantes ao longo de todo o texto, do mesmo modo que sintomas reprimidos se manifestam em outras partes do corpo (Rifaterre *ib.*: 33) [Minha tradução].

Não se trata neste momento nem de psicanalisar a criança, nem de igualar seu texto ao do poeta,⁴ mas não podemos deixar de notar a pertinência desta fina observação para a nossa discussão: os restos, os vestígios, são variantes do sistema de oposição, que dão a ver os movimentos de uma criança na trilha de ser uma menina/ ser como uma mulher. Ela e a mãe não têm pêlo, não têm barba ou bigode e dançam (em oposição ao pai e ao Cristo). Os universos discursivos determinam o sistema de oposições, garantindo a entrada de termos discursivamente disjuntos.

3. COMO CONCLUSÃO

Esta é uma análise preliminar, que levantou apenas uma questão dentre as muitas que se podem formular sobre a argumentação a partir de uma

⁴ Esta questão será desenvolvida como parte de uma discussão sobre a relação entre o conceito de língua materna e o eixo da poesia, a partir de Milner 1979.

sessão como esta que acabo de analisar. A ênfase dada na tensão entre um funcionamento que sustenta a coesão e outro que leva à dispersão e fragmentação, parece-me um ponto de partida importante para que se tome a argumentação como resultante de certos encadeamentos lingüístico-discursivos.

A passagem dos efeitos de referencialidade externa para uma referencialidade interna é ao mesmo tempo o elemento em que se sustenta a matriz da sessão e zona fronteira que leva à fragmentação morfosintática e das formas lexicais, que resulta em distorções, nonsense e a criação de não-objetos,⁵ suspendendo os laços da designação. É o ritmo que parece então dirigir o processo de dispersão. Mas este é um ponto a ser trabalhado futuramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carel, Marion e Ducrot, Oswald. 2000-2001. *Présentation générale de la théorie des blocs sémantiques*. Texto distribuído na conferência de Oswald Ducrot no IEL/ UNICAMP.
- DE LEMOS, Cláudia. 1992. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum* 1 (1). 121-36.
- _____. 1995. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 4 (30). 9-28.
- _____. 1997. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. Trabalho apresentado na The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy, organizada pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo. Inédito.
- GUIMARÃES DE LEMOS, M.T. 1992. Sobre o que faz texto: uma leitura de Cohesion in English. *D.E.L.T.A.* 8 (1). 21-42.
- HALLIDAY, Michael e HASAN, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- MILNER, Jean-Caude. 1978. *L'amour de la langue*. Paris: Seuil.
- ORLANDI, E. 1996. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.

⁵ Ver Michael Rifaterre 1983, *Semiotique de la poésie*.

- ORLANDI, E. e GUIMARÃES E. 1998. Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso". Em *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Editora da Unicamp.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. 1985/1996. *Aprendendo a argumentar: um momento do processo de construção da linguagem*. Campinas: EDUCAMP.
- _____. 1996. Piaget, o método clínico e a linguagem. Em *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: EDUCAMP. 165-78.
- _____. 2000. *A interpretação e o conceito de língua materna na teorização sobre o interacionismo em aquisição de linguagem: 2ª parte*. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq para uma bolsa de produtividade em pesquisa. Inédito.
- Pêcheux, Michel. 1990. *O discurso estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Piaget, Jean. 1926/1976. *La representation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF.
- _____. 1978. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- RIFATERRE, Michael. 1983. *Sémiotique de la poésie*. Paris: Seuil.
- SAUSSURE, Ferdinand. S.d. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix

A CONFLUÊNCIA LÍNGUA-DISCURSO NOS MONÓLOGOS DA CRIANÇA

LANGUAGE AND DISCOURSE FACTS IN CHILDREN'S MONOLOGUES

MARIA FRANCISCA DE ANDRADE FERREIRA LIER-DE VITTO
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

ABSTRACT: Children's monologues are outstanding manifestations for the study of the language and discourse facts relationship if not approached as unspecific empirical data suitable for the apprehension of either grammatical patterns (Weir 1962; Gerhardt 1989, 1993) or thematic units (Nelson 1989; Bruner e Lucariello 1989 e outros) – which are frequently assumed as evidence of metalinguistic abilities (Levelt et alli 1978; Marshall e Morton 1978; Clark 1978; Kuczaj 1983). Such partial and disparate modes of analyses can but deal with one aspect (grammatical or thematic) at a time. Moreover, they are blind to monologues as specific linguistic occurrences which reflect a quite peculiar state of the child-language relationship. I argue that, besides the fact that monologues are taken as neutral empirical data, linguistic facts (grammatical or thematic) are never related to the functioning of language, i.e., to the internal laws which determine what comes up in the observable linguistic surface. In this article, I imply the metaphoric and metonymic mechanisms (Jakobson 1954, 1960) in the analysis of monologues. I understand that they govern both substitution and syntagmatic operations which relate discourse and grammatical facts in the child's speech in a quite peculiar way.

KEYWORDS: Children's monologues; language and discourse; grammatical and discourse analyses.

RESUMO: Os monólogos da criança são acontecimentos privilegiados para o estudo da relação língua-discurso, desde que não abordados como materiais fatuais para apreensão quer de padrões estruturais (Weir 1962; Gerhardt 1989, 1993), quer de unidades temáticas (Nelson 1989; Bruner e Lucariello 1989 e outros), quer de indícios de comportamentos metalingüísticos (Levelt et alli 1978; Marshall e Morton 1978; Clark 1978; Kuczaj 1983). Essas modalidades díspares de análise ignoram sua especificidade ao cindirem fatos de língua e fatos de discurso. A sustentação da singularidade dos monólogos, essas composições esgarçadas e sem fecho, depende de que o olhar vá além da superfície textual: depende de que se considerem as leis de referência interna da linguagem como determinantes do que se manifesta na fala de um sujeito. Ignorar a ordem própria da língua traz como conseqüência a redução dos monólogos a um título que designa mais a circunstancialidade da coleta do material do que sua singularidade, i.e., um acontecimento que exprime uma relação bastante particular criança-língua. Entendo que, nos monólogos, predominam operações do eixo metafórico (Jakobson 1960), movimentando restos metonímicos – o que gera séries de enunciados equivalentes, em paralelo: um texto desalinhavado, que levanta indagações sobre a natureza de sua coesão e coerência.

PALAVRAS-CHAVE: Monólogos da criança; língua e discurso; análises gramaticais e discursivas.

O tema 'fatos de língua' e 'fatos de discurso' será abordado com base num material empírico particular: os monólogos da criança, assunto esporadicamente abordado na literatura de Aquisição da Linguagem (Weir 1962; Nelson 1989; Gerhardt 1993)¹. Os monólogos são definidos como 'discurso produzido na ausência de interlocutor', ou seja, fora da situação de comunicação. Essa separação radical entre diálogos e monólogos faz perder de vista, ao meu ver, o fio que os une: a relação criança-língua característica de um momento de seu percurso na linguagem. Ao lado disso, entendo

¹ Deve-se dizer que o interesse pelos monólogos tem sido esporádico – entre o livro pioneiro de Ruth Wier (1962), *Language in the crib*, e pesquisas dos anos oitenta, observa-se um silêncio sobre o assunto de mais de vinte anos. Depois disso, poucos foram os trabalhos que retomaram o tema.

que há do diálogo nos monólogos da criança (pedaços da fala do outro na sua – ausência/presença do outro na fala da criança) e do monólogo no diálogo (a fala da criança nem sempre é resposta ao outro e nem sempre é dirigida a ele – Lier-De Vitto 1998; de Lemos 1998).

Fato é que estudiosos da linguagem da criança nunca teorizaram sobre o diálogo, exceção feita a de Lemos e pesquisadores filiados à sua proposta.² É notável que as imitações – que poderiam levar a teorias sobre o diálogo – sejam reconhecidas mas desprezadas nas análises. Alega-se que as imitações não refletem ou exprimem o conhecimento da criança sobre a linguagem, já que entendidas como reproduções da fala do outro, ou seja, como extrações sem análise. Se o diálogo não coloca questões empíricas e teóricas para os pesquisadores, como poderiam os monólogos interrogá-los? Não é por acaso, então, que esses acontecimentos lingüísticos singulares acabem reduzidos mais a um título a designar a circunstancialidade da coleta do material do que um acontecimento que diz de uma relação criança-língua/discurso bastante específica.

Na verdade, os monólogos (a exemplo de outros dados de fala da criança) têm se prestado a análises categoriais cujos resultados são relacio-

² As pesquisas dos anos setenta, embora tenham focado a interação social, não tocaram o diálogo enquanto questão teórica. Nunca se levou, de fato e a sério, *os efeitos* da produção do adulto na da criança e vice-versa, como discutiu de Lemos (1986). Muito se falou sobre o advento do controle, pela criança, relativamente à “alternância de turnos” na conversação, sobre “pré-requisitos comunicativos” ao aparecimento da linguagem e discutiu-se também se a “competência comunicativa” seria uma faculdade prévia da espécie ou fruto de uma construção. Alguns trabalhos procuram demonstrar, através da descrição das ações da criança, o controle progressivo que se supõe que ela venha a ter sobre o próprio comportamento e o do parceiro. Ou, ainda, como e quando ela começa a usar a linguagem como *instrumento cognitivo* de regulação da “atividade” lingüística. Outros, mesmo confessando-se interacionistas, deixavam de lado a “situação dialógica” e realizavam uma análise categorial – o que ilumina a distância que separa a análise da proposta teórica com a qual o investigador se declara comprometido. De fato, não parece coerente falar em “interação” e, ao lado disso, privilegiar unicamente *aquilo que a criança diz*. Uma análise dessa natureza dilui no universal das categorias e regras, as especificidades que as produções tortuosas da criança mostram. Nesses trabalhos, os monólogos são analisados como “fatos de língua” já que prevalece uma análise categorial – análise aplicável a todos e quaisquer *corpora* (Sinclair, Jarvella e Levelt 1978).

nados a uma certa condição cognitiva, ou seja, à solidificação de regras em vias de serem internalizadas. Internalização que vem como coroamento de um processo de aprendizagem ancorado em capacidades perceptuais e analíticas supostas à criança. Chamo a atenção para o fato de que a relação assumida da criança com a linguagem é com a 'fala enquanto objeto a conhecer' (de Lemos 1986 entre outros; Lier-De Vitto 1998, 2001). Tais análises categoriais dos monólogos não incluem uma reflexão sobre a ordem própria da língua, nem sobre os efeitos de suas leis de referência interna em operação nas produções da criança.

Os monólogos, enquanto acontecimentos que ocorrem por volta do terceiro ano de vida, são tomados como 'expressão de um momento em que o conhecimento sobre categorias e regras está em estado relativamente avançado, o que acarretaria maior liberdade expressiva/discursiva para a criança' (Lier-De Vitto 1995, 1998). Eles seriam representativos de um momento do desenvolvimento em que já haveria significativa dilatação do conhecimento gramatical sobre a linguagem, admitido como pré-requisito para o aparecimento de produções mais extensas como as narrativas. Daí que pesquisadores mais interessados em questões ligadas ao arranjo textual descartem análises estritamente categoriais e tentem análises temáticas. Via de regra, apelam para o domínio cognitivo (independente do lingüístico). Os monólogos aparecem, então, como 'evocações de experiências vividas ainda mal representadas' (Nelson 1989), ou seja, como reflexo de uma memória episódica em expansão. Coerência, como fato de discurso, afigura-se, desse modo, não propriamente como problema lingüístico mas cognitivo, quer dizer, problema relativo à organização perceptiva e representacional ainda precárias. Interessa-me sublinhar que, nesse quadro, a relação entre fatos de língua e fatos de discurso resta desproblematizada, uma vez que se admite, como disse, a precedência necessária do conhecimento formal subjacente à habilidade de interligar enunciados.

Conforme entendo, os monólogos oferecem-se como acontecimentos privilegiados para uma reflexão sobre a relação entre língua e discurso – desde que seja reconhecida sua inquietante singularidade e sua relação ao diálogo, i.e., desde que não sejam abordados como um material a mais para apreensão quer de padrões estruturais (Weir 1962; Gerhardt 1989), quer de unidades temáticas (Nelson 1989; Bruner e Lucariello 1989), quer de

indícios de um alegado desenvolvimento de habilidades/comportamentos metalingüísticos (Levelt *et alli* 1978; Marshall e Morton 1978; Clark 1978; Kuczaj 1983). Essas modalidades díspares de análise cindem fatos de língua e fatos de discurso (reflexo mesmo da teleologia desenvolvimentista assumida na área de Aquisição da Linguagem), ao tratarem os monólogos como material inespecífico a serviço de uma descrição segundo um determinado modelo de análise (Lier-De Vitto 1998; de Lemos – no prelo).

Deve-se dizer que Weir, em sua obra inaugural sobre os monólogos de berço, está na base de ambas as vertentes: ela realizou as duas modalidades de análise – não deixou de fazer uma análise gramatical mas, afetada pela singularidade da composição monológica, procurou realizar também uma análise textual/discursiva, inspirada nas funções da linguagem, propostas por Jakobson (1960). Contudo, os dois tipos de análise são independentes em sua obra – separação, esta, perpetuada nos trabalhos posteriores. Em ambas as análises, a criança que nos é apresentada é um sujeito que toma posição cognitiva/interna em relação à sua fala objeto/externo. Entende-se porque os monólogos, interpretados seja como fatos gramaticais seja como discursivos, aparecem subordinados ao mental/cognitivo e sua opacidade/não-interpretabilidade, assumida como sinal do ‘início de ampliação do nível de *awareness*’ da criança (Levelt *et alli* 1978; Marshall e Morton 1978; Clark 1978; Kuczaj 1983). Opacidade que é remetida a uma dificuldade da criança com as palavras. Quer dizer, dificuldade para *reinvoice* experiências vividas (Dore 1989). As substituições, que ocorrem nos monólogos e que perturbam o sentido/coerência, são lidas como ‘*language practice*’ [exercícios lingüísticos] (Weir 1962 e outros), a que a criança se dedica para aprender/internalizar padrões estruturais de sua língua.³

³ A criança de Weir, embora ainda não saiba o suficiente, sabe decidir sobre o que deve praticar e, também, avaliar qual (quais) critério (critérios) utilizar a partir de um lugar aberto na estrutura. Na verdade, *a criança que Weir supõe precisar aprender sabe demais*: identifica categorias numa estrutura, aplica critérios adequadamente e faz circular o léxico pertinente. Não é simples entender o que falta a essa criança, dizer o que ela sabe e o que ela não sabe. Os erros indicam que “falta saber”, as práticas são interpretáveis como “muito saber”. Como compatibilizar saber e não saber? Ou, então, parafraseando Chomsky (1986), pode-se perguntar “como em face de tanto saber” são tão instáveis e imprevisíveis as produções da criança nos monólogos?

Para mim, a falência dessas análises, que apagam a singularidade dos monólogos, está em que procuram estabelecer relação entre pensamento e linguagem e não entre língua (seu funcionamento) e os fatos gramaticais e de discurso na fala da criança. Os pesquisadores acabam dividindo-se entre aqueles que retiram, da superfície dos monólogos, fatos de língua e aqueles que se voltam para a apreensão de fatos do discurso. Insisto em que, nesses trabalhos, o inquietante é silenciado, ou seja, a peculiaridade da superfície manifesta na fala, porque desconsiderado é o jogo da linguagem sobre a própria linguagem. Ignorado é o poder/força da língua de movimentar-se e movimentar a fala. Movimento que aparece quando se implicam as 'leis de composição interna da linguagem', ou seja, os processos metafórico e metonímico, como propôs de Lemos (1992, 1997 entre outros), inspirada em Jakobson (1960), numa leitura bastante diferente do mesmo texto que motivou Weir.

Procurarei mostrar ser viável não cindir fatos de língua e fatos de discurso com base nessa abordagem que não só articula língua e discurso, como também introduz uma outra figura de sujeito – uma criança como 'corpo pulsional, isto é, que demanda interpretação, pelo funcionamento da língua em que é significadora, por um outro, como sujeito falante' (de Lemos – a sair), como 'corpo significado e significante' (Vasconcellos 1999). Por essa via, a criança é 'capturada' (de Lemos 1992, 1997), desde o momento de sua entrada na linguagem, i.e., capturada numa estrutura representada pela própria criança, o outro e a língua.

Temos aqui uma primeira consequência a considerar – implicar uma estrutura para explicar a aquisição da linguagem é tomar distância da idéia de desenvolvimento em que a língua aparece como 'objeto a conhecer', i.e., um objeto 'concebido para contemplação, observação e análise' (de Lemos 1986: 6) a ser internalizado como 'objeto de conhecimento' – objeto 'acessório de uma subjetividade em quem não é integrado [...] para constituí-la [e ser por ela constituída]' (de Lemos 1986: 5). De fato, a metáfora espacial, que decorre da idéia de estrutura, demanda logicamente um raciocínio avesso à cronologia, i.e., à sucessão e acúmulo de aquisições que culminariam na conquista de um estado final/interno de conhecimento. A trajetória da criança de infante a falante corresponde, nesta proposta estrutural, a 'mudanças de posição' (de Lemos 1998b entre outros) da criança frente à

fala (própria e do outro) e à língua – posições regidas por dominâncias e não pela superação de uma por outra.

A ‘primeira posição’ é caracterizada, do ponto de vista empírico, pelo fato de que ‘as produções da criança são determinadas pela fala do outro’ (de Lemos 1998, 1999) – caracterizada por repetições ou por presentificações de fragmentos metonimicamente relacionados a ela. Isso permite dizer de ‘uma posição em que domina a fala do outro’ (*op. cit.*), em que a relação criança-língua passa pela fala do outro. O diálogo aparece como condição necessária mas, noção teoricamente divergente da corrente de ‘interação social’, uma vez que implica a ‘ordem própria da língua’ (Saussure 1916: 69) no enlaçamento entre falas – implica o processo metonímico como regente das redes de relações de contigüidade que se estabelecem entre a fala da criança e a do adulto (redes nas quais o outro está enredado e nas quais a criança é envolvida).

A ‘segunda posição’, que me interessa de perto, caracteriza-se pelo ‘distanciamento da fala do outro’ (de Lemos – a sair); o que, diga-se de passagem, nos monólogos, recebe um revestimento empírico notável que deve, porém, ser relativizado já que ‘distanciamento da fala do outro ocorre também na presença do outro’, como chamaram a atenção Kuczaj (1983) e Lier-De Vitto (1998). Distanciamento que tem como corolários empíricos tanto o ‘aparecimento de erros’ (Bowerman 1982; Figueira 1995 entre outros) como, do lado do sujeito, uma ‘impermeabilidade à correção’ (de Lemos 1992, 1998 entre outros).

Esses acontecimentos indicam, inequivocamente, o imbricamento entre os processos de aquisição da linguagem e de subjetivação. Do ponto de vista teórico (estrutural), de Lemos nos diz que ‘erros’ e ‘impermeabilidade à correção’ remetem à ‘primazia do funcionamento da língua’ (*op. cit.*) que, em sua alteridade radical em relação ao sujeito e sua fala, opera sem que a criança possa incidir na fala com uma escuta. Na ‘terceira posição’ ocorrem correções e autocorreções, sinais empíricos de que a fala afeta a escuta do sujeito, aqui ‘dividido entre a instância que fala e que escuta’ (*op. cit.*). Tem-se, então, na terceira posição, ‘dominância da relação do sujeito com a própria fala’ (*op. cit.*).

Os monólogos são acontecimentos exemplares da segunda posição – aquela em que ‘erros ocorrem na fala’ e em que ‘a criança é impermeável’ ao

que nela ocorre. Disso resulta a alegada opacidade dos monólogos. Vejamos dois fragmentos de monólogos de berço, um de Emily⁴ e outro de Camilla,⁵ ambas com dois anos e meio.

Emily:

Maybe when my go — come
Maybe my go in Daddy's (blue) big car
Maybe when Carl come (again)
Then go to back home
Go peaboby
Carl sleeping
Not right now — the baby coming
my house
Aaaaaaaaaaaaaand Emmy, Emmy ((everything)) (???) coming
After my nap
Not right now — cause the baby coming now

Camilla:

Num fala no meu nome
Num fala no teu nome
Num fala midanoni
Num fala mianomi
Num fa'a midanomi
Num fala nonomi

Vemos que erros ocorrem e que há perturbação do sentido nesses dois segmentos monológicos: acontecimentos de superfície que são determinantes de sua propagada opacidade. Mas, deve-se reconhecer, também, que o ar-

⁴ Criança que foi sujeito de muitos trabalhos sobre os monólogos (ver Nelson, K., 1989. *Narratives from the crib*).

⁵ Criança brasileira cuja fala no berço foi gravada e interpretada por mim (Lier-De Vitto 1998).

ranjo textual nos dois monólogos é diferente, embora ambos sejam truncados e marcados por montagens-desmontagens, que têm como efeito uma articulação peculiar entre enunciados. Procurarei mostrar que o mecanismo coesivo (ou de clausura do texto) é movido pelo jogo solidário dos processos metafórico e metonímico na fala da criança. Enlaçamento que, como disse, leva à opacidade do sentido – abala a alegada coerência. Movimento significativo que não é restringido pela escuta daquele que fala. Vejamos o monólogo de Emily.

Emily:

- 1 Maybe when my go — come
- 2 Maybe my go in Daddy's (blue) big car
- 3 Maybe when Carl come (again)
- 4 Then go to back home
- 5 Go peaboby
- 6 Carl sleeping
- 7 Not right now — the baby coming
- 8 my house
- 9 Aaaaaaaaaaaaaand Emmy, Emmy ((everything)) (???) coming
- 10 After my nap
- 11 Not right now — cause the baby coming now

Chamo a atenção para que o primeiro enunciado introduz os “fragmentos/palavras” (maybe when my ... go/come) que recorrem nesse segmento monológico. Fragmentos/partes que invocam metonimicamente, a cada repetição (índice da operação do eixo metafórico), um todo: segmentos de textos e cadeias que freqüentaram e que se sucedem nesse monólogo. Esses fragmentos são elementos disparadores, ou seja, partes que insistem – que condensam e convocam as seqüências que aparecem em paralelo alinhando a textualidade. De fato a coesão textual é comandada por um paralelismo governado pela reiteração de go/come, reiteração que costura um texto em que são ressignificados a cada instância. Tratam-se das ‘operações pré-metafóricas’ (acontecem em presença e não *in absentia*), que presen-tificam séries aparentemente desconexas de enunciados com go/come (Lier-

De Vitto 1998). Mas um enunciado não lê o outro propriamente nesse monólogo – as articulações entre eles não obedecem, a rigor, a restrições de natureza sintática. Nota-se, contudo, que são restos de um texto – ecos desalinhavados de um diálogo. Assim, mesmo que a superfície do monólogo seja opaca, não se pode dizer que a fala da criança rompa os limites de uma rede de sentido dialogicamente instituída. Sua fala é como que invadida por esses restos metonímicos que, nos monólogos, oferecem-se para o jogo da língua.

Insisto em que essa recorrência singular de fragmentos dá a ver o cixo metafórico em operação. Ele joga papel na contenção – abertura e fechamento – da proliferação metonímica. Ou seja, o processo metafórico rege as oposições que se estabelecem entre *go - come*, entre *go - go in - go to*; entre os advérbios *not right now - after my nap - now* e entre *back home - my house* nos enunciados da criança – jogo de oposições que, ao mesmo tempo, alinha a textualização e perturba o sentido. Note-se que as oposições metafóricas produzem seqüências que, em sua articulação, são contraditórias. Pode-se indagar, por exemplo: “Quem vem?” – ‘*Emmy*’, ‘*the baby*’, ou ‘*Carl*?. Do mesmo modo: “Quem vai?” Ou, ainda: “Quem vem/vai”... vem/vai ‘*now*’, ‘*not right now*’ ou ‘*after my nap*? É, de fato, essa inconclusividade que deixa o sentido à deriva e o texto em ponto final.

Mas, nesse monólogo de Emily, o paralelismo não chega a ser propriamente estrutural – não se notam substituições na estrutura, as seqüências não são sintaticamente restringidas: são seqüências, digamos, agramaticais (1, 2, 3, 4, 6) ou incompletas (7, 8, 9, 10) ou, ainda, tem-se um enunciado (11) que soa como ‘bloco cristalizado’ (de Lemos 1982). Mas é inegável que há um espelhamento entre elas, determinado pela presença de fragmentos que se repetem com diferença porque diferentes são os fragmentos que convocam e com que se articulam. Quero dizer que o jogo determinado pela oposição entre *go/come* exerce função coesiva, mesmo que o resultado final seja insólito do ponto de vista da coerência textual. Isso porque, ‘do ponto de vista da língua não há restrições suficientes ao seu movimento e, do ponto de vista do sujeito, não há escuta que o barre’ (de Lemos – no prelo; Lier-De Vitto 1998).

De fato, fragmentos repetem, entram em oposição e produzem erro na voz da criança: a criança que fala é falada pela língua, ou seja, é a língua

que, ao movimentar-se em sua fala, tece relações (metafóricas e metonímicas) entre fragmento e embaralha o sentido sem que ela se surpreenda. E, como não há divisão do sujeito entre aquele que fala e que escuta, 'não há retroação (Lacan 1957), nem retroarticulação (Milner 1989)', como assinalou de Lemos (1998 e no prelo). Ou seja, não há restrição imaginária ao jogo do simbólico e o sentido fica à deriva. Dito de outro modo, não há sujeito que seja ponto de restrição para o movimento da língua, que incida sobre direção do texto. Mas, no jogo cerrado, imbricado, entre língua e restos de textos dialógicos, como cernir fato de língua e de discurso?

Vejamos agora o que ocorre no monólogo de Camilla:

Num fala no meu nome
Num fala no teu nome
Num fala midanoni
Num fala mianomi
Num fa'a midanomi
Num fala nonomi

Se monólogos, como os de Emily, serviram para aqueles que se dedicaram a ver neles 'fatos de discurso', abafando ou ignorando questões sobre a ordem própria da língua em favor de uma explicação psicologizante, monólogos como os de Camilla levaram outros a reencontrar neles os '*language practice/execícios estruturais*' (Weir 1962) para aprendizagem de 'fatos de língua' (regras gramaticais).⁶

O monólogo de Camilla apresenta uma nítida seqüência paralelística em que, diferentemente do de Emily, ocorrem substituições numa posição estrutural. Na sucessão de cadeias desse segmento, vê-se um 'mesmo estrutural' (Lier-De Vitto 1998) numa repetição marcada pela 'diferença entre os elementos que nela se substituem *in praesentia*' (*op. cit.*). Interpretar esse paralelismo como exercício estrutural, como expressão de atividade meta-lingüística, é fechar os olhos para o movimento da língua em seu modo

⁶ Weir, ao associar um "fato de língua" a uma prática e, conseqüentemente à aprendizagem, acaba por se afastar dos "fatos de discurso". Ela perde o movimento da língua de que as substituições são efeitos que põem em andamento os monólogos.

particular de ‘retorno do lingüístico sobre si mesmo’ (De Lemos – a sair). Movimento que, efetivamente, ‘subverte qualquer teoria semântica de correspondência seja entre língua e estados de coisas no mundo, seja entre língua e estados internos’ (*op. cit.*).

Chama a atenção nas substituições, no monólogo de Camilla, a materialidade fônica que revolve sobre si mesma truncando o texto, suspendendo o sentido. Equivalências sonoras produzem composições-palavras que se montam/desmontam (no meu nome, no teu nome, midanoni, mianomi, midanomi) – paralelismo sonoro no paralelismo gramatical. Note-se: aquilo que se movimenta/substitui não é aleatório. Duplo paralelismo que indicia, também, o distanciamento e a não-coincidência entre a fala da criança e a do outro, e que traz à luz o inédito da fala de criança: uma superfície textual inusitada, determinada pelo movimento significante peculiar que comanda as substituições num jogo de ressignificação entre os elementos que se substituem e entre os que se articulam – movimento metafórico *in praesentia...* movimento ‘metaforicamente metonímico’ (Lier-De Vitto 1998).

Esse revolver do som sobre si mesmo, essa reiteração com diferença (na estrutura), alinhavam a coesão e perturbam a coerência. Quer dizer, aquilo que faz o tecido do monólogo é, ao mesmo tempo, o que o esgarça – que leva à opacidade. Como assinalou de Lemos (a sair) ‘seja a reiteração do mesmo estrutural, seja a mobilidade estrutural interna estilhaçam o texto e suspendem o sentido’. Efeitos particulares da projeção do eixo metafórico sobre o metonímico (Jakobson 1960; Lier-De Vitto 1998; de Lemos 1992 entre outros), como se pode notar nos dois segmentos de monólogos aqui discutidos. Efeitos típicos da ‘segunda posição’, conforme propôs de Lemos.

Em ambos, no de Emily e no de Camilla, enunciados repetem e convocam outros (cadeias ou fragmentos) que, em sua articulação peculiar, esburacam o texto. Sua superfície é permeada por hesitações, repetições e substituições. Truncamento e opacidade textuais determinadas pelo jogo significante (Lier-De Vitto 1995, 1998) numa fala sem escuta. Mas esse texto inusitado/singular acaba por afetar a escuta da criança. É mesmo o que parece acontecer com Camilla em seu monólogo – sob efeito da mobilidade interna de sua fala, nota-se um movimento de retorno para o aceitável (último e primeiro enunciados), efeito retroativo que funciona como fecho/conclusão desse monólogo. Se o texto não caminha, não toma uma

direção, há uma volta para trás que recupera um sentido. Anúncio de ‘terceira posição’, de que o movimento interno de significantes na fala produz efeito na escuta da criança?

Também, em ambos os monólogos, pode-se apreender a dominância do processo metafórico na fala da criança – índice, como disse, da vigência da ‘segunda posição’. Procurei indicar, porém, que esses dois monólogos são diferentes e que heterogêneas, portanto, são as manifestações na segunda posição. Singulares são a relação criança-língua e o jogo entre todo e parte que se estabelece na fala que, se estruturalmente restringido, temos, no monólogo, um paralelismo em que o todo estrutural ‘se estilhaça’ e abre para a ‘mobilidade interna de uma de suas partes’ (de Lemos - a sair). É o que podemos observar nos monólogos de Camilla. Já, no de Emily, partes/fragmentos são postos em relação pelo eixo metafórico: reiteração de partes que metonimicamente trazem cadeias/textos. Quero dizer que lógicas particulares determinam a sintaxe textual de cada um desses monólogos. Sintaxes e lógicas que têm na base o movimento significante em operação sobre restos dialógicos, implicando uma posição sujeito sempre singular. Se pedaços de enunciados de uma superfície textual podem remeter a fatos de discurso e/ou a fatos gramaticais, não considero que uma interpretação restrita à superfície da fala – motivo da cisão entre essas duas faces – possa, de fato, esclarecer o que singulariza os monólogos (ou qualquer outro dado de fala de crianças). Análises desse tipo são de superfície – são factuais. Elas passam ao largo do arranjo inusitado, lacunar dos monólogos por ignorarem a ‘ordem da língua’ (de Lemos 1992, 1999 entre outros). Análises que dissecam o corpo dos monólogos em fatos de língua ou em fatos de discurso, análises que perdem a trama inusitada dessas manifestações.

Diferente disso, entendo que fragmentos (partes) ou cadeias (todos) reclamam relações que se abrem em diferenças porque há uma força que os movimenta num jogo de substituições, oposições e de novas relações ‘*in praesentia*’ (Saussure 1916: 69). Como disse Freud (1915: 173), elementos ‘[têm] sua própria vicissitude especial’ (que não é casual mas determinada). É isso mesmo que os monólogos mostram – acontecimentos em que a língua se movimenta e move a fala da criança que, sem escuta para a sua fala, ‘cede a iniciativa às palavras’ (Mallarmé, *apud* Jakobson 1960). Digo que essa fala é território em que a língua se movimenta e que se o sentido

embaralha, isso ‘não significa que o sujeito esteja “fora-da-lei”’ (Lier-De Vitto 1998). Ele está capturado em redes de relações que o funcionamento trama, sem poder responder pela inteligibilidade do que diz. Dada a alegada opacidade dos monólogos, é mesmo surpreendente que eles tenham sido tomados como exemplares de ‘*linguistic awareness*’. De fato, os monólogos são produções instáveis, pautadas por pausas, hesitações, interrupções abruptas, seqüências de repetições e composições inesperadas. É certo que ‘a criança “erra” demais, “para” demais e “repete” demais’ (*op. cit.*). Vejo, porém, nesses acontecimentos, ocorrências remissíveis à ordem própria da língua e a uma condição-sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOWERMAN, Melissa. 1982. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. Em WARNER, Eric e GLEITMAN, Lila R. (eds.). *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press. 319-46.
- BRUNER, Jerome e LUCARIELLO, John. 1989. Monologues as narrative recreation of the world. Em NELSON, Katherine (ed.). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press. 73-97.
- CLARK, Eve. 1978. Awareness of language: some evidence from what children say and do. Em SINCLAIR, Anne; JARVELLA, Robert e LEVELT, Willem (eds.). *The child's construction of language*. New York: Springer-Verlag. 17-44.
- DE LEMOS, Cláudia. 1982-1986. Aquisição da linguagem e seu dilema (peca o original). Em MEISEL, Jürgen (ed.). *Adquisición de lenguaje: adquisición da linguagem*. Frankfurt: Vervuert. 11-20.
- _____. 1986. A sintaxe no espelho. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 10. Campinas: Editora da Unicamp. 5-15.
- _____. 1992. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum: Temas Fundamentales en Psicología y Education* 1. Barcelona: Meldar Editores. 121-36.
- _____. 1997. Native speakers intuition and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 33. Campinas: Editora da Unicamp. 5-14.
- _____. 1998. Prefácio de Maria Francisca Lier-De Vitto. *Os monólogos da crian-*

- ça: delírios da língua*. São Paulo: Editora da Universidade Católica de São Paulo; FAPESP. 11-14.
- _____. 2000. Sobre o paralelismo. Em LIER-DE VITTO, Maria Francisca (org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. No prelo.
- _____. 2001. *Sobre fragmentos e holófrases*. A sair.
- DORE, John. 1989. Monologue as reenvoicement of dialogue. Em NELSON, Katherine (ed.). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press. 231-83.
- FIGUEIRA, Rosa Attié. 1995. Erro e enigma na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje* 30 (4). Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 145-62.
- FREUD, Sigmund. 1915. Repressão. *Obras completas* 24. Rio de Janeiro: Editora Imago Ltda.
- GERHARDT, Julie. 1989. Monologue as a speech genre. Em NELSON, Katherine (ed.). *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press. 171-230.
- JAKOBSON, Roman. 1954-69. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. Em *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix. 34-62.
- _____. 1960-69. Lingüística e poética. Em *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix. 118-62.
- KUCZAJ, Samuel. 1983. *Crib speech and language play*. New York: Springer-Verlag.
- LACAN, Jacques. 1957. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LEVELT, Willem *et alli*. 1978. Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition. Em SINCLAIR, Anne; JARVELLA, Robert e LEVELT, Willem (eds.). *The child's construction of language*. New York: Springer-Verlag. 1-16.
- LIER-DE VITTO, Maria Francisca. 1995. Língua e discurso à luz dos monólogos da criança. *Letras de Hoje* 30 (4). Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul. 45-56.
- _____. 1998. *Os monólogos da criança: delírios da língua*. São Paulo: Editora da Universidade Católica de São Paulo; FAPESP.
- MARSHALL, John e MORTON, John. 1978. On the mechanisms of Emmy. Em SINCLAIR, Anne; JARVELLA Robert e LEVELT, Willem (eds.). *The child's construction of language*. New York: Springer-Verlag. 225-39.
- MILNER, Jean-Claude. 1989. *Introduction a une science du langage*. Paris: Seuil.

- NELSON, Katherine. 1989. Monologues in the crib. *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press. 1-26.
- _____. 1989. Monologue as representation of real-life experience. *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press. 27-72.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1916. *Curso de lingüística geral*. BALLY, C. e SECHEHAYE, A. (eds.). São Paulo: Editora Cultrix..
- VASCONCELLOS, Roseli. 1999. *A fala na escrita*. Dissertação de mestrado. LAEL; PUC-SP. Inédito.
- WEIR, Ruth. 1962. *Language in the Crib*. The Hague, Holanda: Mouton & Co.

MARCAS INSÓLITAS NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO – EVIDÊNCIA DO
FAITO AUTONÍMICO NA LÍNGUA E NO DISCURSO

UNUSUAL MARKS IN GENDER ACQUISITION – MANIFESTATIONS OF
THE AUTONOMY IN LANGUAGE AND DISCOURSE

ROSA ATTÍE FIGUEIRA
Universidade Estadual de Campinas

ABSTRACT: This paper analyses the child's repetition of elements of speech, either his/her own or that of an adult interlocutor, modifying it in some way, especially changing the grammatical gender of words. Some of these are anecdotic data (Figueira 2001). The corpora of 2 subjects are examined in a search for the first manifestations of linguistic reflexivity in the speech of the child and what it represents for his/her journey as a speaker. In the description, the concept of autonomy (Rey-Debove 1978, 1997; Authier-Revuz 1995) is used and extended to an interpretation in order to show a change in the position of the subject in his/her constitution as a speaker (de Lemos 1997, 2000; Figueira 1997, 2001).

KEYWORDS: Grammatical genre, reflexivity, autonomy.

RESUMO: Este trabalho procura analisar um fato particular do diálogo adulto-criança no qual a criança retoma reflexivamente – para corrigir, retificar ou simplesmente modificar – palavras de sua própria produção ou da produção linguística de seu interlocutor. Tais retomadas – quer sob a forma de retificação, quer sob a forma de réplica – exibem uma marcação insólita do gênero gramatical, caindo algumas delas no registro dos dados anedóticos (Figueira 2001). No exame do material (corpora de dois sujeitos), busca-se evidenciar o que tais

manifestações de reflexividade lingüística representam em termos da relação da criança com a língua(gem). Na descrição será usada a noção de fato autonímico (Rey-Debove 1978, 1997; Authier-Revuz 1995), estendendo-a para um quadro de interpretação que procura mostrar uma mudança de posição do sujeito, no processo de sua constituição como falante (De Lemos 1997, 2000; Figueira 1997, 2001).

PALAVRAS-CHAVE: Gênero gramatical; reflexividade; autonomia.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na perspectiva aberta pelo tema “Aquisição de linguagem: entre fatos de língua e de discurso”, pretende-se neste artigo abordar a expressão do gênero gramatical, tal como se manifesta em alguns achados insólitos da fala de crianças aprendendo a falar o português como língua materna.¹ Uma parte do trabalho será destinada a uma apresentação sistemática dos dados, alguns já exibidos em outras ocasiões em que tratei do erro na fala da criança;² a outra consistirá em oferecer para eles uma análise para a qual convergem tanto língua como discurso. Dar-se-á destaque aos dados que representam um momento do processo de aquisição da língua materna, em que a criança retoma reflexivamente – para retificar ou simplesmente modificar – *palavras*, de sua própria produção ou da produção lingüística de seu interlocutor, modulando-as a serviço da expressão da categoria “gênero”.

Ao investigar as *retomadas* como um fato particular do diálogo adulto-criança,³ não foi difícil ver que existia entre os dados um núcleo bastante

¹ Optamos por manter nesta publicação a versão tal como foi apresentada no XIII Congresso da ALFAL. O texto conserva também, em algumas passagens, as marcas de sua apresentação oral, na abertura das atividades da Comissão de Aquisição da Linguagem.

² Figueira 1991/96.

³ Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, iniciada em 1999, na qual procura-se investigar as primeiras manifestações da propriedade reflexiva da linguagem na fala da criança, evidenciada em uma variada classe de dados, entre os quais as retomadas, nas quais o objeto é a própria língua(gem). O projeto inicial *Reformulações, “auto-correções”, definições e jogos verbais: o que revelam sobre a relação criança-linguagem* (CNPq, 1999-

MARCAS INSÓLITAS NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO – EVIDÊNCIA DO
FATO AUTÔNIMICO NA LÍNGUA E NO DISCURSO

nítido, caracterizado pelas ocorrências em que os sujeitos (crianças entre 2 e 6 anos), mostravam uma marcação insólita de gênero gramatical. Algumas delas chamaram a atenção porque assumiam um ar ou um sabor anedótico, divertido, cômico; aspecto que, aliás, já nos levou a explorar o efeito destas e de outras ocorrências⁴ sobre o adulto que as ouve ou lê (Figueira 2001).

O objetivo principal deste artigo é a caracterização do fato que representa este tipo de ocorrência na história da constituição da criança como falante, dentro de uma perspectiva que procura responder a questões tais como: em que momento são registradas as primeiras manifestações de reflexividade lingüística na fala da criança?; em particular, quando se pode vislumbrar situações em que a criança se volta sobre o que disse ou sobre o que o outro disse, produzindo uma modificação que afeta o gênero gramatical da palavra?; o que isto representa em termos da relação da criança com a língua(gem)? E finalmente: o que isto representa em termos da relação da criança com sua identidade sexual?

Aceitando chamar (sem maiores discussões) tal comportamento de metalingüístico, seria este um acontecimento tardio, que só tem lugar muito adiante, na faixa dos 5, 6 anos de idade, como atestado do final do processo de aquisição da linguagem?

Algumas indicações sobre a metodologia devem ser explicitadas. Trata-se de um estudo longitudinal naturalístico, baseado no acompanhamento de crianças em processo de aquisição do português como língua materna. O material empírico é constituído por dados de crianças entre 2 a 6 anos de idade, em cuja fala foram registradas marcas divergentes de gênero. A pesquisa conta com dois sujeitos principais: A e J, cuja produção lingüística foi recolhida em Diários e em gravações sistemáticas (30 minutos por

2001), estendeu-se para o tratamento das réplicas, e, com isto, para a observação privilegiada da expressão da categoria do gênero gramatical. A pesquisa atual (CNPq, 2001-2003, proc. 310126/84-3) recebeu o título: *A propriedade reflexiva da linguagem na fala da criança: o fato autônomico na produção e na recepção dos enunciados da criança: o caso das réplicas.*

⁴ Algumas delas foram objeto de uma comunicação apresentada na XII ALFAL, sob o título *Humor e aquisição da linguagem.*

semana), ao longo de três anos: dos 2;8 aos 6, para A; dos 2 aos 5, para J. Além desses, conta com dados de dois outros sujeitos: V e H, na mesma faixa de idade, e com a adição eventual de exemplos que nos chegaram pela via de relato de pais ou pesquisadores.⁵ Todas as crianças são filhas de pais universitários, tendo sido acompanhadas em contexto natural. Duas delas têm seu material depositado no CEDAE da UNICAMP.

É comumente aceito na literatura sobre aquisição da linguagem que as crianças utilizam a linguagem de início para interagir e falar sobre coisas do contexto imediato, e somente depois, para falar sobre a própria linguagem. As habilidades chamadas metalingüísticas são consideradas na literatura como sendo de emergência tardia na produção lingüística do sujeito que adquire sua língua materna, somente aparecendo depois dos 6, 8 anos de idade (Clark 1978; Hakes 1980; Kess 1990).

O principal objetivo deste trabalho não é argumentar contra esta posição (já o fizemos em outro lugar),⁶ mas investigar quando a criança começa a apresentar sinais de uma nova posição face à lingua(gem) tal que pode deixar de ser apenas aquela que fala para se comunicar para tornar-se aquela que, voltando-se sobre sua própria fala ou a de seu interlocutor (ver de Lemos 1997, 2000), pode exibir ocorrências em que usa a linguagem para falar sobre a própria lingua(gem).⁷

⁵ Na transcrição dos exemplos os diálogos são precedidos por uma informação sobre o contexto. Usamos as seguintes notações: D para diário, G para gravação, seguindo-se a idade do sujeito; e as iniciais: A para Anamaria, J para Juliana, H para Heloisa, V para Verrô, P para Pedro e M para mãe.

⁶ Figueira 1997, 2001.

⁷ A reflexividade lingüística é uma propriedade essencial das línguas naturais humanas. Sua importância já foi assinalada por vários linguistas (Hockett 1958; Lyons 1977; Jakobson 1969; Rey-Debove 1978; 1997; Authier-Revuz 1995), sendo que, no domínio da aquisição da linguagem autores como Clark 1978; Tamines-Gardes e Bonnet 1984 e Karmiloff-Smith 1986 procuram depreender dos enunciados da criança o momento em que esta começa a falar sobre a língua que está em processo de aquisição. Estas indagações estão no centro da pesquisa mais ampla, a que dei início como o trabalho sobre as adivinhas das crianças (Figueira 1997), e prosseguimento com o estudo do cômico na fala da criança (Figueira 2001).

Na descrição faremos intervir a noção de autonímia (Rey-Debove 1978, 1997), na medida em que esta revelou ser um instrumento útil na caracterização dos enunciados. Doutra parte, como horizonte teórico buscamos as formulações tanto de C. de Lemos (*op. cit.*), quanto J. Authier-Revuz (1995).

Um trabalho sobre a reflexividade da linguagem na fala da criança não dispensa como ferramenta descritiva a noção de autonímia ou de fato autonímico. Estudada inicialmente por Rey-Debove, esta noção foi reinterpretada por J. Authier-Revuz (*op. cit.*), que lhe imprimiu uma dimensão enunciativa nova, chamando a atenção para o fenômeno da modalidade autonímica, presente nas glosas reflexivas do tipo de: *como se diz, para falar como X, propriamente dito* etc.

– O que é um signo autônomo?

‘Tome um signo, fale dele, e aí você terá um autônomo’ – esclarece-nos J. Rey-Debove. O signo autônomo é marcado por um estatuto morfosintático particular. Quando tomada em si mesma e não em uso, um signo/uma palavra pode ser destacado por uma pausa na entonação (quando se trata de produção oral) ou colocada entre aspas (quando se trata de produção escrita). Pode ainda – mas isto não é obrigatório – ser precedida por apresentadores metalingüísticos do tipo *o termo, a palavra, a expressão X*. Além disso, uma outra marca em português permite reconhecê-lo: a supressão do determinante. Este traço dá ao signo autonímico sua configuração formal particular: é um nome masculino singular.

Alguns exemplos, recolhidos da fala adulta, oferecem-nos material para uma exploração preliminar:

- (1) Oportunizar está na moda.
- (2) “Oportunizar” está na moda.
- (2’) O termo *oportunizar* está na moda.
- (3) Nós devemos, para ceder a um termo da moda, oportunizar para ter bons resultados.

O enunciado (1) é ambíguo: na primeira leitura (a) fala-se de uma prática: a de oferecer oportunidades, da qual se afirma que está sendo exercida como um modismo; na segunda (b) fala-se de uma palavra que está em voga no vocabulário das pessoas. É neste segundo caso que o signo é toma-

do autonimicamente, no primeiro, ele está sendo simplesmente usado, tratando-se portanto do signo ordinário.⁸ Outra maneira de nos referirmos a isto, seria dizendo que em (1.a) a palavra está sendo usada e não mencionada; em (1.b) a palavra está sendo mencionada e não usada.⁹

Em (2), há autonímia: é à palavra *oportunizar* que se associa o predicado “estar na moda”. O mesmo pode ser dito de (2’), em que existe até um apresentador metalingüístico (“o termo”). Em (3) existe o que Authier-Revuz chama de modalidade autonímica: ‘para ceder a um termo da moda’ é um comentário através do qual o enunciador faz acompanhar seu dito, dando a ver uma possível não-coincidência entre seu dizer e o do outro.

Tanto quanto pudemos ver até agora, não temos entre os enunciados das crianças glosas reflexivas do tipo de (3) acima ou de outras como *propriamente dito, como se diz* etc., estudadas à exaustão pela autora. Mas ainda que se lhes faltem essas estruturas fraseológicas particulares, muitos dos enunciados da criança, como veremos adiante (seção 2), mostram a presença do fato autonímico em si mesmo e/ou da modalização autonímica. Com efeito, alguns diálogos adulto-criança, diálogos que assumem um ar insólito e até humorístico, suportam uma análise em que em que se deve distinguir uso de menção. Três exemplos, sendo dois de A,¹⁰ ainda fora da questão do gênero, podem servir para ilustrar o fato de que a criança é capaz de autonímia bem antes do que a literatura costuma admitir.

(a) (*A aprende a discriminar as palavras.*)

A: Mãe, “gavabunda” é... é..... é xinga?

M: Hein?

⁸ A posição de Rey-Debove em relação ao fato autonímico é clara. Para ela, não se trata do mesmo signo, que tem dois empregos: um em menção, outro em uso. Trata-se de dois signos: o ordinário e o autônimo. Este último é um *outro* signo, homônimo do primeiro.

⁹ A confusão entre menção e uso é a fonte de numerosos mal-entendidos na fala ordinária e também um manancial inesgotável para jogos de adivinhação. Serve para estruturar certa classe de adivinhas, aquelas em que se joga propositalmente com a confusão entre a palavra e a coisa. Exemplos podem ser buscados em Rey-Debove 1997 e em Marini 1999.

¹⁰ O episódio acima, recolhido da fala de Pedro (2;4), foi-me oferecido por sua avó, Claudia Lemos, a quem sou grata.

MARCAS INSÓLITAS NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO – EVIDÊNCIA DO
FATO AUTONÍMICO NA LÍNGUA E NO DISCURSO

A: “Gavabunda” é palavrão?

M: Não.

(D – 4;7.25)

(b) *(A faz uma cobrinha com massa de modelar; de repente, esta se rompe no lugar em que fora feita uma emenda.)*

M: Ih, que aconteceu?

A: Tirou do lugar a massinha !

M: Rebentou.

A: Não é “rebentou”.

M: Não ?

A: É “tirou do lugar”.

(G -72.a S – 4;4.23)

(c) *(A avó conversa com Pedro sobre o hipopótamo, até então conhecido como “momô” na fala da criança.)*

Ad: Cadê o seu momô, Pedro?

P: Não é “momô”, é “hipopótamo”.

(D – 2;4)

Em (a) temos um caso claro de autonímia: a palavra *gavabunda* (por *vagabunda*) está sendo usada enquanto signo autônimo (mencionada), em vez de usada como signo ordinário. Este episódio vem ilustrar exemplarmente o fato de que bem cedo pode a criança expor seu interesse pela própria língua(gem), colocando a palavra em si mesma como alvo de atenção. Neste caso trata-se, para A, de se informar quanto ao valor socialmente creditado a uma palavra que tem o ar de ser um palavrão, uma palavra proibida (talvez por conter no seu corpo sonoro o subsegmento -bunda...).

No caso de (b), a substituição do verbo “rebentou”, cuja adequação está sendo questionada, por outra expressão: “tirou do lugar”, mostra-nos outro caso claro de autonímia, recaindo desta feita sobre um item verbal. Neste diálogo, interessa-nos assinalar que aquilo que parece estar na ori-

gem da correção sobre a fala da mãe (correção, por sinal apropriada) é uma atenuação sobre o grau de comprometimento sobre a unidade do objeto que sofreu a mudança de estado (de inteiro para não-inteiro). Isto se afigura como uma preocupação mais ou menos clara de A em “calibrar” ou ter sob controle o que hoje poderia ser identificado como o potencial argumentativo dos dois itens.¹¹ Sendo assim, é necessário depreender as particularidades próprias a tais enunciações, afeitas tanto à língua quanto ao discurso, e verificar como se articulam com nosso corpo inicial de questões.

No caso de (c), o que é notável é que o adulto fala à criança empregando o termo tal como ele era produzido por P (*momô*, uma palavra que, aliás, exibe uma reduplicação...), mas é a própria criança que se encarrega de fazê-lo a correção, destacando autonimicamente as duas palavras: o infantil *momô* e o “correto” *hipopótamo*, num enunciado que tem a estrutura da réplica.

1.1. Um breve olhar para o gênero em português

Antes de passar à descrição dos dados, reservamos espaço para uma breve descrição da estrutura e funcionamento da categoria “gênero”, nas línguas em geral e na língua portuguesa, em particular. Para tal, fomos colher elementos em Mattoso Câmara 1970, 1975¹² e em Correa 2001.

¹¹ Este exemplo foi retirado de nossa tese de doutorado sobre os verbos causativos. Interessante observar que já neste trabalho, o termo *réplica* fôra por nós utilizado, numa nota, aposta ao final do capítulo 1. Reproduzimos abaixo:

Note-se que a réplica da criança reflete uma análise do domínio específico de aplicação dos itens *tirar* e *arrebentar*. *Arrebentar* seria adequado numa situação em que a condição anterior do objeto a sofrer a mudança para novo estado era a de um todo indistacável e não um todo formado de soma das partes (Figueira 1985:187).

Nossa interpretação do exemplo continua a mesma, cabendo apenas melhorá-la do ponto de vista do reconhecimento de que tal discurso sobre a língua (que se faz pelo destacamento autonímico das palavras *tirar do lugar* e *arrebentar*) presta-se, de maneira muito clara a uma re-análise dos itens lexicais envolvidos, dentro daquilo que hoje poderá ser visto como seu potencial de argumentação (interna e externa), no quadro da proposta recente de Ducrot, a chamada *Teoria dos blocos semânticos*. Deixamos, porém, para outro lugar o desenvolvimento desta análise.

¹² Da obra de Mattoso Câmara consultamos principalmente: *Estrutura da língua portuguesa*

No estudo da categoria “gênero”, presente em 75% das línguas conhecidas (van Berkun 1997 *apud* Correa), a grande questão é saber se há fatores semânticos e/ou propriedades fônicas que atuem, de alguma maneira, de um ponto de vista sincrônico (ou diacrônico), na atribuição a um nome de uma dada classe de gênero.

Afirma Correa que ‘fatores de ordem semântica podem influenciar a atribuição de nomes a uma dada classe de gênero em maior ou menor grau’ (Correa 2001: 290). Citando Corbett (1991), esclarece que não há registro de línguas em que as distinções de gênero se baseiem em critérios exclusivamente formais (isto é, relativos à forma fônica); e, por outro lado, nas línguas em que há alto grau de correspondência entre classes gramaticais de gênero e categorias conceituais, sempre há exceções.

Em discussão, primeiramente, o aspecto semântico. Sabe-se que ‘*sexo* apresenta-se como o principal fator a permitir que se estabeleça uma correspondência entre gênero “natural” e gramatical, aliado ou não a propriedades semânticas como *animacidade* e *racionalidade* (*id. ib.*).¹³

O trecho acima prepara-nos para aceitar a abrangência e complexidade da categoria que se nomeia “gênero”, nas línguas em geral. Como nosso interesse se volta para o português, a pergunta a ser feita é: nesta língua, seria mais fácil a caracterização desta categoria?

Inicialmente, pode-se dizer que do ponto de vista do significado, no português, como nas outras línguas indo-européias, o gênero, categoria lingüística, entretém com a categoria natural do sexo relações complexas.

É o que se depreende da análise de Mattoso Câmara Jr. Do ponto de vista conceitual, é assim apresentada:

e *Estrutura e história da língua portuguesa*. Alguns acréscimos foram feitos a partir do capítulo “Considerações sobre o gênero em português”, do livro *Dispersos*, do mesmo autor.

¹³ Em continuação à citação acima, outros critérios semânticos são apresentados:

[...] propriedades funcionalmente relevantes, particularmente valorizadas num dado grupo social, tais como *ser ou não comestível* ou *grau de periculosidade*, também podem ser levadas em conta na distribuição de nomes em classes de gênero (Corbett 1991), o que torna a “naturalidade” de uma particular categorização questionável (*id. ibid.*).

Em referência a substantivos designativos de seres do reino animal a dicotomia masculino-feminino coincide com a oposição dos sexos em machos e fêmeas, mas não de maneira cabal. Em referência a seres humanos, por exemplo, *testemunha* é substantivo sempre feminino (*a testemunha*), quer se refira a homem ou mulher; quanto a substantivos para animais “irracionais” a fixação da palavra num gênero único é freqüente na língua (*o tigre*, seja o macho, seja a fêmea; *a cobra*, seja a fêmea, seja o macho) e até há muitos substantivos que têm um masculino ou um feminino completamente desusados em proveito da forma de gênero oposta, que se aplica a qualquer dos sexos (*a perdiz*, *o elefante*). Mas todos os demais substantivos têm gênero e assim a categoria de gênero se dissocia do conceito dos sexos. [...] A maioria dos substantivos referentes a coisas [...] tem um gênero único, conceptualmente arbitrário, cujo conteúdo está praticamente “evaporado” (Mattoso Câmara 1975: 78).

Em nota de rodapé, o autor esclarece: com a adjetivação “evaporado” está glosando uma frase de Martinet: ‘the contents of the feminine gender boil down to zero’. Aplicada para o processo de aquisição da linguagem, em particular do português, esta afirmação merece ser conferida... É o que procuraremos fazer na seção seguinte.

Focalizando a atenção sobre a primeira das afirmações do parágrafo acima, é útil recorrer a outro escrito do mesmo autor, com vistas a um alargamento da argumentação contra a abrangência do critério semântico do sexo. Diz o lingüista que ‘o critério semântico do sexo só é teoricamente aplicável aos substantivos referentes aos itens do reino animal’ (Mattoso Câmara 1972: 117). Aí, há, com efeito – prossegue o autor – ‘certa correspondência entre sexo e gênero, mas muito longe de ser cabal e coerente’ (*id. ib.*). Foi o que teve que admitir – acrescenta o autor – ‘a própria gramática tradicional, fazendo uma distinção terminológica entre gênero *natural* e gênero *gramatical* para poder levar em consideração as discrepâncias à direção semântica que adotou’. Continua o lingüista em sua argumentação: ‘se o gênero, mesmo para esses termos, que constituem só uma pequena porção do acervo de substantivos da língua, não coincide necessariamente com a diretriz semântica do sexo, é perturbador e contraproducente tomar essa diretriz como ponto de partida para a descrição da categoria substantiva do gênero’. (*id. ib.*: 117-8).

Assim, reconhece o autor que a noção de sexo ‘é um traço semântico de importância inegável, na visão cósmica da língua; mas só fragmentariamente se expressa pela categoria gramatical do gênero. Há para ela processos lexicais, como a heteronímia das raízes (ex.: *homem-mulher*), a derivação lexical (ex.: *ator-atriz, lebrão-lebre*) ou a aposição, em certos contextos, dos termos *macho-fêmea* a substantivos designativos de espécies animais (ex.: *a cobra macho-a cobra fêmea*)’ (*id. ib.*: 118).

Com as considerações acima, configura-se a posição de Mattoso Câmara contra uma descrição do gênero semanticamente motivada pela noção de sexo. Ao rejeitá-la, Mattoso Câmara põe em destaque o caráter *arbitrário* da distinção de gênero. Chega mesmo a dizer: ‘na realidade, o gênero é uma distribuição em classes mórnicas, para os nomes, da mesma sorte que o são as conjugações para os verbos’ (1970: 78). A única diferença – prossegue o autor, na comparação – estaria no fato de que ‘a oposição masculino-feminino serve frequentemente para em oposição entre si distinguir os seres por certas qualidades semânticas, como para as coisas as distinções como *jarro - jarra, barco - barca* etc., e para os animais e as pessoas a distinção de sexo, como em *urso - ursa, menino - menina*’ (*id. ibid.*). Em contrapartida, – acrescenta o autor – ‘as conjugações verbais não têm a menor implicação semântica, e nada em sua significação faz de *falar* um verbo de primeira conjugação, de *beber*, um verbo de segunda, ou de *partir*, um verbo de terceira’ (*id. ibid.*). Ora, a partir dessa última afirmação, chega-se à conclusão de que, apesar da posição – inicialmente enunciada de maneira radical – há na formulação do autor uma aceitação dos casos em que gênero gramatical se encontra relacionado a propriedades semânticas. Com efeito, a comparação por ele estabelecida entre gênero e classes de conjugação se atenua ao final do parágrafo, para acomodar os casos em que há uma evidente presença do fator semântico.

Consultando outros escritos do autor sobre a matéria,¹⁴ reunimos os seguintes ensinamentos.

Inicialmente, do ponto de vista sincrônico, pode-se dizer que no português o substantivo não tem, necessariamente, marca morfológica de gênero. A flexão de gênero existe, por exemplo, em: *lob(o) + a = loba, menin(o)*

¹⁴ Ver nota 12.

+ *a* = *menina*, *autor* + *a* = *autora*, que se dá com o acréscimo, para o feminino, do sufixo flexional -a (/a/ átono final). Mas não existe, por exemplo, em: *casa*, *ponte*, *palácio*, *pente* etc.; onde o gênero do substantivo – imanente, segundo caracterização do autor – torna-se explícito pelos adjetivos ou artigos que a ele se reportam: *a casa bonita*, *a ponte pequena*, femininos; *o palácio encantado*, *o pente fino*, masculinos.

Situando-se agora na perspectiva diacrônica, o autor escreve:

O substantivo não tem, necessariamente, marca morfológica de gênero, ou, em outros termos, a marca em princípio é uma desinência zero (0). O gênero imanente se explicita, porém, pela forma de toda uma série de adjetivos quando qualquer deles se reporta ao substantivo em questão. São os adjetivos (correspondentes à série latina [...]) que têm um masculino em -o e um feminino em -a (*belo: bela*, *soberbo: soberba* etc.). Essa série de adjetivos ganhou em português um acréscimo estruturalmente significativo¹⁵ com o chamado artigo, com que as línguas românicas passaram a ter uma categoria da “definição” do ser designado. Com efeito, o artigo, que é uma partícula proclítica e em princípio se pode apor a qualquer substantivo, tem uma forma masculina *o* e uma forma feminina *a*. Em português, *poeta* é masculino, porque se diz “*o poeta*”, e *rosa* é feminino porque se diz “*a rosa*”; ao contrário, *artista* é ambíguo, porque se pode dizer “*o artista*”, masculino, mas também, opositivamente, “*a artista*”, feminino. Da mesma sorte: *soberbo poeta*, mas *soberba rosa*, e, opositivamente, *soberbo artista*, *soberba artista* (Mattoso Câmara 1975: 77).

Fica claro, assim, que o autor, no tratamento descritivo que dá ao gênero, acaba por realçar seu aspecto morfossintático. Em outro lugar de sua produção, lê-se o seguinte: ‘o gênero dos substantivos se afirma pela seleção da forma do artigo determinante. Em outros termos: o gênero de um substantivo está na flexão do artigo que o determina ou pode determinar’ (Mattoso Câmara, 1972: 122).

Deste modo, poder-se-á dizer que a contribuição trazida pelo autor realça o caráter arbitrário da atribuição de um gênero a um dado nome,

¹⁵ É útil lembrar que, no texto acima, Mattoso Câmara fala da perspectiva diacrônica, considerando as mudanças do latim para o português.

posição que coincide com a de Correa. Citando Matthews 1997, esta autora afirma que o gênero gramatical é um subsistema lingüístico, 'no qual a classe à qual o nome pertence é refletida nas formas assumidas por outros elementos a ele *sintaticamente relacionados*' (Matthews 1997) [grifo nosso]. Recordemos que o lingüista brasileiro empregara a designação gênero "imaneente", para descrever o fenômeno pelo qual esta categoria vem a se explicitar na forma do adjetivo ou do artigo que se relacionam ao nome. Sendo assim, pode-se dizer que o seu olhar esteve voltado também para o funcionamento sintático do gênero e não apenas para o aspecto morfológico.

Correa – diferentemente de Mattoso Câmara, para quem a questão da aquisição nem se coloca – tem como objeto de estudo a identificação do gênero gramatical no processo de aquisição de uma língua (em particular, o português), e assim investe na hipótese de que é a sua expressão sintática (ou morfossintática) que é tomada como relevante no processo de aquisição. Esta é, a meu ver, uma suposição que encontra evidência empírica razoável que a sustente. O mecanismo sintático da concordância, particularmente a concordância no interior do sintagma nominal, no caso do português, está apto a exibir a atribuição do gênero gramatical. Um grande contingente de dados no interior dos *corpora* de crianças em processo de aquisição do português pode corroborar o fato, mostrando o que pode ser chamado de ocorrências "corretas".¹⁶ Mas, na medida em que o acerto convive com o "erro" ou marcação divergente de gênero, é a este último que decidimos voltar a nossa atenção, seguindo - desde há algum tempo - a opção de conceder ao "erro" o privilégio metodológico (cf. Figueira 1985, 1991/96). Se for verdade que, focalizando o acerto consegue-se iluminar uma faceta do processo de aquisição desse subsistema, é verdade também que achados como os que serão mostrados adiante, em que alterações – no sintagma, mas também no *próprio corpo da palavra* são registradas – revelam-se cruciais para lançar luz sobre um dos fenômenos mais instigantes desse objeto: a identificação entre a categoria gramatical e a expressão de sexo.¹⁷

¹⁶ Os *corpora* que conhecemos o atestam. Por limitação de espaço deixamos de mostrá-las.

¹⁷ Como os dados a serem analisados adiante relevam tanto da marca morfológica não-motivada quanto da marca semanticamente motivada, conservamos o termo gênero para o conjunto dos dados em discussão. Uma expressão composta – gênero-sexo – será

+ *a* = *menina*, *autor* + *a* = *autora*, que se dá com o acréscimo, para o feminino, do sufixo flexional -a (/a/ átono final). Mas não existe, por exemplo, em: *casa*, *ponte*, *palácio*, *pente* etc.; onde o gênero do substantivo – imanente, segundo caracterização do autor – torna-se explícito pelos adjetivos ou artigos que a ele se reportam: *a casa bonita*, *a ponte pequena*, femininos; *o palácio encantado*, *o pente fino*, masculinos.

Situando-se agora na perspectiva diacrônica, o autor escreve:

O substantivo não tem, necessariamente, marca morfológica de gênero, ou, em outros termos, a marca em princípio é uma desinência zero (0). O gênero imanente se explicita, porém, pela forma de toda uma série de adjetivos quando qualquer deles se reporta ao substantivo em questão. São os adjetivos (correspondentes à série latina [...]) que têm um masculino em -o e um feminino em -a (*belo*: *bela*, *soberbo*: *soberba* etc.). Essa série de adjetivos ganhou em português um acréscimo estruturalmente significativo¹⁵ com o chamado artigo, com que as línguas românicas passaram a ter uma categoria da “definição” do ser designado. Com efeito, o artigo, que é uma partícula proclítica e em princípio se pode apor a qualquer substantivo, tem uma forma masculina *o* e uma forma feminina *a*. Em português, *poeta* é masculino, porque se diz “*o poeta*”, e *rosa* é feminino porque se diz “*a rosa*”; ao contrário, *artista* é ambíguo, porque se pode dizer “*o artista*”, masculino, mas também, opositivamente, “*a artista*”, feminino. Da mesma sorte: *soberbo poeta*, mas *soberba rosa*, e, opositivamente, *soberbo artista*, *soberba artista* (Mattoso Câmara 1975: 77).

Fica claro, assim, que o autor, no tratamento descritivo que dá ao gênero, acaba por realçar seu aspecto morfossintático. Em outro lugar de sua produção, lê-se o seguinte: ‘o gênero dos substantivos se afirma pela seleção da forma do artigo determinante. Em outros termos: o gênero de um substantivo está na flexão do artigo que o determina ou pode determinar’ (Mattoso Câmara, 1972: 122).

Deste modo, poder-se-á dizer que a contribuição trazida pelo autor realça o caráter arbitrário da atribuição de um gênero a um dado nome,

¹⁵ É útil lembrar que, no texto acima, Mattoso Câmara fala da perspectiva diacrônica, considerando as mudanças do latim para o português.

posição que coincide com a de Correa. Citando Matthews 1997, esta autora afirma que o gênero gramatical é um subsistema lingüístico, ‘no qual a classe à qual o nome pertence é refletida nas formas assumidas por outros elementos a ele *sintaticamente relacionados*’ (Matthews 1997) [grifo nosso]. Recordemos que o lingüista brasileiro empregara a designação gênero “imaneante”, para descrever o fenômeno pelo qual esta categoria vem a se explicitar na forma do adjetivo ou do artigo que se relacionam ao nome. Sendo assim, pode-se dizer que o seu olhar esteve voltado também para o funcionamento sintático do gênero e não apenas para o aspecto morfológico.

Correa – diferentemente de Mattoso Câmara, para quem a questão da aquisição nem se coloca – tem como objeto de estudo a identificação do gênero gramatical no processo de aquisição de uma língua (em particular, o português), e assim investe na hipótese de que é a sua expressão sintática (ou morfossintática) que é tomada como relevante no processo de aquisição. Esta é, a meu ver, uma suposição que encontra evidência empírica razoável que a sustente. O mecanismo sintático da concordância, particularmente a concordância no interior do sintagma nominal, no caso do português, está apto a exibir a atribuição do gênero gramatical. Um grande contingente de dados no interior dos *corpora* de crianças em processo de aquisição do português pode corroborar o fato, mostrando o que pode ser chamado de ocorrências “corretas”.¹⁶ Mas, na medida em que o acerto convive com o “erro” ou marcação divergente de gênero, é a este último que decidimos voltar a nossa atenção, seguindo - desde há algum tempo - a opção de conceder ao “erro” o privilégio metodológico (cf. Figueira 1985, 1991/96). Se for verdade que, focalizando o acerto consegue-se iluminar uma faceta do processo de aquisição desse subsistema, é verdade também que achados como os que serão mostrados adiante, em que alterações – no sintagma, mas também no *próprio corpo da palavra* são registradas – revelam-se cruciais para lançar luz sobre um dos fenômenos mais instigantes desse objeto: a identificação entre a categoria gramatical e a expressão de sexo.¹⁷

¹⁶ Os *corpora* que conhecemos o atestam. Por limitação de espaço deixamos de mostrá-las.

¹⁷ Como os dados a serem analisados adiante relevam tanto da marca morfológica não-motivada quanto da marca semanticamente motivada, conservamos o termo gênero para o conjunto dos dados em discussão. Uma expressão composta – gênero-sexo – será

2. OS DADOS DE A E DE J – ANÁLISE

As ocorrências a serem analisadas serão, inicialmente, aquelas que – numa descrição do ponto de vista lingüístico-discursivo – enquadram-se em dois grupos. No primeiro deles são examinados os casos em que a criança substitui um item por outro num movimento de retificação espontânea, no segundo, os casos em que a criança destaca um item do enunciado de seu interlocutor e o substitui por outro, à maneira de uma réplica.

Os dois casos podem ser considerados como RETOMADAS do que foi dito na cadeia da fala. No primeiro, uma vez que a retomada incide sobre um ponto da própria fala, usa-se, na falta de outro melhor, o termo RETIFICAÇÃO – para melhor caracterizar o fato. No segundo, uma vez que a retomada se reveste de um caráter de oposição ao que lhe foi dito por seu interlocutor, usaremos a denominação de RÉPLICA, porque a criança apõe à fala de seu interlocutor uma outra, que lhe é divergente ou até, controversa.

Nos dois casos um substantivo é alvo, na sua desinência, de uma outra marca de gênero. Se na ocorrência anterior era masculino torna-se feminino, e vice-versa.¹⁸ O que chama a atenção em tais casos é o efeito insólito, às vezes cômico, assumido por tais enunciações. Por isto, tais ocorrências nunca passam despercebidas, e muitas delas caem no registro dos chamados dados anedóticos. (E aqui *anedótico* está sendo usado não só no sentido que lhe reserva a literatura da área, a saber, anedótico porque tem o caráter de dado idiossincrático, recolhido por um observador casual da história da criança, sem o caráter de sistematicidade; mas anedótico, porque resulta engraçado, divertido, cômico).

Passemos então aos dados, começando pelos de A e J. Em primeiro lugar, as retificações, de que (1) abaixo é um exemplo.

(1) (*J toma seu café da manhã; a certa altura pergunta a sua mãe.*)

J: Carro bebe café, mãe?

introduzida quando o aspecto do sexo nos parecer implicado no uso feito pela criança da marca de gênero.

¹⁸ Para um exemplo dessa segunda possibilidade ver ocorrência 19 adiante.

MARCAS INSÓLITAS NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO – EVIDÊNCIA DO
FATO AUTONÍMICO NA LÍNGUA E NO DISCURSO

M: Não.

J: Então eu não bebo. Porque eu sou carro.

M: ?!

J: Quer dizer, eu sou carra. Sou carrinha.

(D – 4;6.28)

No contexto de um trabalho sobre marcas de reflexividade lingüística, este dado ganha destaque por conter um operador explícito de reformulação: a expressão *quer dizer*. Ela serve para introduzir uma retificação que afeta não apenas a coisa que foi dita, mas a *palavra*, na forma como esta coisa foi dita. Na medida em que exhibe um fato morfológico insólito, este dado tem um ar divertido, engraçado: J flexiona o substantivo *carro*, dizendo *carra*, para fazê-lo conformar-se à expressão de um ser do sexo feminino (ela, Juliana), e em seguida, ainda falando si (uma menina), busca uma adequação semântica correlata: *carra* torna-se *carrinha*. Gênero feminino, no diminutivo. Neste caso, J fala da coisa, mas fala também da palavra.

Da mesma faixa de idade, eis outra ocorrência de J.

(*J brinca de fazer entrevistas, como se fosse o repórter na televisão.*)

M: Eu tava perguntando se ia sair ou não a reportagem, Ju. E você é o repórter.

J: (*Levantando a voz.*) Reporta.

M: (*Rindo.*) “Reporta”? Por que “reporta”?

J: Por que reporta é mulher. Que eu não quero ser homem. Eu sou reporta, vai.

(D – 4;6.1)

Em tal caso, J marca o gênero numa palavra onde ele (o gênero) não teria marca formal explícita. Falando tecnicamente: *repórter* é um desses substantivos que Mattoso Câmara classificaria como de dois gêneros sem flexão (*o repórter* - *a repórter*, tal como *o artista* - *a artista*, *o mártir* - *a mártir*). Neles o gênero torna-se conhecido pela forma masculina ou feminina do artigo que eles implicitamente exigem. Aliás, este fato – como

lembra o lingüista brasileiro, citando a Vendryès – ‘torna-se [...] um mecanismo preciso e nítido em línguas que, como o grego e o português, têm a partícula chamada ‘artigo’, sempre implicitamente possível de se antepor a um nome substantivo’ (Mattoso Câmara 1970: 81).

Ora, o que se observa na fala de J? Uma marca formal, no *corpo da palavra*, na terminação -a (*reporta*). É aí que J inscreve – de maneira inequívoca a qualquer interpretação – a sua irreduzível e inegociável condição de menina, portanto sexo feminino, portanto gênero feminino. Mais ainda: neste caso a criança não só marca o gênero, como dá uma explicação da marca de gênero. Veja-se que depois de dizer em voz alta: *Reporta*, J prossegue dizendo, em resposta à pergunta da mãe que pede lhe uma explicação: “Porque reporta é mulher. Que eu não quero ser homem. Eu sou reporta, vai”.

Neste ponto conviria acrescentar mais um dado. Desta feita uma ocorrência que foi extraída do Diário de A, e que tem J como interlocutora. Frente a frente as duas irmãs: A, de 8 anos e J de 5 anos.

(3) (*A e J, as duas irmãs, ouvem um programa de auditório na tevê; a certa altura o apresentador dirige-se ao auditório com a saudação: Bom dia!*)

A: (*A mais velha.*) Bom dio!

(*J, a mais nova, faz uma intervenção, “corrigindo” a irmã.*)

J: Bom dio é para homem. Bom dia é para mulher.

(D – 5;2.17)

O dado tem duas faces: primeiro a que nos é oferecida pela menina mais velha, A, que tem 8 anos. Ela responde ao cumprimento, *bom dia*, fazendo uma alteração na palavra *dia*, que é produzida *dio*. Aparentemente para se conformar a uma regularidade da língua: a maioria das palavras masculinas, que se deixam antepor por adjetivos como *bom*, são terminadas em -o. *Dia*, palavra masculina, faz exceção, porque termina em -a. De alguma maneira, nesta ocorrência, esta “discrepância” do sistema é eliminada, promovendo-se uma solidariedade entre os significantes *bom* e *dio* (adiante veremos outras ocorrências, cuja explicação vai exigir o mesmo tipo de consideração).

Mas, curioso mesmo é o que se segue na resposta da menina mais nova. De modo sério e sentencioso ela dispara uma regra de uso do cum-

primento, regra na qual novamente a marca formal que se alterna no final do substantivo parece servir para marcar dois universos: o das mulheres e o dos homens. Esta é a segunda face que o dado nos oferece e é tão rica quanto a anterior.

Deve-se dizer que, partindo da mesma criança que sentenciar em (2): *Porque reporta é mulher*, a enunciação *Bom dia é para homem*. *Bom dia é para mulher*, de J, nos obriga a algumas outras explorações. Note-se que a criança não parece fazê-lo na direção de provocar o riso, ela produz seu enunciado de maneira “sincera”, indiferente ao efeito insólito, até divertido de suas palavras. Este fato, já abordado no trabalho sobre o tema do humor na aquisição da linguagem,¹⁹ pede agora uma exploração acerca dos passos na trajetória da aquisição da categoria gramatical do gênero. Ora, a questão aí implicada parece ser a explicitação da relação gênero-sexo, presente tanto em (3), quanto em (2) e (1), e isto é extremamente interessante para nós pesquisadores, que desejamos traçar o percurso que a criança faz na aquisição de um subsistema gramatical. Isto que tem o ar de erro é um dado privilegiado para este estudo (não é preciso insistir mais sobre isto, fato que é sobejamente reconhecido na literatura).²⁰ Na investigação atual o que nos interessa assinalar é uma outra característica deste tipo de material: aquela que diz respeito à posição da criança em face da língua: J faz um comentário que podemos qualificar de lingüístico-discursivo sobre a expressão que ela acaba de ouvir, e o faz de uma certa maneira, maneira particular, idiossincrática. Confrontados com uma enunciação como a de J em (3), é difícil não exclamar: eis aí um discurso da criança sobre a língua! Discurso que, ademais, revela para o observador o caminho que o funcionamento do gênero gramatical assumiu na estória da aquisição da língua materna por essa criança.

¹⁹ Foi exposto pela primeira vez em 1998: *Le langage des enfants: drôle, mais jusqu'à quel point l'humour est-il intentionnel?*, no 6th International Pragmatics Conference, em Reims. Depois, sob o título *Humor e aquisição da linguagem*, apresentado na XII ALFAL, em Santiago (1999). Sua análise final foi publicada no artigo: “Dados anecdóticos: quando a fala da criança provoca o riso... humor e aquisição da linguagem”, *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos* 6.

²⁰ Ver Bowerman 1982; de Lemos 1982; Karmiloff-Smith 1986; Figueira 1984, 1985, 1991, 1996, 1998, 1999.

Nestes enunciados (e agora estamos falando dos três dados apresentados: (1), (2) e (3) há, sem dúvida, reflexividade lingüística. A criança se volta para uma palavra ou expressão que acaba de ser produzida, em sua própria fala ou na fala do outro. Por isto não é difícil concluir pela presença do fato autonímico, numa estrutura de “boucle”, seja ela auto-iniciada, seja hetero-iniciada, isto é, desencadeada pelo adulto. Quanto às marcas formais da autonomia, é preciso que nos detenhamos sobre certos índices. De início, é preciso considerar o destacamento da palavra ou expressão, representado por uma parada na entonação da frase que o contém – fato que na escrita costuma ser representado por aspas; ou a sua retomada independente, num outro enunciado. Ora, isto aparece mais claramente em (2) e (3) do que em (1). Consideremos agora, a ausência do determinante, outro sinal importante de que o signo está sendo mencionado e não apenas usado. Esta característica pode ser observada nos três dados apresentados. Feitas estas considerações, vamos partir para o outro subconjunto de dados, representado pelo que chamei, por falta de melhor termo, de *réplica*.

É uma classe específica de enunciado que exhibe (ou pode potencialmente exibir) uma característica formal, estrutural. Começa por uma negação, e é seguido por duas estruturas de predicação: *Não, não é X, é Y*, onde X e Y são signos autônimos, palavras tomadas autonomicamente (ou em menção) e não no uso comum, isto é, como signos ordinários.

Do ponto de vista da enunciação há uma recusa, recusa pela qual a criança descarta não a *coisa* que é nomeada (o referente), mas a *palavra* pela qual esta coisa é nomeada pelo seu interlocutor – um adulto, a maioria das vezes o pai ou a mãe. A criança oferece uma outra palavra, que lhe parece a correta. É um caso de não-coincidência do dizer, para utilizar livremente a expressão – título do livro de Authier-Revuz (*op. cit.*). Abaixo um exemplo, ainda fora da questão do gênero gramatical, que deverá se juntar a (a), (b) e (c).

(d) (*Num ônibus, J é o centro das atenções de uma moça que é muito gentil com ela e que lhe faz perguntas.*)

M: Quem te deu este vestidinho?

J: (*Com um ar de sabedoria.*) Não é deus não, é minha mãe que comprou.

(OBS: A criança acentua *deu* e *comprou*.)

(D – 3;5)

Ao recusar a palavra *dar*, J a substitui por *comprar*, numa tentativa de ajustar lexicalmente o que crê ser necessário, para dar a devida atenção a aspectos do fato em pauta. Cuidado de precisão? Talvez soe excessivo, já que a pergunta (*Quem te deu X?*) cabe bem num início de conversação, do tipo “primeira aproximação entre interlocutores desconhecidos”. Mas qual o valor do dado, para nós pesquisadores da aquisição da linguagem? É que ao responder como o fez (*‘Não é deu não, é minha mãe que comprou’*), a criança mostra que estão em jogo relações complexas entre *dar* e *comprar*. A forma como X (o beneficiário) passa a ter O (o objeto) pela ação de Y (o doador) pode ser mediante dinheiro (caso de *comprar*) ou não (caso de *dar*). A forma de apropriação é diferente e é isto que está sendo distinguido na resposta de J – a quem tal aspecto não passa despercebido. Numa réplica, J faz a fala de sua interlocutora parecer passível de uma correção, correção que, de seu ponto de vista, é legítima.²¹

Haverá intervenções ou retomadas deste tipo, cujo alvo seja a expressão do gênero gramatical?

O “*corpus*” de J nos reserva três, numa idade mais inicial (entre 2;3 e 3;3). Uma delas tem a fórmula explícita *Não é X, é Y*. As outras apenas a comportam implicitamente.

Começemos por (4) e (5), episódios que já foram analisados sob o ângulo da incidência de humor na fala da criança (Figueira 2001).

(4) (*J dá uma batida no braço; forma um galo; a mãe mostra à avó, dizendo:*)

M: Fez um galo.

J: Não é “galo”, é “galinha”.

(D – 3;3)

²¹ Do ponto de vista do adulto, a retificação feita por J ao enunciado de M poderia ser considerada excessiva, já que responde com excessivo rigor às práticas conversacionais corriqueiras. Dir-se-ia então que a criança ainda não sabe (ou ignora naquele episódio) que num diálogo inicial entre interlocutores desconhecidos pode-se ou deve-se permitir (ou conceder) ao interlocutor uma certa abrangência, lugares comuns discursivos do tipo de: “Como você chama?”, “Quantos anos você tem?”, “Quem te deu X?” (sem se colocar a especificação quanto a se o objeto foi dado ou comprado...)

(5) (*A mãe de J tenta pôr um biquíni que não lhe serve; J segue o que faz a mãe.*)

J: (*Avaliando.*) Esse não dá mãe.

M: Ah Ju! Você é um barato.

J: “Barata”, mãe, “barata”.

(D – 2;3)

Por que J substitui *barato* por *barata* e *galo* por *galinha*? Podemos pensar que se trata da marcação de sexo atravessando os itens que a qualificam ou que fazem referência a algo que afeta a ela, Juliana, uma menina. Em favor desse movimento que resulta numa marcação de gênero-sexo insólita falam outros episódios, como (1), (2) e (3), que estão aí expostos em primeiro lugar e que servem para dar apoio à idéia. Eles chamam a nossa atenção para a questão: em que medida uma categoria gramatical acaba por ser investida de aspectos que relevam da identidade do locutor?

Interessa mostrar que a réplica feita pela criança, dada a alteração que ela produz no enunciado da mãe, presentifica um estado singular da gramática da criança, estado que afeta o emprego de itens lexicais – como *galo* e *barato* (da expressão *um barato*) – que detêm na fala do adulto, significados que parecem não ser exatamente aqueles que circunstancialmente foram reconhecidos pela criança naqueles empregos.

Analisaremos cada dado separadamente. Em (5), a réplica de J a sua mãe ‘*Barata, mãe, barata*’ deixa implícito que a criança, a quem escapa o sentido da expressão idiomática *um barato* (aproximadamente: *você é impagável*), acaba por lhe imprimir um outro sentido. Qual? – poderíamos agora nos perguntar. Qualquer que seja ele (não sabemos...), deve obrigatoriamente tratar-se de uma predicação de menina, uma vez que J lhe imprime a marca de feminino: *barata*, e ela o faz indiferente ao fato de que se erige com isto uma situação de homonímia. (*Barata* corre o risco de ser interpretada com outro sentido: aquele que se refere ao inseto, mas certamente não é disto que a criança está falando...). Estamos de novo diante de uma situação em que J imprime no enunciado sua inescapável e inegociável condição de menina, condição à qual ela se agarra irredutivelmente, fazen-

do-a presente formal e inequivocamente na língua.²² A estrutura completa seria: (*Não é barato*), *é barata* – se procurarmos desdobrar seu enunciado, de modo a reconstituir a estrutura da réplica.

Já na réplica (4), encontramos a estrutura completa *Não é X, é Y*. J retoma a palavra *galo* para recusá-la (*Não é galo*) e colocar em seu lugar *galinha*. Encontram-se aí todos os elementos da fórmula estrutural atrás mencionada.

Além da repetição da palavra, outros traços do fato autonímico podem ser aí observados: a) o destacamento da palavra pela entonação, marcado na escrita pelas aspas; b) a ausência do artigo nas duas réplicas. Estes traços indicam que estamos diante de dois exemplos de emprego autonímico do signo. Aliás, o que é notável é que esta garotinha que não tem mais do que 2 ou 3 anos já se mostra capaz de tomá-lo a serviço da sua necessária identificação como ser do sexo feminino. É preciso acrescentar que o domínio do gênero gramatical – talvez por sua relação com as marcas de sexo – seja um espaço privilegiado para se enxergar as retomadas reflexivas do sujeito sobre a língua.

Estas enunciações de J são interessantes também porque despertam-nos para um outro fato já explicitado no início da exposição: a mudança de posição da criança em face da língua que ela está em vias de adquirir. (4) e (5) mostram que bem cedo a criança pode estar em condição de propor substituições nas palavras do outro – condição enunciada por de Lemos como relevando da terceira posição da criança no processo de aquisição da linguagem. É característico desta posição, o sujeito poder reconhecer e marcar a diferença entre seu dizer e o dizer do outro. Mas, uma vez feito o reparo, chegaria a criança a dar-se conta do inesperado efeito anedótico de suas palavras? Na condição de engraçados (e talvez por isto mesmo), tais dados não cessam de suscitar *outras* questões, paralelas a nossa questão central.

²² Enquanto falamos, a presunção é a da inequivocidade, o que não significa que não sejamos surpreendidos pelo contrário. Como é possível ver aqui mesmo, neste e em muitos exemplos dos *corpora*, a univocidade do sentido é algo que não nos é dado segurar ou ter sob controle. A língua está fadada ao equívoco, e, mal se tenta conter o sentido aqui, instala-se ali uma situação de homonímia, que repõe a equivocidade. Veja-se o caso de *padrinhas* adiante, na ocorrência (6).

Eles nos levam a ter em conta o fato: qual é a reação da criança *vis-à-vis* o efeito divertido que emerge de suas palavras?

É preciso retomar nossos exemplos para explorá-los nessa direção. No episódio (4) ocorre na fala de M o item *galo*, cujo significado é “pequena inchação resultante de pancada”. Na réplica de J fica evidente uma relação insólita: o significante *galo* ganha uma marca de gênero, e, isto acontece – tanto quanto se pode supor – para se conformar à entidade à qual se aplica (um machucado num ser do sexo feminino). Passa despercebido da criança que para tal designação não é pertinente a comutação da marca de gênero-sexo... – associação que está implícita na correção feita por J à fala de M. Não se pode ter certeza de quais fatos se cruzaram nesta estranha ocorrência, mas o mínimo que se pode imaginar é que o significante *galo* (associável na língua adulta a dois significados distintos e independentes – um caso, portanto, de homonímia), comporta naquele emprego, para a criança, um significado que exige a marca gramatical de gênero. O ponto interessante a ser assinalado agora é a indiferença da criança ao efeito criado junto a seu interlocutor por esta substituição: *galinha* corre o risco de ser interpretado como a fêmea do galo (o animal) e não como o machucado de que é portadora uma menina... Assim, o enunciado, dirigido em tom firme e assertivo, à guisa de correção: ‘Não é galo, é galinha’ é potencialmente capaz de fazer rir, mas não parece ter sido produzido com este objetivo; e, para o investigador só poderá ser encarado como um dado-índice de uma relação específica da criança com a língua, relação pela qual a criança faz a língua curvar-se ou dobrar-se à marca de sua inegociável condição de menina – condição à qual ela se agarra, irreduzível. Chegando-se a este ponto, é possível recuperar em toda a sua evidência a etimologia da palavra flexão: ‘do lat. *flexione*, ação de dobrar’ (Estou me valendo aqui daquilo que encontro para este verbete no *Dicionário etimológico da língua portuguesa* de A. Nascetes, p. 342). Seja-nos permitido acrescentar que, ao inventar (ou re-inventar?) palavras como *galinha* (no lugar de *galo* = elevação conseqüente à pancada), a criança encontra, junto aos procedimentos que a própria língua lhe oferece, um meio de fazer aparecer aquilo que nesta língua poderia ser um lugar de ocultação de sua identidade sexual.

O outro dado – (5) – coloca-nos diante do mesmo fenômeno gramatical que está por trás da réplica de J em (4). Como em (4), a substituição

proposta (*barata* em lugar de *um barato*, uma expressão com certo grau de idiomatidade), faz aparecer a marca de gênero-sexo. E, em acréscimo, cria para o seu ouvinte, como fato inesperado e não-previsto, as bases para novo acontecimento ridículo (no sentido próprio da palavra, isto é, que produz o riso), do qual a criança, contudo – e este é outro fato notável – não parece dar-se conta: o outro sentido suportado pelo significante *barata*, a saber, inseto! Há uma opacidade à homonímia, por parte do sujeito, que não dá sinais de reconhecer o efeito que pode se instalar a partir de sua fala (efeito cômico, associado à leitura de *barata* como inseto). Tudo o que parece importar é que o predicado – (*um*) *barato* – que lhe é imputado, seja marcado pelo -a.

Assim, ainda que a criança não se dê conta do efeito cômico, esta condição não passa despercebida do adulto que interage com ela. A enunciação de J pode desencadear neste último, seu interlocutor (ou mesmo em qualquer outra pessoa que lê estes diálogos) uma reação – de riso, de surpresa – na qual o fenômeno da autonímia parece estar também implicado. Com efeito, para que o receptor se dê conta do lado insólito ou divertido desse enunciado é preciso que lhe seja atribuída a capacidade de descobrir *o outro sentido* que circula na réplica da criança. Nesse momento ele experimenta a sensação de descobrir sentidos alternativos que percorrem a materialidade da língua; portanto, a ocasião de colocar em jogo o estatuto autonímico do signo. Chega-se então à conclusão que estes diálogos – fonte de uma certa não-coincidência entre os interlocutores – têm um duplo interesse para quem estuda o fato autonímico: do lado da produção (a criança) e do lado da recepção (o adulto).

Se colocarmos agora nossa observação sobre a maneira como são produzidos, somos levados a registrar o tom deliciosamente sentencioso da criança, que, aos 2 ou 3 anos não hesita em “corrigir” com encantadora convicção a fala de seu interlocutor. O que isto nos ensina? Que não é preciso aguardar a “maturidade lingüística” dos 5, 6 anos de idade para contemplar na criança uma atividade reflexiva em relação à própria fala ou à fala do outro. Muito antes, em episódios como os que acabamos de ver e em outros (não apresentados aqui por limitação de espaço) a fala da criança pode exibir exemplos desta atividade sobre o objeto lingüístico. Seus enunciados, quer de retificação quer de correção sobre a fala do outro, mostram,

no nível morfosintático, que ela já opera reflexivamente sobre a língua que está em processo de aquisição. Como dissemos, trata-se de uma nova posição da criança face à linguagem, no trabalho de de Lemos identificada como sendo a terceira posição (*op. cit.*). Neste momento, há uma cisão tal que a criança se divide entre aquele que fala e aquele que se ouve falar, sendo capaz de voltar-se para o que diz ou para o que o outro diz, corrigindo-se ou “corrigindo-o”. No caso da correção à fala do adulto, mesmo que esta correção só possa ser percebida como uma “correção” (entre aspas), há uma operação sobre o objeto lingüístico, e esta pode ser convenientemente depreendida pelo recurso à noção de autonomia. E isto ocorre, repetimos, bem mais cedo do que a literatura costuma admiti-lo, pelo menos em se tratando do objeto aqui estudado, ou seja, as marcas de gênero. No que concerne a este subsistema gramatical, estamos prontos a tomar distância das teorias desenvolvimentistas que postulam que é somente num estado final, aos 6, 7 anos, quando a criança já completou a aquisição da língua, que ela se mostra capaz de atividades metalingüísticas, onde se coloca na posição de intérprete.

O “*corpus*” ainda nos reserva mais um exemplo de réplica.

(6) (*A e J vestem juntas uma capa, cada uma delas com um braço em uma manga; anunciam para a mãe:*)

J: Somos padres e vamos fazer missa.

M: Cês são padres?

J: (*Enfática, separando bem as sílabas.*) Não, PA-DRI -NHAS.

(D – 4;6.19)

Neste diálogo, a última fala de J exhibe uma resposta estruturalmente semelhante à (4) e (5), podendo ser convenientemente trabalhada com a noção de autonomia. Observe-se, inicialmente, que há um destacamento da palavra *padrinha*, que é produzida na resposta de J sob a forma silabada. Tal resposta assume um ar de réplica, onde (novamente) J não nega a predicação que foi feita a ela e à irmã. (Na brincadeira de faz-de-conta é fora de dúvida que ela se põe de acordo com o que acaba de ouvir da mãe, ou seja, que ela e a irmã passam a desempenhar a função daquele que reza a

missa...) Antes, o que J recusa é a forma masculina da nomeação, apondo-lhe então (e de maneira enfática) a palavra que lhe parece ser aquela que lhes caberia, a ela e à irmã, duas meninas: *pa-dri-nhas*. Ainda que – e de novo! –, aí se instale, para o interlocutor (talvez não para a criança, naquele momento...), um fato de homonímia (afinal, *padrinha* corre o risco de ser interpretado, pelo adulto, como o feminino de *padrinho* indicando uma outra coisa: uma relação de parentesco...).²³

Deve ser notado que a resposta de J: ‘Não, PA-DRI-NHAS’ permite o desdobramento:

Não, (não somos padres), somos pa-dri-nhas.

Desdobramento que torna explícita uma parte da fórmula característica da réplica: Não, não é X, é Y. O enunciado poderia ser glosado por “somos padrinhas; é “padrinhas” e não “padres” que deve ser dito”, o que faria aparecer o fenômeno da modalização autonímica, pela dupla referência: à coisa e à palavra pela qual a coisa é designada. Semelhante ao enunciado da ocorrência (1), sua diferença em relação a este reside no pólo da retomada: lá, uma retificação às próprias palavras, aqui um enunciado que faz um reparo às palavras do interlocutor.

Com este dado, encerramos a amostragem de uma classe de dados – abaixo transcrita como quadro I – à descrição dos quais se aplica a noção de autonímia e/ou de modalização autonímica.

QUADRO I – O signo portador da marca insólita de gênero é um signo inscrito num enunciado que comporta uma predicação à palavra ou à palavra e à coisa.

(1) (*J toma seu café da manhã; a certa altura pergunta a sua mãe.*)

J: Carro bebe café, mãe?

²³ Na verdade, a oposição masculino-feminino se expressa, neste caso, por um par de itens distintos: *padrinho - madrinha*, mas na fala da criança não seria surpresa ouvir-se *padrinho - padrinha*, a exemplo do que acontece com o par *marido - mulher*, produzido como *marido - marida*.

M: Não.

J: Então eu não bebo. Porque eu sou carro.

M: ?!

J: Quer dizer, eu sou carra. Sou carrinha.

(D – 4;6.28)

(2) *(J brinca de fazer entrevistas, como se fosse o repórter na televisão.)*

M: Eu tava perguntando se ia sair ou não a reportagem, Ju. E você é o repórter.

J: *(Levantando a voz.)* Reporta.

M: *(Rindo.)* “Reporta”? Por que “reporta”?

J: Por que reporta é mulher. Que eu não quero ser homem. Eu sou reporta, vai.

(D – 4;6.1)

(3) *(A e J, as duas irmãs, ouvem um programa de auditório na tevê; a certa altura o apresentador dirige-se ao auditório com a saudação: Bom dia!)*

A: *(A mais velha.)* Bom dio!

(J, a mais nova, faz uma intervenção, “corrigindo” a irmã.)

J: Bom dio é para homem. Bom dia é para mulher.

(D – 5;2.17)

(4) *(J dá uma batida no braço; forma um galo; a mãe mostra à avó, dizendo.)*

M: Fez um galo.

J: Não é “galo”, é “galinha”.

(D – 3;3)

(5) *(A mãe de J tenta pôr um biquíni que não lhe serve; J segue o que faz a mãe.)*

J: *(Avaliando.)* Esse não dá mãe.

M: Ah Ju! Você é um barato.

MARCAS INSÓLITAS NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO – EVIDÊNCIA DO
FATO AUTÔNIMICO NA LÍNGUA E NO DISCURSO

J: “Barata”, mãe, “barata”.
(D – 2;3)

(6) (*A e J vestem juntas uma capa, cada uma delas com um braço em uma manga; anunciam para a mãe.*)

J: Somos padres e vamos fazer missa.
M: Cês são padres?
J: (*Enfática, separando bem as sílabas.*) Não, PA-DRI-NHAS.
(D – 4;6.19)

Deve-se, neste ponto, abrir espaço para uma nova classe de dados. São aqueles que se perfilam com *Bom dia*, primeira fala do episódio (3). Sua emergência se dá quando a criança já leva em conta uma regularidade da língua, em cujo funcionamento está imersa, desde o seu nascimento. Em português nomes terminados em -a são geralmente femininos, nomes terminados em -o são geralmente masculinos. *Dia, tapa, papa* fazem exceção a esta regra (*o dia, o tapa, o papa*), *moto*, de outro lado, faz exceção a esta regra (*a moto(cicleta)*). O que acontece na fala das crianças, e com alguma frequência, são alterações que afetam a marcação de gênero, alterações dignas de serem mencionadas.

Um tapa vira um tapo ou então *uma tapa; o papa vira o papo*. Neste último caso, sabe-se que a criança recusava-se terminantemente a chamar o sumo sacerdote de *o papa*. (Vale então recordar o comentário da mãe da criança que ficara impressionada com a “atitude lingüística hipercorretiva” da filha...).²⁴ *Uma moto vira um amoto*, caso tanto mais interessante porque exhibe um fato que concerne à segmentação da cadeia sonora em unidades. O *a* que a criança ouve é aglutinado ao nome, e o que ela antepõe a este é o artigo masculino, supostamente aquele que deve preceder uma palavra terminada em -o, como *moto*.²⁵

²⁴ Este dado não pertence a A ou J. Foi-me oferecido por S, mãe de F. Sou grata a ela e à filha.

²⁵ Dados de outras crianças mostram outra “solução”: *a mota, a motinha* (= *a moto*). Na mesma direção: *minha fona* por *minha fono* (= *minha fono(audióloga)*).

Ampliando-se agora a observação para o sintagma nominal, aquele constituído por: (Det.) + N + Adjetivo, o que se observa?

Pobre, idiota ou *careca*, adjetivos apostos, respectivamente a: (*criança*), *prédio* e *pai*, viram *pobra*, *idioto* e *careco*, conformando-se ao gênero dos substantivos aos quais estão sintaticamente relacionados: feminino, no primeiro caso (*criança pobra*) e masculino, no segundo e terceiro casos (*prédio idioto*, *pai careco*, dados (11), (13) e (14) abaixo). Neste momento da aquisição do gênero pela criança constata-se que a classe dos adjetivos chamados na literatura de uniformes – tais como: *idiota*, *careca*, *pobre* (uma forma única para o masculino e o feminino) – é tratada como a classe dos biformes,²⁶ mais uma evidência de que a aquisição desse subsistema passa por um movimento de ultra-regularização, que recai sobre objetos lingüísticos, de maneira a uniformizar seu comportamento, afetando o modo de funcionamento dessa categoria na língua da criança, em comparação com a língua do adulto.²⁷ O resultado disso é o que um observador chamaria de “erro de gênero”.²⁸ Tais casos estão reunidos num quadro à parte; e a justificativa para separar estes daqueles, pertencentes ao quadro I, será explicitada a seguir.

QUADRO II – O signo portador da marca insólita de gênero é um signo ordinário.

(7) (*A e J vêem desenho na TV. A perde uma cena, pergunta à irmã.*)

A: Que ele fez com ela?

J: Deu um tapo.

²⁶ Cf. gramática escolar. Por exemplo: Bechara 1968: 107-8.

²⁷ Exemplificamos com o SN complexo, mas não são desconhecidas marcas insólitas de gênero no SV. Veja-se o caso de: *A Fátia é nananda* (de Lemos 1992: 130), na qual a concordância se espalha para a forma do gerúndio (-ndo, invariável na língua adulta), produzindo *nananda*, unidade que passa a funcionar à maneira de um adjetivo (ex.: *bonito - bonita*), na posição de predicativo do sujeito. Exemplos semelhantes, encontrados no corpus de J, serão mostrados num outro trabalho.

²⁸ Entre os exemplos do quadro II encontram-se alguns já exibidos no artigo “O erro como dado de eleição...” (Figueira 1996).

MARCAS INSÓLITAS NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO – EVIDÊNCIA DO
FATO AUTONÍMICO NA LÍNGUA E NO DISCURSO

M: Hein?

J: Deu um tapo na cara.

(3;10)

(8) *(J dá um tapa na irmã.)*

J: *(Provocadora.)* Gostou da tapa?

(4;5.17)

(9) *(A vai para a escola de carro com a mãe.)*

A: Quando meu pai me leva prá escolinha eu vou de amoto, né? Faz vento na cara da gente. Carro faz calor, né?

(4;4.24)

(10) *(A vê fila de motos estacionadas na praça)*

A: Olha, mãe, que grande a fila de amoto.

(5;3.17)

(11) *(A mãe conta para a criança algo sobre criança desprotegida; A, imediatamente relaciona à pobreza.)*

A: *(Sensibilizada.)* Ela é pobra. Ela é pobra, mãe?

M: Não, não é pobre.

(5; 3.17)

(12) *(Mãe e criança estão esperando o ônibus.)*

J: Vamos pegar carona daquele amoto.

M: *(Surpresa com a idéia da criança.)* Hein?

J: Aquele amoto.

(3;4)

(13) (*Pai e mãe conversam sobre queda de cabelo.*)

J: (*Aborrecida.*) Ah, eu não gosto de pai careco.

P: Ah, mas do seu pai você gosta.

J: Eu não gosto de pai careco.

(3;10.22)

(14) (*A e J brincam de repórter, a primeira entrevistando a segunda, para o Jornal Repórter.*)

J: E... tá 'petando (= *está apertando*) muito a minha casa com aquele prédio idioto.

M: Tá o quê?

J: Tá 'petando aquele prédio a minha casa, e a minha casa tá quase amassadinha.

(4;5.25)

(15) (*Vendo moto igual à do pai, em frente à barbearia.*)

J: Olha, Anamaria! O papai tá aqui porque o amoto dele tá qui.

(4;6.21)

As ocorrências do quadro II ilustram situações em que A ou J produzem espontaneamente substantivos ou adjetivos com marcas diferentes de gênero, contrárias ao uso adulto; mas tais marcas, diferentemente dos exemplos anteriores, ocorrem em falas em que o nome está simplesmente sendo *usado* e não tomado em seu estatuto autonímico. Trata-se do *signe mondain* (signo mundano), para falar como Rey-Debove (1997: 22), que toma emprestado o termo a Barthes (*apud* Debove 1967: 32). É o signo remetendo a uma entidade do mundo e não a si mesmo como signo.

Convém notar também que, entre os exemplos acima, somente (11) e (13) estão ligados representação de seres animados, portanto sexuados; nos demais, a marca divergente de gênero não poderia corresponder à diferença sexual, mas à pressão estrutural da regra: terminação -o, masculino; terminação -a, feminino.

Dentro desta classe, não poderia faltar um dado de A, que nos vem do Diário dessa criança,²⁹ e que incide sobre a classe dos nomes próprios. A ocorrência, já na época da recolha, nos levou a uma exploração sobre o que está por trás das alterações observadas na fala dos pequenos. Por volta de 5 anos, ao ser apresentada à dupla de heróis dos quadrinhos: a menina Luluzinha e o menino Bolinha, A passou imediatamente a chamar a garota de *a Bolinha* e o garoto de *o Luluzinho*, surpreendendo a mãe e outros familiares pela troca efetuada. Ao chamar o garoto consistentemente de *o Luluzinho*, pode-se dizer que A contrariava o que poderia ser a base de motivação semântica para a designação do menino (recordemos que o personagem Bolinha é um garoto cuja aparência física lembra a de uma criança gordinha como uma bola). É exatamente a opacidade a esta “pista” semântica que, na análise do dado, obriga o investigador a indagar: qual poderia ter sido a base ou o fundamento para a escolha divergente? Ora, observando-se bem, não é difícil ver que a alteração imposta aos nomes é um indício muito claro de que uma regularidade – já apreendida como um fato da língua – está sendo exercida sobre outros objetos formais desta mesma língua: para a classe dos homens, terminação em /-u/ (v. terminação *Luluzinho*); para a classe das mulheres, terminação em -a (*a Bolinha*). O que parece ser um desvio na reprodução dos nomes é, na verdade, um caso de alinhamento a um padrão consistente da língua. Erro predizível, assimilável às representações de um cálculo, de uma regra...

Nessa altura de nossa exposição, estamos firmando uma separação entre os dados que – nos *corpora* de A e J, nossos sujeitos principais – relevam de uma marcação de gênero distinta em relação ao uso adulto. E devemos deixar claro qual o fato que nos motiva a fazer tal separação.

De um lado temos os exemplos agrupados de (1) a (6); de outro, os exemplos agrupados de (7) a (15). Primeiramente vamos assinalar uma semelhança entre os dois conjuntos de dados. Pode-se dizer que, tanto num quanto noutro caso, há marcação insólita de gênero. Contudo, é só para os enunciados que fazem parte da primeira classe (retificações e réplicas), que pode ser reconhecido o fenômeno da autonomia: é só neles que a criança

²⁹ Retomado de Figueira 1991/96.

retoma o signo, alterado quanto ao gênero, *no seu estatuto de signo autonímico*. Nos enunciados da segunda classe, o signo portador da marca de gênero diferente está sendo simplesmente usado. Assim, deve ser notado que é a ausência do fenômeno autonímico nos enunciados (7-15) o que justifica a separação dos dados em duas classes distintas.

Isto posto, a observação seguinte seria na direção de uma distinção correlata, do ponto de vista enunciativo. Nos enunciados do quadro II (onde os signos são apenas usados) temos asserções e perguntas; nos enunciados do quadro I (onde é possível reconhecer o estatuto autonímico do signo) temos enunciações do tipo replicante, que retomam o enunciado anterior do interlocutor, corrigindo-o; ou então do tipo retificador, que retomam o próprio enunciado. Esta particularidade que, sem dúvida, diz respeito ao discurso – discurso sobre a língua – não pode aqui ser ignorada. Como se vê, as ocorrências do quadro I³⁰ instauram uma não-coincidência ou uma discordância entre os interlocutores, discordância cuja sede e cujo objeto é a própria língua, naquilo a que esta se presta a veicular como conteúdo relevante para o sujeito – sujeito que, por ela e no exercício dela, se constitui ao mesmo tempo como falante e como pessoa ou identidade no mundo. Com efeito, é preciso, ao finalizar esta análise, dizer que nos enunciados (1) a (6), existe, ao lado do confronto com o interlocutor, um embate da criança *com a língua*, localizado naquilo que – para usar agora a expressão justa – deverá ser chamado, não de marcação de gênero, mas de marcação de gênero-sexo.

3. OUTROS DADOS

Nosso *corpus* restringiu-se até aqui aos dados de A e de J, nossos sujeitos principais. Ao abrir uma seção para outros dados, o objetivo é dar espaço para ocorrências que nos chegam de outros sujeitos.

É fácil acionar para esta rubrica o caso de formações femininas para os nomes de animais em que a oposição macho-fêmea se estabelece, na língua adulta, através de itens lexicais sem nenhuma base morfológica comum:

³⁰ Exceção feita à (1), uma retificação do falante às próprias palavras.

MARCAS INSÓLITAS NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO – EVIDÊNCIA DO
FATO AUTÔNOMICO NA LÍNGUA E NO DISCURSO

boi - vaca, cavalo - égua etc. Na fala da criança acontece muito freqüentemente que a alternância gênero-sexo se faça, neste caso, mediante o modelo de *gato - gata, urso - ursa, coelho - coelha* etc., em vez de acionar outro item lexical, completamente distinto. Alguns exemplos foram mostrados no trabalho de Santos 1997.

(As crianças estão em círculo – hora da rodinha – contando o que fizeram no final de semana.)

P: Fala Carolina!

C: Eu fui no hotel e eu vi uma gala botar um ovo.

(2;05.12)

(Mesmo contexto anterior.)

P: E você Bruno, o que você fez no fim de semana?

B: Fui no sítio. Tinha pato, pata, boi, bóia.

(Raphael responde.)

R: No meu sítio tem bode, boda, porco, porca.

(2;03.12)

(A professora e as crianças estão confeccionando um painel sobre animais.)

R: Amanhã vou trazer um urso.

P: Ótimo Raphael, quem mais vai trazer bichos amanhã?

(Mateus se precipita.)

M: Eu vou trazer a foto da minha cavala.

(2;05.15) (*op. cit.*: 121, 124, 126)

Chamados por alguns de heterônimos, tais pares sucumbem ao comportamento simétrico dos outros pares conhecidos, exibindo a pressão estrutural da regra. São, de fato, um espaço garantido para achados curiosos. Mary Kato fez-me conhecer um deles, que remonta à infância de sua filha Susana: *O papai é o marido da mamãe e a mamãe é a marida do papai.*

Contudo, nosso exemplário, em continuação aos dados (1) a (15) da seção anterior, deverá agora se voltar para a discussão de três outros casos de marcação insólita, casos um pouco menos óbvios do que os acima reproduzidos. Não pertencem mais a A e J, mas a crianças da mesma faixa de idade sobre a qual incide a nossa observação. O primeiro pertence a V, do Projeto de Aquisição da Linguagem do IEL, retomado do livro *Aprendendo a argumentar...*, de Pereira de Castro (*op. cit.*).

(16) (*Mãe buzina porque acaba de ser fechada por um ônibus.*)

V: Não biga com o ônibus não, mãe. Sabe por quê? Porque o ônibus é o pai dos carros e a ônibus é a avó. (*E continua estabelecendo relações que não foram mais anotadas.*)

(D – 4;0.21)

V justifica a advertência feita à mãe (*‘Não biga com o ônibus não, mãe’*) com um comentário em que a entidade focalizada – o ônibus – é alvo de uma consideração interessante, tanto do ponto de vista conceitual: *‘o ônibus é o pai dos carros’* (trata-se de uma quase-definição...), quanto do ponto de vista da inovação sobre a matéria lingüística (*‘e a ônibus é a avó’*), ambos intimamente relacionados. Vejamos como.

V começa sua justificativa proferindo um enunciado predicativo iniciado com *porque*: *‘[...] o ônibus é o pai dos carros’*, no qual atribui ao objeto qualidades que são próprias do ser humano. Na seqüência, sem interrupção, acrescenta um outro: *‘e a ônibus é a avó (dos carros)’*, enunciado que exhibe uma extensão do raciocínio analógico anterior, cuja simetria com o primeiro se dá às custas da palavra *ônibus*, “flexionada” no feminino, para efeito de completar a linha de raciocínio iniciada. Aliás, a formulação de V ganha um destaque especial porque exhibe um pensamento original, assentado – conforme parece – sobre o tamanho/poder dos objetos do mundo físico (*ônibus vs. carro*) que são alvo de comparação que os correlaciona às entidades *pai/avó vs. filho* (esta última implícita), fato tanto mais interessante porque põe a nu que relações entre seres humanos são tomadas como modelo para uma apreciação sobre o mundo. Mas isto não é tudo que o dado pede como análise. Ele nos leva a dizer mais. Para esta criança, neste

momento de sua relação com a língua, marcas de gênero-sexo tornam-se explícitas: no enunciado predicativo o nome da entidade promovida a animado-humano (*ônibus*) sofre alteração no final, lugar em que se instala um morfema de gênero, para os propósitos de expressão do que seria para a criança neste momento uma distinção relevante de gênero-sexo. Com efeito, o -a (em *ônibus*), vira um morfema de feminino, na palavra que designa a entidade concebida como a *avó* dos carros, apto a projetar na palavra que designa a entidade concebida como o *pai* dos carros (*ônibus*) aquilo que seria um morfema de masculino.

Os outros dois dados não pertencem a sujeitos do projeto de aquisição de linguagem do IEL, e são aqui mencionados porque cabem nesta categoria muito rica de exemplário, bastante valorizada nos estudos da área: os dados anedóticos, recolhidos por pais ou outros familiares da criança. Como se sabe, no convívio cotidiano, estes surpreendem na fala dos pequenos fatos curiosos, fazendo deles peças narradas no círculo familiar, à guisa de “gracinha” do filho; estendendo-as, em alguns casos, também à apreciação pelos investigadores da área.³¹

O primeiro é um episódio relatado em sala de aula, aqui exibido por ser um caso realmente curioso de marcação de gênero. Mãe de um garoto e de uma garota, uma aluna contou-me o que se passava quando o pai e as duas crianças se entretinham, trocando carinhos. O que segue abaixo é a fala do garoto, precedida pela necessária informação do contexto.

(17) *(O pai de duas crianças, um menino e uma menina, costumava declarar seu amor às crianças, dizendo ‘Eu te amo’. Quando se dirigia à menina era assim corrigido pelo garoto.)*

Cr: Não é “eu te amo”. É “eu te ama”. (*Ênfase no final de ama.*)

³¹ É bem conhecida a origem desta metodologia de pesquisa. Remonta aos diaristas, cuja prática, valorizada por Sully, tem sido um importante manancial de dados para os estudiosos da área. Para uma discussão sobre a representatividade deste tipo de dado na história dos estudos de aquisição da linguagem, v. Figueira (em preparação).

A explicação dada para a correção – conforme relato da mãe – residia no fato de que naquele caso o ser amado era uma menina. Uma marca de gênero extravagante, fora de lugar, sem dúvida. Mas apenas no português. Porque não é desconhecido o fato de que algumas línguas marcam o gênero no verbo...³² No caso acima, o gênero-sexo da entidade afetada pelo processo de amar...

O segundo dado provem do registro de uma colega, mãe e também lingüista. Foi deixado para o final porque além de ilustrar exemplarmente uma situação de marcação insólita de gênero, exhibe uma clara preocupação da criança em falar sobre isto. Uma espécie de diálogo em que a atividade exploratória da criança sobre o lingüístico não está apenas implícita, mas explícita.³³

(18) (*A criança pergunta ao pai, que estava lendo o jornal.*)

H: Pai, quando a mulher está vestida de polícia, como é que ela chama?

P: Guarda feminina.

(*A mãe estava acompanhando o diálogo à distância; retoma o assunto com a criança.*)

M: Você perguntou a seu pai como chama a mulher quando está vestida de polícia?

H: É.

M: É polícia feminina.

H: (*Rindo.*) Eu falei... eu pensei que era polícia *femulher*. (1)

(*As duas riem.*)

H: E quando é homem, mãe?

M: É polícia só.

H: Não é polícia *feminino*? (2)

³² Como se sabe, os sistemas de gênero variam bastante entre as línguas. Correa (*op. cit.*), citando a Comrie, afirma: 'Em línguas, como o Isangu, do grupo Bantu, [...], gênero manifesta-se na concordância nominal assim como na concordância verbal' (Comrie 1999). Mori (comunicação pessoal) adiantou-me alguns exemplos deste fato no Sotho do Norte, da família Bantu, na língua Gunin, da Austrália e no Russo. Sou grata a ele.

³³ Este dado me foi gentilmente oferecido pela colega Vandersí Sant'ana Castro e pertence ao diário de sua filha H, quando tinha 4;7.12. Sou grata a ambas.

MARCAS INSÓLITAS NA AQUISIÇÃO DO GÊNERO – EVIDÊNCIA DO
FATO AUTONÍMICO NA LÍNGUA E NO DISCURSO

M: (*Rindo.*) Não.

H: Não é polícia *femihomeni?* (3)

M: Não, é polícia só.

(D – 4;7.12)

Para explorar todas as facetas do episódio (18) começo por enumerar três das falas de H, nas quais uma importante alteração na palavra *feminina*, dita primeiro pelo pai e depois pela mãe, retorna na fala da filha H (4;7 de idade), claramente interessada em tematizar a nomeação destinada ao agente policial, quando se trata de homem ou mulher.

Como primeiro comentário, deve-se dizer que o episódio como um todo vem mostrar que relações complexas estão em vias de se constituir no léxico da criança, entre os itens *femininol/feminina*, presentes na ocorrência e entre *masculinol/masculina*, ausentes na ocorrência. É, aliás, o não-surgimento deste último (*masculinola*), para compor o par com *femininola*, lá onde se faz necessário marcar a oposição homem-mulher, aquilo que nos faz dizer que o item *feminino*, dentro do léxico ora em constituição na fala de H, *não* se comporta como o seu homófono no vocabulário do adulto, abrindo-se neste exemplo para um emprego idiossincrático, singular.³⁴

Neste emprego outro procedimento gramatical ganha espaço e toma forma: a criança concentra-se sobre o item *feminina*, investindo sobre o seu corpo sonoro, na direção de torná-lo apto a expressar a diferença semântica por ela reconhecida como legítima ou pertinente. Para ver disto, basta acompanhar as três intervenções da criança assinaladas como (1), (2) e (3). Ne-

³⁴ Em outras palavras, o vocabulário da criança não aciona (pelo menos neste exemplo), a relação de oposição com *masculino*. No vocabulário do adulto *femininol/feminina* tem a seu lado *masculinol/masculina*. Tecnicamente falando, trata-se de um par onde a oposição semântica seria marcada supletivamente ou por uma relação de supleção (pela existência de dois itens totalmente diferentes no léxico). A utilização por H de recurso alternativo, de base morfológica (sob a motivação que salta do segmento (fe) *minina*), lá onde a língua adulta reservaria um outro procedimento (o lexical) não é um fenômeno incomum na aquisição da linguagem. Foi por nós identificado no processo de aquisição de um outro domínio semântico: o dos pares de reversos (v. Figueira 1999). Mas o domínio da expressão de gênero-sexo é, sem dúvida, um espaço privilegiado para tais achados.

las, a palavra *feminina* é remodelada para acomodar as duas marcas necessárias para expressar a oposição homem *vs.* mulher. Plasticamente, o item em questão (*feminina*) oferece espaço (digamos, suficientemente motivado) para a semantização que o tornará transparente para a expressão de gênero-sexo:

Femulher (1)

Femihomem (3)

Passando pela opção: *polícia feminino* (2).

Toda a riqueza do dado está na indagação que naturalmente nos leva a fazer: a presença na seqüência *feminina* do subsegmento *minina*, em cuja materialidade se instala um signo da língua, “menina”, não terá sido o gatilho que disparou o jogo de comutação observado neste ponto da cadeia lingüística? A saber:

fe / minina (minina = menina)

fe / mulher

Em contraste com:

fe / minino (minino = menino)

femi / homem

Convencidos de que, apostas a *fe(mi)-*, movimentam-se neste jogo peças, cujos limites e contornos coube à criança ricamente desenhar ou revelar, repetimos aqui o que já escrevemos em outro lugar:³⁵ as crianças acordam palavras que dormem na sombra.

Voltemos agora ao tema que nos fez colocar este como um destaque entre nossos dados: a reflexividade lingüística, apta a sinalizar uma posição distinta do sujeito diante da língua.

Não temos dúvida em afirmar que, neste diálogo, a conversa – iniciada e mantida às custas da curiosidade da criança – recai explicitamente

³⁵ Figueira 2001.

sobre o objeto lingüístico; é, portanto, um exemplo legítimo de uso auto-referencial da linguagem,³⁶ já que o alvo da discussão é a forma de nomear o agente policial (quando este é homem ou mulher...). Nele, H e sua mãe – com a espontaneidade da primeira e a boa vontade da segunda – passam-nos uma lição de como o arbitrário e o motivado do signo lingüístico podem jogar³⁷ (desempenhar um papel, ter uma participação) na aquisição do léxico, relativamente a uma oposição (*feminino-masculino*), cuja particularidade está, entre outras coisas, em dividir as pessoas em dois grupos, num dos quais a criança desde muito cedo sabe e afirma com muita clareza o seu pertencimento e/ou o de seus pares.³⁸

Como comentário geral, seja-nos dado dizer que a relativa facilidade³⁹ com que é possível encontrar nos dados de crianças aprendendo a falar, intervenções que mostram a criança alterando ou “corrigindo a língua” em comentários explícitos sobre marcas de gênero, marcas que importam e traduzem uma relação sentida como necessária entre gênero e sexo, a promover ou até a exigir uma identificação cabal entre ambos,⁴⁰ só vem revelar que o trânsito entre categorias gramaticais (onde o arbitrário tem um certo grau de incidência) e categorias do mundo é, neste domínio, um caminho pronto a ser trilhado, deixando aberto para nós, observadores da fala da criança, mistérios secretos no percurso da relação da criança com a língua.

Feito este comentário, devemos partir, na seção seguinte, para observações mais particulares, que incidirão sobre o nosso instrumento de

³⁶ O dado de J (*Bom dia é para homem. Bom dia é para mulher*) e o dado de H (*Eu pensei que era polícia femulher. Não é polícia feminino? Não é polícia femihomem?*) colocam-nos diante de uma categoria de enunciado que talvez pudesse ser designada por “comentário lingüístico explícito”. Um tipo de discurso que seria fácil identificar como meta-. Dentre nossos exemplos, estas duas ocorrências podem ilustrar de maneira nítida e transparente a atividade do sujeito sobre o objeto lingüístico. Indispensável dizer que nas três falas de H *fe + ninino*, *femi + homem*, *fe + mulher* são tomados no seu estatuto autonímico.

³⁷ Ver adiante comentário sobre o emprego do item jogar.

³⁸ Releiam-se os exemplos de J.

³⁹ Sempre que o tema é levado à discussão em salas de aula ou encontros, mais dados são acrescentados aos originais.

⁴⁰ Emburida nesta discussão está o sempre presente tema do mapeamento forma-função na aquisição da linguagem.

descrição. Antes, porém, uma apreciação final dos dados, em seu conjunto, se impõe.

Os dados exibidos são, pela sua variedade, ricos o bastante para, em vez de pôr um ponto final na análise, suscitar novas e promissoras questões. É de meu interesse, desde que voltei minha atenção para os jogos verbais, retirar mais do confronto entre eles. Assim é que, para alguns, por exemplo (8) e (12), caberia o comentário: “eis aqui um caso de atribuição de um gênero diferente à palavra”; já para outros, como por exemplo (18), a qualificação “erro de gênero” cairia mal, porque não é isto que acontece na fala da criança. O que faz a criança em (18) é enveredar por uma opção de marcação, numa espécie de jogo que, a meu ver, não deixa de fora, nem o que ela sabe sobre o mundo nem o que sabe sobre a língua.

Neste ponto, pode-se e deve-se explorar a polissemia da palavra jogar, que, não por acaso, tem sido, nos parágrafos precedentes, empregada ambivalentemente na análise deste dado: jogar no sentido de desempenhar um papel (gramatical); jogar no sentido de brincar. Ora, não é difícil ver que é naturalmente que H se coloca entre essas duas coisas, desfrutando do movimento que a própria língua lhe oferece. Aliás, convém acrescentar que, perpassado como é, pelas oscilações de sentido que buscam forma (formas que resultam ressignificadas), as perguntas de H para M acabam exibindo seqüências cujo efeito é bem parecido com o de certas tiradas verbais de tipo chistoso. Até poder-se-ia compará-la com construções do tipo daquelas que estão presentes em trocadilhos ou jogos de palavras, entre adultos.⁴¹

Ao reconhecer este como um acontecimento relevante (e não secundário ou marginal) na aquisição de um subsistema gramatical, somos *ipso facto* levados a dizer que, na relação da criança com a língua materna, há lugar para presenciar o jogo nas regras, movimento que, criando o inesperado mas não o impossível, pode produzir efeitos insólitos que tangenciam o cômico, o engraçado; e, em alguns casos, o belo.

⁴¹ Eis um exemplo: uma mulher é apresentada a um homem: *Muito prazer. Eufêmia*. O homem responde: *Eu macho*. Na linguagem ordinária encontramos com frequência trocadilhos que colocam em jogo a estrutura de *mots-valise*.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como comentário específico, ligado a nosso instrumento de análise, cabe-nos dizer que a noção de autonomia e de modalização autonímica (conceitos que fomos buscar em Rey-Debove e em Authier-Revuz) levaram-nos a reconhecer diferenças importantes no conjunto total dos dados em que há alterações formais nas palavras para expressão de gênero. Estas noções permitiram colocar em contraste duas classes distintas de dados: uma em que o signo é tomado autonomicamente, outra em que é tomado no seu estatuto ordinário. Tais classes exibem momentos diferentes da criança em relação à língua: nos exemplos do quadro II a criança usa a língua para falar de coisas, nos do quadro I a criança usa a língua para falar da própria língua.

É ainda que, tanto num quanto noutro quadro, sejam exibidos enunciados, cujo efeito sobre o interlocutor possa ser considerado igualmente insólito, deve ser notado que a hipótese a ser levantada para a marcação divergente do quadro II deverá ser buscada numa uniformização, regulada por um alinhamento de formas, que teria sua origem numa regra, mas da qual a criança não tem consciência... O enunciado infantil comporta, digamos assim, entre aspas, um “erro” de gênero (de atribuição e/ou de concordância), mas se formos analisar, tal erro tem origem numa generalização que tem como domínio ou alvo todo o sintagma de que faz parte a palavra (isso numa língua como o português, onde o gênero tem expressão morfossintática):⁴² as palavras que se deixam preceder por *o/um/bom* terminarão em -o (*um tapo, o papo, um amoto, bom dio*), as palavras que se deixam preceder por *aluma* terminarão em -a (*a tapa, a minha fona, a mota*), ou inversamente, se o item já está suficientemente fixado na sua configuração lexical: *tapa*, por exemplo, é o artigo que se ajusta no interior do sintagma: *uma tapa*.⁴³ É a criança se curvando e correspondendo, nos enunciados que produz, a uma regularidade forte na língua. Muito embora não

⁴² Ver considerações sobre o gênero em português na seção 2.

⁴³ Leticia Corrêa relatou-me que, aos 14 meses, L dizia, apontando o urso: *um panda, ota panda*; um pouco adiante, aos 18 meses, ouvia-se: *uma panda, ota panda*.

saiba disto ou não se dê conta disso, enquanto fala... A instância dessa fala “errada” não é – repetimos – consciente, como já foi bastante assinalado entre os autores que se preocuparam em descrever o momento da emergência do erro na aquisição da linguagem.⁴⁴

Em contrapartida, dir-se-ia que ocorrências como (1)-(6) e também (16)-(18) [em particular (18)], exemplificam uma posição do sujeito frente à língua, que é reflexiva, no sentido de tomá-la como alvo do seu dizer, de maneira agora distinta. A marcação insólita afeita a estes dados, de que são bons exemplos todos os enunciados de J no quadro I e os de H em (18), mostram-nos uma situação em que a posição da criança em relação à língua mudou. Com o que ela já sabe da língua (e do mundo...), em graus diferentes de acordo com o exemplo, a criança volta-se sobre seu próprio enunciado ou sobre o enunciado de seu interlocutor, fazendo sobre eles modificações na direção de emprestar aos signos da língua marcas formais (= morfológicas) da categorização que separa os seres em dois universos: o dos homens e o das mulheres, categorização que neste momento de sua constituição como falante e sobretudo da construção de sua identidade no mundo, faz sentido. Bem ao contrário do caso anterior, assiste-se agora a um submetimento da língua às marcas de subjetivação da criança. Ao fazer isto num tipo de enunciação que releva da réplica (o caso mais freqüente) ou de comentários explícitos sobre a estrutura da palavra (o caso menos freqüente, em nossos *corpora*), fica claro que o fato seguinte a ser assinalado pelo investigador é o de que, do ponto de vista discursivo, é preciso tomar estas classes de enunciados como um lugar da manifestação privilegiada daquilo que na literatura denomina-se comportamento metalingüístico, ou, segundo o caso, de comportamento metaenunciativo. E se nos dedicarmos a consultar as idades em que são registradas, não será difícil avançar na direção de uma outra constatação, igualmente importante: a de que o surgimento de tal comportamento, atestado em idades iniciais e não terminais do processo de aquisição da linguagem, é um argumento contrário a uma abordagem do fenômeno da aquisição de uma língua como sucessão de estágios, dentro de uma cronologia que tem nas habilidades meta- o seu ponto culminante ou final.

⁴⁴ Ver, por exemplo, Karmiloff-Smith 1986 e Bowerman 1982.

Falta-nos, nesses comentários finais, abordar um ponto, que surge como decorrência natural da conclusão acima. Comentários referentes à língua(gem) – tais como: reparos sobre a fala do outro ou explicitação da forma lingüística recém-proferida – não são encontrados facilmente quando a observação recai sobre outros subsistemas lingüísticos, como os de aspecto ou de operações reversas – para mencionar aqui apenas as classes de dados que estiveram sob nossa observação, na fala de A e de J, entre 2 a 5-6 anos de idade.⁴⁵ A precocidade da atividade reflexiva quando se trata da categoria de gênero gramatical talvez tenha muito a ver com a facilidade com que a categoria admite a identificação com sexo. Sendo assim, o domínio do gênero gramatical acaba se revestindo de um especial interesse para o investigador que deseja, como é o nosso caso, surpreender as primeiras manifestações de reflexividade lingüística na fala da criança.

Isto dito, pode-se agora rever a frase de Martinet (*apud* Mattoso Câmara), reconsiderando-a, um tanto livremente, à luz de fatos, tais como os observados no percurso das crianças que aprendem a falar português como língua materna. A motivação semântica da marcação de gênero não se “evaporou” completamente. Ela sobrevive como um *locus* não só do aprendizado da gramática, mas, como visto, de subjetivação da criança (menino ou menina, ele ou ela, ou, se se faz questão da inversão, menina ou menino, ela ou ele...) na língua.

Constituído circunstancialmente por crianças do sexo feminino, nossa observação incidiu, é certo, principalmente sobre a alteração ou deslizamento das marcas de gênero, na direção do masculino para o feminino. Para contemplar agora o outro lado e preencher o que poderia ser visto como uma lacuna do trabalho, apresento abaixo uma ocorrência que me foi relatada pela profa. Claudia Lemos.

(19) (*A mãe de Pedro chama a atenção do garoto para seu irmão Lucas, que tem 6 anos e que acaba de perder seus dentes de leite.*)

M: Cê viu o Lucas? Cê viu, Pedro? O Lucas tá banguela.

⁴⁵ Ver o conjunto de dados referente à análise da aquisição dos verbos prefixados por des- (Figueira 1999) e à análise da dos verbos causativos (Figueira 1985).

P: Não é banguela, é banguelo.

(D – 2;4)

OBS: O menino faz um ajuste no adjetivo *banguela*, invariável na língua adulta, fazendo-o conformar-se à predicação de um ser do sexo masculino (Lucas, um garoto).

Sempre fiel à mais importante fonte de dados deste estudo, os dados de Diário, não resisto a incorporar ao texto uma nova ocorrência. Embora não incida sobre a problemática do gênero gramatical, releva da sensibilidade da criança à diferença de sexo.⁴⁶ Como uma boa parte dos dados desse estudo, trata-se de uma ocorrência anedótica...

(20) Um menino, de mais ou menos 3 anos, sempre acompanhava sua mãe nas orações, antes de dormir. Nessa ocasião ouvia repetidas vezes a oração “Ave Maria”. Em certo momento, justamente na altura da oração em que se ouve dizer ‘bendita sois vós *entre as mulheres...*’ [o destaque é meu], o garoto interrompeu, colocando-se:

– É só mulher, mãe? Não entra homem?

O dado além de implementar a contraparte que estava faltando (do feminino para o masculino), ainda tem o mérito de exibir um outro fato bastante interessante e surpreendente: *entre* (uma preposição) foi recebido como uma forma do verbo *entrar*!

4. POST-SCRIPTUM

Atenta aos ditos das crianças, não fiquei indiferente aos dos adultos, principalmente quando a questão lingüística, suficientemente poderosa para deixar-me tocada, acionava o já consolidado vício das anotações. Assim é

⁴⁶ A ocorrência acima foi recolhida pelo saudoso prof. Carlos Franchi, à época encantado e ao mesmo tempo atento aos ditos de seu primeiro neto. Ele a relatou a Cláudia Lemos, a quem peço licença para aqui reproduzi-la como dado.

que, durante a elaboração deste artigo, em meados de 2000, registrei o diálogo abaixo, ouvido de passagem numa cena de filme exibido na televisão.

Em cena um casal de meia-idade; de repente surge um outro homem mais jovem e a mulher dá sinais de interesse por ele; nesse ponto, o homem de meia-idade diz para a mulher:

H: Para uma mulher de sua idade, o sexo deveria ser apenas um gênero.

Dispensada de comentar o conteúdo (discriminatório e quase chulo) do enunciado de H, cujo tom ficava entre o de reprovação e o de despeito, limito-me a pôr em evidência o que de mais interessante este conselho sarcástico revela. Ele articula (para separar...) o binômio sexo-gênero, num comentário que, por um lado, diz algo sobre o mundo (formula uma idéia sobre a realidade ou condição da mulher) e, por outro, diz algo sobre a língua, na referência feita ao gênero gramatical, ali engenhosamente lançada como única saída para a mulher (devemos conceder que é engenhosa tal referência, mesmo que não concordemos com ela...). Neste comentário, a menção à categoria lingüística (para o locutor, pretensamente inofensiva...) substituiria ou tomaria o lugar de um gozo que deveria estar barrado à mulher. É-lhe oferecida, a título de sugestão, a língua em vez do mundo... Mesmo sem pretender avançar na apreciação (psicanalítica) do dado, não podemos deixar de notar o equívoco parcial dessa opinião, senão para os protagonistas da cena, pelo menos para os observadores dela, nós, os lingüistas, quanto mais se fala numa Lingüística desejanse ou no amor da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. 1995. *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse.
- BECHARA, Evanildo. 1968. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- BONNET, Clairlise e TAMINE-GARDES, Joëlle. 1984. *Quand l'enfant parle du langage: connaissance et conscience du langage chez l'enfant*. Brusella: Pierre Mardaga.
- BOWERMAN, Melissa. 1982. Reorganizational processes in lexical and syntactic

- development. Em MANNER e GLEITMAN (eds.). *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press. 320-46.
- CASTRO, M. Fausta. 1992. *Aprendendo a argumentar: um momento na aquisição da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp.
- CLARK, Eve. 1978. Awareness of language: some evidence from what children say and do. Em SINCLAIR, Anne; JARVELLA, Robert e LEVELT, Willem (eds.). *The child's conception of language*. Berlin; New York: Springer. 17-43.
- COMRIE, Bernard. 1999. Grammatical gender systems: a linguistic's assesment. *Journal of Psycholinguistics* 28 (5). 457-66.
- CORREA, Letícia Sicuro. 2001. Uma hipótese para a identificação do gênero gramatical com particular referência para o português. *Letras de Hoje* 125. Porto Alegre.
- DE LEMOS, Claudia. 1982. Sobre aquisição de linguagem: e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín* 3. 97-136.
- _____. 1992. Procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum* 1. Barcelona: Meldar Ed. 121-35.
- _____. 1997. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *CADERNOS de Estudos Lingüísticos* 33. 5-14.
- _____. 2000. Questioning the notion of development: the case of language acquisition, *Culture & Psychology* 62. 169-82.
- DUCROT, Oswald. 2001. *Présentation générale de la théorie des blocs sémantiques*. Apontamentos da conferência La Théorie des Blocs Sémantiques: Un Prolongement de la Théorie de l'Argumentation dans la Langue (ADL).
- FIGUEIRA, Rosa Attié. 1984. On the development of the expression of causativity: a syntactic hypothesis. *Journal of Child Language* 11. Cambridge: Cambridge University Press. 107-27.
- _____. 1985. Causatividade: um estudo de suas principais manifestações no processo de aquisição da linguagem por uma criança. Tese de doutorado. IEL; Unicamp. Inédito.
- _____. 1986. Agente e culpado: papéis que se recobrem na aquisição dos causativos com *fazer*. Em MEISEL e JURGEN (eds.). *Revista Ibero-Americana*. Vervuet.
- _____. 1991. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. *Anais do II Encontro*

- Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. PUC-RS. 131-41.
- _____. 1996. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. Em CASTRO (ed.). *O método e o dado nos estudos da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp. 55-86.
- _____. 1997. Children's riddles: what do they tell us about change in language acquisition? *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 33. 15-26.
- _____. 1998. Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: multidirecionalidade do erro e heterogeneidade lingüística. *Letras de Hoje* 33 (2). EDIPUC-RS. 73-80.
- _____. 1999. A aquisição dos verbos prefixados por des-. *Palavra* 5. Rio de Janeiro: PUC. 190-211.
- _____. 2000. L'Acquisition du paradigme verbal du portugais : les multiples directions des fautes. *CALAP* 20. 45-64.
- _____. 2001. Dados anecdóticos: quando a fala da criança provoca o riso... humor e aquisição da linguagem. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos* 6. Campinas: Pontes. 27-61.
- _____. 2001. La propriété réflexive du langage dans le parler de l'enfant: quelques aspects pragmatiques et discursifs. *Pragmatics in 2000: selected papers from the 7th International Pragmatics Conference – IprA*. Antwerp, Belgium. 207-21.
- HAKES, David T. 1980. *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- JAKOBSON, Roman. 1969. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- KARMILOFF-SMITH, Anette. 1986. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23. 95-147.
- KESS, Joseph. 1992. *Psycholinguistics: psychology, linguistics and the study of natural language*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.
- LYONS, John. 1977. *Semantics* 1 (2). London: Cambridge University Press.
- MARINI, Daniela. 1999. *Um estudo das adivinhas: o jogo verbal*. Dissertação de mestrado. IEL; Unicamp. Inédito.
- MATTHEWS, Paul H. 1997. *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford: O.U.P.
- MATFOSO CÂMARA JR., Joaquim. 1970. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- _____. 1975. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão Editora Ltda.

- _____. 1972. *Dispersos*. Rio Grande do Sul: Fundação Getúlio Vargas.
- NASCENTES, Antenor. 1933. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- REY-DEBOVE, Josette. 1978 [1997]. *Le métalangage*. Paris: Ed. Le Robert.
- Santos, Patrícia. 1997. *A construção do significado: um caminho possível*. Londrina: Ed. UEL.

PRIMEROS VERBOS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL:
SU ESTRUCTURA SEMÁNTICA

FIRST VERBS IN SPANISH ACQUISITION:
THEIR SEMANTIC STRUCTURE

SERGIO IBÁÑEZ CERDA

Universidad Nacional Autónoma de México

ABSTRACT: Far beyond their differences in other fields, generative grammar (Pinker 1984) and cognitive grammar (Slobin 1985) tend to assume that the early acquisition of verbs and of their argument structures is led by a semantic bootstrapping, which consist in an schema characterized by the presence of an Agent which acts upon a Patient which in turn suffers a change of state. In both grammatical theories it is considered that the agentive schema conforms the core of the verbal category and that this schema is children's first and main path for the acquisition of verbs. The data of the verbal output of two child acquiring Spanish as mother tongue shows that the argument structures and the uses of their first verbs are characterized by Theme-Locative relations as those proposed by Gruber (1965) and Jackendoff (1972, 1990). What this situation points out is that the agentive schema is not functioning as the semantic bootstrapping as it is expected and that it's probable that neither this schema is the core of the verbal category.

KEYWORDS: Argument structure acquisition, Spanish acquisition, verbs.

RESUMEN: A pesar de sus grandes diferencias en otros renglones, las propuestas generativista (Pinker 1984) y cognitivista (Slobin 1985) suelen asumir que la

adquisición temprana de verbos y de sus estructuras argumentales está guiada por un esquema semántico básico (semantic bootstrapping) caracterizado por la presencia de un Agente que voluntariamente realiza una acción o, para el caso de los verbos transitivos, de un Agente que lleva a cabo una acción sobre un Paciente que sufre un cambio de estado. En ambas teorías gramaticales, pues, es el esquema de agentividad y manipulación el que conforma el núcleo central de la categoría verbal y por ello constituye la mejor puerta de entrada de los niños a la adquisición de verbos. Los datos extraídos del análisis de la producción verbal temprana de dos niños en proceso de adquisición del español como lengua materna muestran que son relaciones del tipo Tema-Locativo (Gruber 1965; Jackendoff 1972, 1990) las que parecen caracterizar las estructuras argumentales y los usos de los primeros verbos. Lo que esto señala es que el esquema de agentividad no es la puerta de entrada a la adquisición de los verbos, así como que posiblemente tampoco es un hecho universal el que tal esquema forme el centro de dicha categoría gramatical.

PALABRAS CLAVE: Adquisición de estructura argumental, adquisición del español, verbos.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales logros que un niño puede tener en la adquisición de su lengua materna es la producción de verbos. El paso de la expresión de palabras aisladas y de la asociación pragmática de *items* a la aparición de oraciones con una verdadera sintaxis está mediatizado por la emergencia de dichas unidades.

En términos generales, los verbos son símbolos lingüísticos que designan eventos con variable grado de complejidad: una o más entidades provocan o sufren un cambio de estado, permanecen en un estado o simple y sencillamente realizan una actividad (Tomasello 1992). Son unidades que reflejan lo que en ciertos modelos se ha llamado ESTRUCTURA ARGUMENTAL (Fillmore 1968; Jackendoff 1972, 1990; Foley y Van Valin 1984).

Este trabajo es un primer sondeo sobre las producciones verbales de niños que se encuentran adquiriendo el español como lengua materna. El estudio se centra sobre los verbos usados por dos niños de entre 2 y 3 años,

en el momento en que han alcanzado la marca de producción de 50 unidades (tipos) distintas.

El objetivo es determinar las características semánticas esenciales de los *items* en cuestión. En específico, siguiendo trabajos como el de Ninio (1999), se tratará de probar la idea de que, en términos generales, los verbos más utilizados por los niños durante esta etapa no corresponden a los esperados en ciertas perspectivas cognitivistas (Slobin 1985) y generativistas (Pinker 1984), dentro de las cuales se espera que las unidades más comunes en las primeras etapas de desarrollo lingüístico tengan una estructura semántica prototípicamente agentiva. Por ejemplo, de acuerdo a Pinker (1984), los primeros verbos transitivos que deben aparecer en el uso infantil tienen que corresponder al esquema de un AGENTE que despliega una fuerza energética directamente sobre una entidad PACIENTE a fin de afectarla.

Nuestros datos apuntan en un sentido contrario: en términos generales, tanto en el caso de verbos transitivos como en el de intransitivos y bitransitivos se trata de unidades en las que no aparece dicho esquema agentivo, sino que más bien cuentan con una estructura semántica en la que, dentro de una visión locativista (Gruber 1965; Jackendoff, 1972), se correlacionan un TEMA y un LOCATIVO – *venir, ir, caer, tener, tomar, gustar, querer, decir, dar, etc.* –, o bien, que tienen una estructura incoativa que designa un evento que se lleva a cabo sin intervención de ningún Agente – *se despertó, se atoró, se durmió, etc.*

Proponemos, pues, como hipótesis derivada de los resultados de este trabajo, que el uso predominante de este tipo de *items* verbales es una manifestación de los siguientes factores: 1. de predisposiciones cognitivas básicas y tal vez innatas, en el sentido de que en esa etapa de desarrollo el niño se encuentra apenas en proceso de conocimiento y descripción de su entorno – *se cayó, es papá, no cabe, mira el perro, etc.* – por lo que tiende a focalizar relaciones de figura-fondo (Delancey 2001); 2. del tipo de dinámicas interactivas que establecen los padres y los niños, caracterizadas, entre otras cosas, por la demanda de los pequeños sobre la presencia de objetos y personas – *dame, quiero leche, toma, etc.* –; y 3. el mismo carácter de los sistemas lingüísticos, cuya categoría verbal pudiera tener como base relaciones locativas (Delancey 2001).

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los estudios sobre la adquisición de verbos y sus estructuras argumentales, aunque se han incrementado en los últimos años, son pocos y tienden a focalizar el punto de interés en el número de participantes externos que acompañan a un verbo en cuanto núcleo oracional, es decir, se busca ver si los verbos en general son usados con uno, dos o tres participantes codificados como frases nominales y también cuáles son las condiciones pragmáticas que pueden condicionar la aparición o nula aparición de los participantes. Es lo que se suele denominar ESTRUCTURA ARGUMENTAL PREFERENTE (*prefer argument structure* Dubois 1985; Clancy 1998). Sin embargo, casi no existen estudios que permitan conocer cuáles son las clases semánticas verbales que predominan en los primeros pasos de la adquisición y cómo sus estructuras argumentales inherentes desempeñan un papel sobre como se teje el mundo cognitivo y semántico del niño en las primeras etapas del aprendizaje.

Entre los pocos acercamientos que hay al respecto destaca la propuesta generativista (Pinker 1984), dentro de la cual se considera que la adquisición de los primeros verbos y el desarrollo de funciones como Sujeto u Objeto Directo están mediatizados por un esquema semántico básico (*semantic bootstrapping*) que funge como desencadenador de reglas de correspondencia innatas que permiten la emergencia de los *items* verbales y de sus estructuras argumentales. Dicho esquema semántico está caracterizado por la presencia de un Agente que voluntariamente realiza una acción o, para el caso particular de los verbos transitivos, de un Agente que lleva a cabo una acción sobre un Paciente que sufre un cambio de estado. En este sentido, se considera que la noción de Sujeto, o de primer participante argumental, se desarrolla con relación a la llamada jerarquía de roles semánticos que pone al Agente en el primer lugar del mapeo. Se espera, pues, bajo esta óptica, que los primeros participantes argumentales sean Agentes. Es decir, predomina la idea de que el niño entra al mundo de la semántica verbal a partir de los esquemas que se consideran básicos en el sistema lingüístico del adulto.

De la misma forma, algunos enfoques cognitivistas han hecho énfasis en el papel que la agentividad tiene para la adquisición de primeros verbos. Por ejemplo, Slobin (1985) propone que el esquema de acción manipulativa

es un prototipo de carácter universal, adquirido con anterioridad al desarrollo lingüístico, alrededor del cual los niños producen sus primeras formas verbales. El Agente – el que inicia y lleva a cabo la acción – aparece en este tipo de propuestas como el concepto semántico básico: se presenta de manera espontánea durante las primeras etapas del desarrollo sensorio-motor y sirve como base de la promoción de otros roles y nociones relativas a las estructuras argumentales de los verbos.

En general, los estudios sobre adquisición parten de la idea, del sistema de lengua del adulto, de que los verbos prototípicamente codifican acciones y que, por lo tanto, lo esperable es que los primeros verbos refieran acciones o que, por ejemplo, las primeras formas marcadas con morfología verbal denoten acciones. Sólo después el uso de verbos comenzará a extenderse a procesos menos prototípicos como los estados o las relaciones de posesión.

Recientemente algunos estudios como los de Ninio (1999) y Tomasello (2000) han comenzado a mostrar que esta idea sobre la predominancia de una semántica agentiva en los primeros verbos es equivocada. Ninio (1999), por ejemplo, muestra que los *items* que parecen estar en la base del desarrollo de la transitividad, al menos en el caso de niño hebreos y norteamericanos, son verbos tales como *querer*, *tomar* o incluso *dar*, que no tienen una estructura agentiva.

Los datos que emergen de nuestro estudio apuntan en la misma dirección. Como se muestra en seguida, los verbos que producen dos niños mexicanos en proceso de adquisición del español como lengua materna, en el momento de la marca de los 50 *items* (tipos), son básicamente aquellos que denotan relaciones semánticas que pueden ser caracterizadas básicamente como locativas, es decir, aquellas en las que intervienen un Tema – la entidad de la cual se predica su localización o movimiento (Gruber 1965; Jackendoff 1972) – y una Locación. Es decir, estos niños parecen estar más preocupados, en su desarrollo lingüístico y cognitivo, en conocer el mundo que les rodea a partir de establecer relaciones de ubicación y/o de acceso (posesión parcial o permanente) respecto de los objetos que se encuentran en su campo de experimentación o de dar cuenta de sucesos que espontáneamente suceden a su alrededor. Vayamos, pues, a los datos.

3. PRESENTACIÓN DE DATOS

El estudio está fundamentado en un análisis transversal de las producciones verbales de dos pequeños, Julio y Elia. Los datos pertenecen al *corpus* Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje (ETAL), del Seminario de Adquisición que dirige la Dra. Cecilia Rojas en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Forma parte asimismo del Proyecto Gramáticas Emergentes, apoyado por CONACYT (30798-H), actualmente en curso.

El corte fue realizado de la siguiente manera: en primer lugar, se consideró que los niños contarán con la producción de 50 verbos (tipos) a lo largo de tres periodos de grabación – cada grabación fue originalmente realizada una vez al mes –, que para ambos niños van desde los 2 años y 4 meses hasta los 2 años y 6 meses. En segundo lugar se tomó en cuenta la producción verbal en la última toma, de manera que se pudiera evaluar tanto la producción general acumulada – es altamente posible que los verbos que los niños emitían en etapas previas fueran básicamente los mismos que al momento de la toma inicial de análisis, a los 2 años y 4 meses –, así como la producción efectiva en un sólo periodo de grabación. En la TABLA 1 se presentan los datos de ambos niños de acuerdo al corte transversal:

Panorama general de verbos

	Julio	Elia
Nº verbos acumulados en tres tomas (tipos)	52	50
Verbos en la última toma (tipos); 2 años y 6 meses	38	37
Expresiones verbales en última toma (<i>token</i>)	65	72

TABLA 1

Los *items* contabilizados no incluyen, para el rubro de expresiones verbales o *token*, los verbos repetidos varias veces por el niño en un mismo contexto interactivo ni aquellos utilizados en dinámicas orales presta-

PRIMEROS VERBOS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL:
SU ESTRUCTURA SEMÁNTICA

blecidas, tales como canciones o juegos de palabras inducidas por los cuidadores. De la misma forma, tampoco se contabilizaron los verbos que no estuvieran representados más de dos veces a lo largo de las tres tomas.

4. SOBRE LOS VERBOS AGENTIVOS

De acuerdo a como los *items* son utilizados por los niños se hicieron las siguientes clasificaciones semánticas:

Verbos acumulados durante 3 tomas

	Julio 1	Elia 2	Intransitivos	Transitivos
No agentivos	36 75%	32 68%		
Posesión	2	2	<i>ser</i>	<i>tener</i>
Existencia	1	2	<i>haber, faltar (2)*</i>	
Mentales	7	6	<i>gustar, picarme (2), doler (1)</i>	<i>mirar, ver, querer, saber, sentir (1)</i>
Cualidad	3	3	<i>ser, servir, llamarse (1), portarse (2)</i>	
Cambio Estado Incoativos	5	6	<i>dormirse, acabarse, atorarse (2), despertarse (2), mojarse (2), romperse (1), moverse (1), quemarse(1)</i>	<i>encontrar (2),</i>

	Julio 1	Elia 2	Intransitivos	Transitivos
Locativos	13	11	<i>estar, llegar, irse, caerse, caber, hacerse a un lado (1), quedarse (1), salir (1), sentarse (1), pasar (2), venir (2), ir (2), esperarse (2), moverse (1)</i>	<i>poner, encerrar (1), tomar</i>
Transferencia	4	2		<i>dar, prestar, regresar (1), pedir (1)</i>
Otro	1	0	<i>llorar</i>	
Agentivos	14 25%	15 32%		
Agentivos (A)	6	4	<i>caminar, jugar, hablar (1), gritar (1), nadar (1), brincar (1), bailar (2), voltear (2)</i>	
Agentivos (AP)	8	11		<i>abrir, hacer, comer, ganar, buscar (1), jalar (1), cargar (1), ayudar (1), pintar (2),</i>

PRIMEROS VERBOS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL:
SU ESTRUCTURA SEMÁNTICA

	Julio 1	Elia 2	Intransitivos	Transitivos
				<i>peinar (2), romper (2), bañar (2), sentar (2), dibujar (2), cerrar (2)</i>
Auxiliares	2	3		<i>querer, poder, ir (2)</i>
Total general	52	50		

TABLA 2.

* Los números entre paréntesis señalan cuáles de los niños tienen el verbo en cuestión como parte de su producción: Julio (1), Elia (2). Cuando el verbo no tiene esta marca significa que ambos niños lo producen.

Como puede verse, para ambos niños la proporción de *items* que no contienen en su estructura argumental un participante con el rol de Agente es mayor que la de los que sí lo implican: en el caso de Julio es de 75% contra 25%, mientras que en el caso de Elia es de 68% contra 32%.

No solamente parece ser muy pobre la relación de verbos agentivos, sino que incluso, dentro de los verbos que hemos clasificado como tales, la proporción de *items* cuya estructura argumental se ajusta a los prototipos esperados según el esquema de acción manipulativa no es total. Por ejemplo, verbos como *ayudar, ganar, encerrar* o *buscar*, de la producción de Julio, o como *acabar* (transitivo), *sentar* y *comer* del *corpus* de Elia parecen requerir un Efectuador pero de ninguna manera implican claramente la idea de manipulación o de agentividad.

De los 14 verbos en cuestión, en el caso de Julio, seis son *items* intransitivos con una ESTRUCTURA LÉXICO-ASPECTUAL de ACTIVIDADES (Dowty 1979; Van Valin 1997), los cuales más que nada refieren un movimiento – *nadar, brincar, caminar* – o la autoexpresión de los participantes en el rol de Sujeto

– *gritar, hablar* –, es decir, se trata básicamente de actividades que el niño realiza sobre sí mismo. Sólo *jugar* parece tener una implicación más directa de acción sobre el medio o con el medio. El caso de Elia es muy similar. De los 15 *items* agentivos, cuatro son intransitivos de Actividad y reflejan la situación arriba descrita: tres verbos son de automovimiento – *caminar, voltear y bailar* –, mientras que el único que implica un sentido de acción “externa” más claro es *jugar*. Obsérvese, en la TABLA 3, que las proporciones de intransitivos no agentivos son abundantes: 79% contra 21% agentivos, en el caso de Julio, y 85% contra 15%, en el caso de Elia.

Verbos intransitivos (acumulados)

	Julio	Elia
No agentivos	22 - 79%	22 - 85%
Posesivos	1	1
Existencia	1	2
Mentales	2	2
Locación	10	9
Incoativos	5	5
Cualidad	3	3
Agentivos	6 - 21%	4 - 15%
Actividades	6	5
Total general	28	26

TABLA 3

Respecto al resto de los verbos agentivos, los que tienen estructura transitiva o bitransitiva con más de un participante (TABLA 4), podemos igualmente ver que pocos de ellos se ajustan al esquema transitivo de un Agente que manipula un objeto para producir un cambio de estado en él:

PRIMEROS VERBOS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL:
SU ESTRUCTURA SEMÁNTICA

Verbos transitivos (acumulados)

	Julio	Elia
No agentivos	13 - 62%	11 - 52%
Posesivos	1	1
Mentales	5	4
Transferencia	4	2
Locación	3	3
Incoativos	0	1
Agentivos	8 - 38%	10 - 48%
Cambio de estado	1	5
Consumo	1	1
Otros	5	1
Creación	1	3
Total general	21	21

TABLA 4

Aun con los *items* transitivos la proporción de verbos no agentivos sigue siendo relativamente más alta: en el caso de Julio se trata de hasta 62% contra un 38% de entradas agentivas; en el caso de Elia la proporción es más equilibrada, pero aun así se mantiene un porcentaje ligeramente mayor de verbos no agentivos, 52% contra 48% de agentivos.

Obsérvese además que, de los *items* agentivos de Julio, sólo uno es de cambio de estado y, de los de Elia, sólo cinco, mientras que los demás verbos pertenecen a clases semánticas que no son el prototipo de la manipulación sobre un objeto. Se trata de verbos de creación o consumo que, justamente, suponen la nueva existencia o la destrucción del objeto, pero no precisamente su cambio de estado. Los restantes verbos han sido clasificados bajo la etiqueta de "otros" y difícilmente son de manipulación de un objeto – *ayudar, ganar, encerrar, buscar, sentar*, etc.

También es importante señalar que, si se clasifican binariamente los verbos del *corpus* en acciones y otro tipo de procesos, vemos que, tanto en

el caso de Julio como en el de Elia, los primeros, que tradicionalmente son considerados el núcleo semántico de la categoría verbal, alcanzan apenas el 51% o 52% de los casos.

Además, hay que tomar en cuenta que en el nivel de las expresiones verbales (*token*) reportadas el número de construcciones agentivas es también proporcionalmente menor: 38% contra 62% no agentivas, en el caso de Julio, y 44% agentivas contra 56% no agentivas, en el caso de Elia. Es muy significativo que los verbos más usados por ambos niños son prácticamente los mismos y que en su mayoría sean no agentivos: *mirar, querer, estar, jugar, caerse* y *ser*. Todo parece indicar que además de ser los más comunes, estos *items* pueden haber sido los primero en adquirirse productivamente (Ibáñez, en proceso).

Los resultados del análisis de los verbos producidos por los niños en la última toma, a los 2 años y 6 meses, son muy similares a los anteriores, tal y como lo muestra la TABLA 5:

Verbos en una sola toma (2 años y 6 meses)

	Julio	Elia
V. agentivos	11 - 29%	11 - 30%
V. no agentivos	27 - 71%	26 - 70%
Total	38 - 100%	37 - 100%

TABLA 5

En suma, los *items* verbales que producen Julio y Elia cuando han logrado la marca acumulada de los 50 verbos no pertenecen al esperado esquema de la agentividad.

5. SOBRE LOCATIVIDAD

Hasta ahora nuestro análisis ha dado cuenta de la producción que Julio y Elia tienen de verbos con estructura agentiva. Como se puede observar en el CUADRO 2, el resto de los verbos no agentivos presenta diversas clases semánticas aparentemente heterogéneas: locativos, cambios de estado, incoativos, mentales, de existencia, de posesión, de transferencia y de cualidad.

Dos cosas importantes pueden señalarse al respecto:

1. en primer término, en el contexto de muchas teorías (Gruber 1965; Jackendoff 1972, 1990; Foley y Van Valin, 1984; Grimshaw 1990; Van Valin 1997; Delancey 2001; entre otros) la mayoría de estas clases verbales suelen ser analizadas en términos locativos, es decir, se postula que la estructura argumental que subyace a los verbos en cuestión está formada por la relación que se establece entre un Tema y el Locativo respecto del cual se predica su posición. En este sentido, podemos decir que se trata, en el nivel de las relaciones semánticas subyacentes, de una misma clase.

Delancey (2001) postula que la categoría verbal, a nivel universal, está configurada por tres funciones argumentales básicas que equivalen a los roles de Tema, Locativo y Agente. Para Delancey, excepto los verbos con estructura aspectual de Actividades, tales como *caminar, trabajar*, etc., todos las unidades verbales implican relaciones semánticas de un Tema y un Locativo. Es decir, para él estos roles argumentales son básicos y primarios. El fundamento de este razonamiento es que dichos roles tienen como base de su codificación categorías perceptuales muy básicas como son las de FIGURA y FONDO, las mismas que para él podrían ser consideradas innatas. De la posibilidad de estos hechos, se deriva que tales relaciones argumentales, Tema y Locativo, son las básicas en los sistemas verbales de las lenguas. Así, se puede postular, al menos como hipótesis, que dicho esquema argumental constituye la puerta de entrada a la categoría verbal para los niños que se encuentran en el proceso de adquisición de su lengua materna.

2. En segundo lugar, independientemente de cualquier asunción respecto de modelos postulados para los sistemas lingüísticos de los adultos, lo que estos verbos claramente manifiestan es el interés cognitivo e interactivo de los niños respecto de su medio y de las personas que los rodean. Lo que los pequeños de nuestro estudio están haciendo con sus expresiones verbales es básicamente describir su entorno y los fenómenos que en él suceden, lo que entra en escena o desaparece de ella. De ahí la importancia del uso de *items* locativos – *aquí está, llegó papá, se fue, se quedo ahí*, etc. –, de verbos de existencia – *aquí hay agua, así nos falta* –, de cualidad – *es dojo, no sirve* –, de posesión – *es mío, no tedeo vestido* –, de percepción, – *mira el pedo, no veo, no me gusta la eche* –, así como incoativos – *se cabó, se atoró, se rompió el muñeco, se depetó la nena*.

De la misma forma, parece ser que un interés fundamental de los niños en esta etapa es establecer relaciones definidas con los objetos de su entorno, no aún como objetos de manipulación, pero sí como objetos que pueden entrar o salir de su campo de experiencia; es en este sentido que aparecen verbos de transferencia – *ten un dulce, no te doy, regrésalo, teo presto* – o de deseo – *quieo papel, dame agua*.

Es decir, lo que nuestros datos señalan es que previamente a la adquisición de verbos con una estructura argumental agentiva y/o manipulativa, los niños adquieren *items* que se refieren a la localización y ubicación de objetos y personas de su entorno, así como a relaciones básicas con objetos en su campo de experimentación. Esto es totalmente esperable si se considera que las actividades de manipulación sobre objetos pueden ser sumamente complicadas y por lo tanto tienden a ser desarrolladas en un periodo posterior al reconocimiento y a la relación primaria con los objetos.

En suma, las relaciones de Tema y Locativo se presentan como básicas en la estructuración de la categoría verbal, y esto es así porque cognitivamente dichas relaciones también lo son. Nuestro datos parecen confirmar lo anterior: los niños que están en el proceso de adquisición de las formas verbales tienden a usar *items* que reflejan dichas relaciones temáticas, y esto, a su vez, es un reflejo del tipo de interacción que desarrollan con su medio y con las personas que los rodean.

6. CONCLUSIONES

Los datos arrojados por este estudio permiten ver que en las primeras etapas de adquisición, o al menos en la marca de los 50 verbos (tipos), el esquema agentivo y de manipulación no es el más preponderante y por lo tanto, contra lo que normalmente se postula, no es el que sirve como mecanismo desencadenante o prototipo a partir del cual los niños construyen la categoría verbal. Por el contrario, los verbos más comunes e importantes en etapas tempranas son *items* a los cuales subyace un esquema semántico basado en la relación entre un Tema y un Locativo. Estas relaciones son cognitivamente básicas y se manifiestan en el tipo de interacción que los niños mantienen con su medio y con las personas que los rodean. Lo que en última instancia estos datos permiten sugerir es que el valor semántico

PRIMEROS VERBOS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL:
SU ESTRUCTURA SEMÁNTICA

básico de la categoría verbal, a nivel del sistema, no es de acción y de agentividad, sino básicamente de relaciones de locatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLANCY, P. 1993. Preferred argument structure in Korean Acquisition. En Clark, E. (ed.) *Proceeding of the 25th annual child language teacher forum*. Stanford, CA: CSLI Publications. 307-314.
- DUBOIS, J. 1987. The Discourse Basis of Ergativity. *Language* 63. 805-855.
- DELANCEY, S. 2001. *Functional syntax*. Mimeógrafo.
- FILMORE, C. 1968. The Case for Cases. En Bach, E. y Haiman, Robert T. (eds.), *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- FOLEY, W. y VAN VALIN, R. 1984. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIMSHAW, J. 1990. *Argument structure*. Cambridge: The MIT Press.
- GRUBER, J. S. 1976. *Lexical structures in syntax and semantics*. Amsterdam: North-Holland. (Originalmente aparecido como tesis doctoral del MIT en 1965.)
- JAKENDOFF, R. 1972. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge: Mass & London, England: the MIT Press.
- _____. 1990. *Semantic structures*. Cambridge: Mass & London, England: the MIT Press.
- LANGACKER, R. 1991. *Concept, image, and symbol: the cognitive basis of grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- NINIO, A. 1999. Pathbreaking verbs in syntactic development and the question of prototypical transitivity. *Child Language*. 619-653.
- PINKER, S. *Language learnability and language development*. Cambridge: Harvard University Press.
- SLOBIN, D. 1985. Cross-linguistic evidence for the language marking capacity. En Slobin, D. (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition, vol. 2: theoretical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1157-1256.
- TOMASELLO, M. 1992. *First verbs: a case study in early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____. 2000. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74. 209-253.
- VAN VALIN, R. y RANDY, J. 1997. *Syntax structure, meaning and function*. Cambridge: Cambridge University Press.

MIRANDO A TRAVÉS DE LA MISMA VENTANA: SOBRE LA INFLUENCIA
DEL HABLA MATERNA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS
DEMOSTRATIVOS

LOOKING THROUGH THE SAME WINDOW: MATERNAL SPEECH
INFLUENCE IN THE ACQUISITION OF DEMONSTRATIVES

MARY ROSA ESPINOSA OCHOA

Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Filosofía y Letras

ABSTRACT: The influence of maternal speech in the acquisition of demonstratives was investigated in a study of a middle class family from Mexico City, using video-recordings of spontaneous speech during three years, taken from the project ETAL (Early Stages at Language Acquisition) directed by Dr. Cecilia Rojas at the Universidad Nacional Autónoma de México. Analysis of the corpus revealed that in spite of other adults that direct speech to child (father, grandparents, aunts) her mother not always take herself as ORIGO or zero point of deictic reference: she creates a deictic center with her child or centered de zero point of deictic reference on her. The child starts using demonstratives with no deictic contrast from 1;07 to 2;03, she reaches other stage with higher frequency of demonstratives use from 2;03 to 2;05 and finally, at the last stage, she acquired the same deictic contrast used by the family (except the mother) at 2;07. The only two examples in which she extended her origo or zero point of deictic reference by using demonstratives are in the interaction with her mother. These two examples show that the child has learned to use a sociocentric space, expressing it by the use of demonstratives.

KEYWORDS: Demonstratives acquisition, deixis, maternal speech.

RESUMEN: Para el estudio de la influencia del habla materna en la adquisición de los demostrativos se obtuvo un corpus de videograbaciones de una niña de clase media de la Ciudad de México en interacción con la familia en tomas espontáneas del quehacer cotidiano. Las videograbaciones tuvieron un seguimiento de tres años. Las muestras revelan que, a diferencia de los otros adultos que se dirigen a la niña (padre, abuelos, tías), la madre no siempre se toma como punto cero de referencia deíctica: crea un centro deíctico o cambia el punto cero de referencia centrándolo en su hija. La niña comienza utilizando los demostrativos sin contraste deíctico desde el 1;07 hasta el 1;11, entre los 2;03 y los 2;05 entra en otra etapa de muy alta frecuencia en la utilización de los demostrativos también sin contraste y finalmente, hacia los 2;07, domina el mismo contraste utilizado por los familiares (exceptuando a la madre). Los dos únicos ejemplos en que parece extender los límites de su ego como punto cero de referencia deíctica son de interacción con la madre. En estos dos la niña parece haber aprendido la utilización de un espacio sociocéntrico, proyectado mediante la emisión de los demostrativos.

PALABRAS CLAVE: Adquisición de los demostrativos, deixis, habla materna.

1. INTRODUCCIÓN

La deixis corresponde a una función de la lengua mediante la cual se ubica al hablante y al oyente en las coordenadas espacio-temporales de la enunciación, tomando como el *origo* o punto cero de referencia el aquí y el ahora. Para su estudio, el Max Planck Institute realizó un análisis sobre la organización espacial de los demostrativos en diversas lenguas, clasificándolas según su anclaje, entendiendo este término sobre el punto en el cual se ubica el punto cero de referencia deíctica. Los resultados quedaron de la siguiente forma:

1. Anclados en el hablante, con formas próximas y distales (ewe, italiano, yukatek);
2. Anclados en el hablante, con una forma próxima y una forma neutra no marcada (inglés y alemán);

3. Anclados en el hablante, con una forma distal y una neutra (ruso);
4. Anclados en el hablante y en el oyente con formas próximas y distales (portugués brasileño).

Con respecto a las lenguas con sistemas de tres o más demostrativos, Anderson y Keenan (1985) los clasifican como de orientación distal o personal. En el primero, la deíxis está siempre anclada en el hablante y los términos son próximos, mediales o distales con respecto a él, ej.: yimas. En el segundo, en el sistema de orientación personal, el punto cero de referencia puede ser también el oyente, ej.: pangasiano. Según los mismos autores, el español es una lengua de orientación distal en la que sus hablantes organizan el espacio en distancias próximas, medias y distales con respecto al *ego*.

Según las gramáticas (Bello 1984; Alarcos 1994) cada uno de ellos está asociado con las personas gramaticales: yo, tú, él, ya que estructuran los demostrativos en un sistema que establece un paralelismo formal con otros sistemas deícticos de pronombres personales y posesivos:

Yo	tú	él
Mi	tu	su
este	ese	aquel
aquí	ahí	allí

En este sentido, el demostrativo de la serie *este* significa proximidad a la primera persona, *ese* proximidad a la segunda persona y *aquel* proximidad a la tercera persona o bien lejanía tanto de la primera como de la segunda persona. Existe, sin embargo, otro estudio acerca de cómo se organiza la deíxis espacial en español desarrollado por Priska-Monika Hottenroth (1972) que se realiza de acuerdo a un paralelismo con los adverbios de lugar. De acuerdo con ella, la organización de la deíxis en español se concibe tomando en cuenta la distancia existente entre los objetos con respecto a nuestra posición frente a ellos, donde cada demostrativo se organiza con respecto a los otros dos y el orden secuencial de cada región se organiza egocéntricamente alrededor del hablante, tomando en cuenta que la concepción del espacio está íntimamente relacionada con la forma en la que el hablante se concibe en un momento y lugar determinados al momento de emitir la

enunciación. Por esto, en un mismo lugar de enunciación y en contextos distintos sería posible la emisión de las siguientes frases:

Aquí en la Universidad.

Aquí en San José.

Aquí en América Latina.

Es importante tomar en cuenta que la deíxis es una construcción social. Williams Hanks (1990) afirma que la deíxis funciona en torno a un sistema sociocultural (por esta referencia agradezco a la Dra. Lourdes de León). La deíxis se construye en el tiempo (ahora), el espacio (aquí) y la persona (yo), dependiendo de cómo se concibe el propio individuo, el hablante, en el mundo físico. La deíxis en este sentido, además de ser una construcción egocéntrica, constituye una construcción sociocéntrica.

En el estudio de la adquisición del lenguaje, se ha comprobado que los niños comienzan utilizando los demostrativos como meros indicadores, sin contraste deíctico (Tanz 1980). Posteriormente se vuelve un contraste parcial alrededor de los 3;10 y culminan realizando el mismo contraste que los adultos entre los 4;09 y los 5;08 (Clark 1978) o incluso hasta los 7;00 (Webb y Abrahamson 1975). Para la adquisición de los demostrativos en español, tenemos el estudio de Marianne Peronard (1985) para Chile que, sin embargo, no atiende puntualmente a la adquisición de la función deíctica.

2. METODOLOGÍA

El *corpus* se obtuvo de videograbaciones del proyecto Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje, que dirige la Dra. Cecilia Rojas en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Éstas son tomas espontáneas de una niña de clase media del Distrito Federal durante aproximadamente 3 años de vida que empiezan al 1;02,15 y culminan a los 4;00. Son diez tomas en las que la niña interactúa con los familiares (la madre, el padre, los abuelos y las tías) en escenas de la vida cotidiana.

CORPUS:

MIRANDO A TRAVÉS DE LA MISMA VENTANA: SOBRE LA INFLUENCIA DEL HABLA MATERNA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS DEMOSTRATIVOS

Video 1	1;02,00
Video 2	1;07,05
Video 3	1;08,15
Video 4	1;11,03
Video 5	2;03,00
Video 6	2;05,05
Video 7	2;07,22
Video 8	2;11,15
Video 9	3;05,05
Video 10	4;00,00

Los videos tienen una duración de dos horas y entre uno y otro transcurren aproximadamente cuatro meses, a excepción de las tomas segunda y tercera entre las que transcurren solamente un mes y diez días y las tres últimas tomas en las que hay una diferencia aproximada de seis meses. La organización de los datos se realizó tomando en cuenta todas las emisiones infantiles y adultas dirigidas a la niña de los demostrativos.

Se utilizaron también siete categorías deícticas dadas por los mismos demostrativos, donde se presenta la siguiente codificación:



Representa el dominio deíctico. El círculo representa el espacio individuado y el óvalo el espacio compartido.



Representa lo señalado

H

Representa al Hablante

O

Representa al Oyente

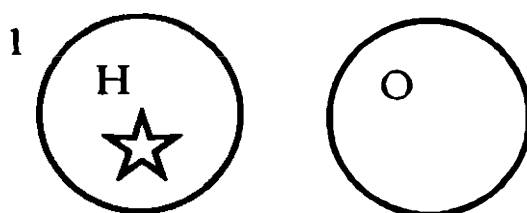
P

Representa un tercer participante

3. ANÁLISIS

Para realizar la organización deíctica de los datos se tomaron en cuenta tres espacios. Un espacio individuado anclado en el oyente, un espacio individuado anclado en el hablante y, finalmente, un espacio compartido por los interlocutores. Estos tres tipos de anclaje se muestran detalladamente a continuación:

Espacio individuado anclado en el hablante



(1)

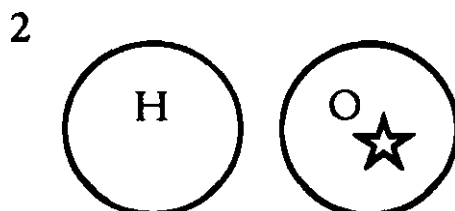
SIT: Flor juega en el jardín y la mamá va llegando de la farmacia con medicinas en la mano.

MAM: agua?

ay

le voy a llevar esto a papá Flor

En este ejemplo observamos que la madre y la niña se encuentran no sólo en espacios diferentes (el jardín y la entrada de la casa), sino incluso en contextos distintos. La niña juega en el jardín y la madre llega de comprar medicinas. Vemos aquí espacios claramente definidos, manifiestos y establecidos por la madre en el uso del demostrativo de la serie *este*: *en el dominio próximo del hablante*.



(2)

SIT: Flor está en la bañera, su mamá la mira detrás de la cámara.

FLOR: a,

MIRANDO A TRAVÉS DE LA MISMA VENTANA: SOBRE LA INFLUENCIA DEL HABLA
MATERNA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS DEMOSTRATIVOS

ti, éste (se refiere a una tapa que tiene en las manos)

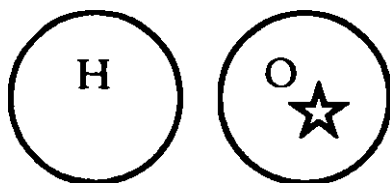
MAM: ésa?, es la tapa

FLOR: tapa

En este caso la madre y la niña están en el mismo cuarto de la casa (el baño), Flor está metida en su bañera y manipula un objeto. La distancia la determina una vez más la madre mediante el demostrativo de la serie *ese*: *a una distancia media del hablante*, que se establece mediante *el dominio del oyente*. Se señala, en este caso, una distancia no próxima, en principio media.

Espacio individuado anclado en el oyente

2



(3)

SIT: caminan en el jardín hacia donde está el coche.

FLOR: a la calle (tose)

ame la mano

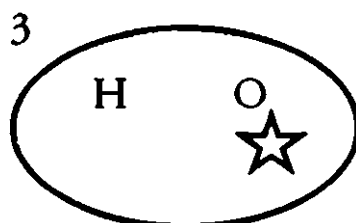
mila, MAMÁ mamá dame la ma*, da mano

GST: la pide jalándola

MAM: esa mano no te la puedo dar porque se me cae la cámara Flor

En este caso el objeto de la déxis es claramente la mano de la madre, sin embargo, en vez de que la madre aluda a su propia mano con el demostrativo *este*, como vimos anteriormente en el ejemplo de Hottenroth (1972) para el español, opta por utilizar *ese*. Esta elección da un carácter diferente a la organización del espacio déctico: *ese* implica *distancia media a partir del dominio del oyente*. Podemos ver entonces que la madre realiza un cambio en el punto de referencia déctico que se centra en su hija.

Espacio compartido anclado en los dos interlocutores



(4)

SIT: miran un libro que la mamá tiene en las piernas; la niña, sentada a su lado, casi totalmente encima de ella.

FLOR: sh::

nene

COM: Flor señala tocando con el dedo la muñeca del cuento que su mamá tiene en las piernas.

MAM: ésta?

ella también se va/a dormir

(5)

(Flor camina hacia una silla y se para allí junto, la mamá casi no se ve en la toma)

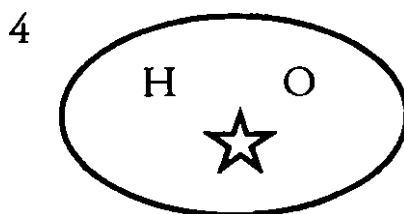
SIT: salen del baño.

MAM: vente Flor vámonos a comer

FLOR: a

MAM: ¿quieres esta silla?

En estos ejemplos el referente está en el dominio de la madre y, sin embargo, el objeto referido está siendo tocado por la niña. En otros casos de interacción próxima se marca una distancia entre el *ego* y el *alter* con el uso de *ese*. Sin embargo, en estos ejemplos vemos que la madre utiliza el demostrativo de proximidad a *ego*, con lo que podemos inferir que la madre construye un espacio compartido con su hija.



MIRANDO A TRAVÉS DE LA MISMA VENTANA: SOBRE LA INFLUENCIA DEL HABLA
MATERNA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS DEMOSTRATIVOS

(6)

SIT: Flor sentada en la mesa al lado de su mamá.

FLOR: mira yese

mira yese

COM: levanta su mamila después trata de quitarle el plato a su mamá.

MAM: no no no éste es mi plato

COM: su mamá no la deja agarrar su plato

FLOR: no

MAM: oye Flor a ver tranquila

Este plato es de Flor

COM: le muestra cuál es su plato

FLOR: NO:::

En este ejemplo tanto el plato de la hablante (madre) como el oyente (la niña) son denominados con el mismo demostrativo de cercanía con *ego*. En este contexto, la niña pertenece a este espacio de cercanía de la madre y es por esto que ella no marca el contraste. Podríamos pensar que simplemente ambos objetos se encuentran lo suficientemente cerca del dominio de la madre como para ser denominados con *este*, no obstante tenemos ejemplos semejantes en que el padre interactúa con la niña:

(7)

SIT: Flor está parada junto a la mesa y sostiene su plato; el papá a su lado se agacha junto a su hija con su propio plato en la mano; toma su tenedor y pincha un trozo de carne del plato de su hija.

PAP: cómete *ése* mira.

En este caso, a pesar de que el padre manipula la carne con el tenedor que tiene en las manos y se encuentra también en una situación de cercanía física, elige el demostrativo *ese* para nombrar la carne que está en el plato de su hija, en lugar de optar por *este*, a pesar de la cercanía manifiesta. Con ello, el padre marca una distancia entre el yo y el tú; está estableciendo un límite entre su propio espacio y el del otro en un momento de interacción próxima, espacio compartido por la madre en un momento de interacción semejante.

4. FRECUENCIA

Hemos ordenado los datos de acuerdo a las tres formas de organización espacial del mismo modo que en el análisis anterior, tomando en cuenta en primer lugar los datos de los familiares que no son la madre, cuando se dirigen a la niña, en segundo término los datos de la madre, y por último los de la niña.

AH: anclado en el hablante;

A2: anclado en los dos interlocutores;

AO: anclado en el oyente;

AP: anclado en un tercer participante.

MIRANDO A TRAVÉS DE LA MISMA VENTANA: SOBRE LA INFLUENCIA DEL HABLA MATERNA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS DEMOSTRATIVOS

Datos de los familiares (a excepción de la mamá)

ESTE									ESE								
Espacio	AH	AH	A2	A2	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH
1;02,00		1															
1;07,05	1	1					1										
1;08,15	4	1	1	1			18						1				
1;11,03	2		4	4			4										
2;03,00	1	1					13					2					
2;05,05	2		1	1			9										
2;07,22	9		1	1			13					1		12			2
2;11,15	4		6	6			1										
3;05,05	sd	sd	sd	sd	sd		sd					sd	sd	sd	sd	sd	sd
4;00,00	33		3	3			15							4			
Total	56	4	16	16			73					4		17			2

TABLA 1

La TABLA 1 nos permite ver que, en general, los familiares respetan su punto cero de referencia deíctica, no construyen un espacio compartido más allá de los casos en que el objeto se encuentra a una distancia próxima intermedia entre ambos interlocutores y, además, utilizan con mayor frecuencia el demostrativo de la serie medial *ese*. Esto quiere decir que en la interacción con la niña se marca claramente el dominio egocéntrico del hablante, no compartido con ella.

MIRANDO A TRAVÉS DE LA MISMA VENTANA: SOBRE LA INFLUENCIA DEL HABLA MATERNA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS DEMOSTRATIVOS

Datos de la mamá


















ESTE	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	ESE	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	HO 	
	AH	AH	A2	A2	AH	A2	AH		AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AO
Espacio	AH	AH	A2	A2	AH	A2	AH		AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AH	AO
1;02,00																			
1;07,05	7	4	1	9	2	1	2												
1;08,15	2	2		3	1		1	5											
1;11,03		5	1	1		1		3											
2;03,00	4	1		5				8											
2;05,05	9	1		3				17						1	2				
2;07,22	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd	sd
2;11,15	23			3				8					2	2					
3;05,05	2							1											
4;00,00	1			1															
Total	48	13	2	26	4	2	4	42	5	1	4	2	4	2	1	4	2	2	2

TABLA 2

Vemos en cambio que la construcción del espacio de la madre abarca con más frecuencia puntos de espacios compartidos. Encontramos también que no son muy numerosos los cambios en el punto cero de referencia y se presentan hasta antes de que la niña domine el contraste.

MIRANDO A TRAVÉS DE LA MISMA VENTANA: SOBRE LA INFLUENCIA DEL HABLA MATERNA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS DEMOSTRATIVOS

Datos de la niña

ESTE	HO AH	HO AH	HO A2	HO AO	HO AO	HO AO	HO AO	HO AO	HO AO	HO AO	HO A2	HO A2	HO A2	HO A2	HO AH	HO AH	HO AH	HO AH	HO AH	HO P	HO P	HO P	
1;02,00																							
1;07,05		5																					
1;08,15	1		1	1								2	1										
1;11,03	4	2		1																			
2;03,00	2		1																				
2;05,05	8																						
2;07,22	17																						
2;11,15	12	1																					
3;05,05	25		3	1																			
4;00,00	16		1	1																			
Total	85	8	6	4	4	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

TABLA 3

La niña, como la madre, abarca todos los espacios esquematizados en este trabajo con ambas series de demostrativos. Tiene una etapa de confusión evidente (2;03 a 2;05) que se relaciona con los cambios de punto de referencia de la madre que contrariamente a ella son de alta frecuencia. El dominio de los contrastes parece darse a partir del Flor 44 (el ejemplo a los 2;11,15 presenta corrección). Encontramos además dos ejemplos de espacio compartido en esta última sección que se da únicamente con la madre, con lo cual podemos inferir que la niña ha aprendido a utilizar el espacio compartido con la madre.

Presento a continuación los ejemplos de las dos últimas tomas en las que la niña construye un espacio compartido.

(8) 3;05,05

SIT: acomodan la mesita en el patio; a la mitad le da sombra y a la otra mitad sol; la mamá está del lado de la sombra y a Flor le da sol.

MAM: no prefieres más para acá
segura estás bien?

no te quieres sentar de este lado

FLOR: éste lado? (señala el lado de su mamá)

MAM: sí

las dos, tú y Jely de este lado

Este caso apunta ligeramente hacia un espacio compartido, pues parece que la niña recupera el demostrativo de la madre para señalar el lado que ocupa.

(9) 4;00,00

(la mamá parte el pastel de cumpleaños)

MAM: deja una para los demás aunque sea deja éstas (los bombones del pastel)

FLOR: ésa para mí ésta para mí

(la rebanada de pastel que puso su mamá en el plato)

En este ejemplo en cambio vemos que la niña alterna entre las dos formas, cambiando el demostrativo de lejanía de la serie *ese* por el demos-

trativo de cercanía de la serie *este*. El cambio de serie muestra que la niña descubre una nueva posibilidad de construir el espacio. Los dos únicos ejemplos de espacio compartido hallados en las dos últimas tomas son de interacción con la madre.

5. CONCLUSIÓN

De acuerdo con los datos anteriores que nos muestran los diferentes tipos de organización deíctica dada mediante los demostrativos en el habla adulta dirigida al niño se puede concluir que existen tres formas de organización del espacio:

- a) Centro deíctico individuado con distancias relativas: anclado en *ego*;
- b) Centro deíctico compartido: anclado en los interlocutores *ego/tu*;
- c) Centro deíctico altruista: anclado en la niña, parecido al portugués brasileño.

El punto a y b coinciden claramente con las afirmaciones hechas acerca de la organización deíctica del español tanto por Anderson y Keenan como por Priska Hottenroth (con anclaje en el hablante donde se establecen contrastes de proximidad o distancia que por tanto se definen como de orientación distal), siempre y cuando agreguemos que los demostrativos se emiten en un contexto comunicativo donde está implícita la participación de al menos dos interlocutores, hablante y oyente, y por tanto la distancia o proximidad se establece en la relación social entre ambos.

El punto b está también ligado con lo anterior; sin embargo, considera además que cuando la relación entre los interlocutores es muy estrecha (madre-hija) se tiende a crear un espacio sociocéntrico (Hanks 1990) donde las distancias que podrían establecerse mediante la presencia del otro se pierden.

Finalmente tenemos un caso particular de baja frecuencia de uso que coincide con la organización del portugués brasileño: la madre cambia el punto de anclaje centrándolo en su hija y estableciendo los contrastes de acuerdo a ese punto. Podemos inducir que la madre tiene la intención de ayudar a su hija a encontrar o construir su propio punto cero de referencia deíctica, por lo que hemos llamado a este fenómeno centro deíctico altruista.

Por medio de la manifestación lingüística de la deíxis trazamos los límites de nuestro espacio, del espacio que tenemos en la sociedad. Es cierto que *este* marca una cercanía con la región próxima a *ego* y *ese* marca un objeto distante a la región de proximidad al *ego*; sin embargo, esta proximidad y esta lejanía son siempre subjetivas, por tanto lo que la niña aprende no es necesariamente este contraste como tal, sino que aprende su lugar en la sociedad por medio de la deíxis. Lo que aprende es a ubicarse socialmente en relación con las demás personas.

Referencias Bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ANDERSON y KEENAN. 1985. *Apud* Diessel, Holger. 1999. *Demonstratives: form, function and grammaticalization*. Amsterdam: Philadelphia John Benjamins.
- BELLO, Andrés. 1984. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF.
- CLARK, E. V. 1978. From gesture to word: on the natural history of deíxis in language acquisition. En Bruner, J. y Garton, A. (eds), *Human growth and development*. Oxford: Oxford University Press.
- HOTTENROTH, Priska-Hottenroth. 1972. The system of local deíxis in Spanish. En Weissenborn y Klein (eds.). *Here and there – cross linguistic studies on deíxis and demonstration*. Amsterdam: John Benjamins.
- HANKS, Williams. 1990. *Referential practice: language and lived space among the Maya*. Chicago: The University of Chicago Press.
- VAN GEENHOVEN, Veerle y WARNER, Natasha (eds.). 1999. *Annual reports*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- PERONARD, Marianne. 1985. Adquisición de los pronombres demostrativos en castellano. *Actas del I congreso internacional sobre el español de América*. 899-911.
- TANZ, Christine. 1980. *Studies in the acquisition of deictic terms*. Cambridge: Cambridge University press.
- WEBB A., Pamela y ABRAHAMSON A., Adele. 1975. Stages of egocentrism in children's use of 'this' and 'that': a different point of view. *Journal of child language* 3, 349-367.

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE
PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

LANGUAGE—USE EFFECTS IN EARLY REQUEST MAKING – FLEXION
VARIANTS IN DIRECTIVE VERBS

CECILIA ROJAS NIETO

*Instituto de Investigaciones Filológicas - Universidad Nacional Autónoma de
México*

*A la memoria de Juan Miguel Lope Blanch,
inquieto por futuro del imperativo*

ABSTRACT: This paper addresses the question of the effects of language use in early acquisition. The presence of the various flexive forms that verbs can take in expressing a directive in Mexican Spanish are investigated, both in early child language (1;09 - 2;05), and parental child directed speech. Two types of language-use based effects are reported, concerning the incorporation of verbs

La realización de este trabajo ha contado con el apoyo de CONACYT al proyecto Gramáticas Emergentes (30798-H), que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Un trabajo asociado a éste (Perspectiva en la petición de objetos, presentado en el IV Encuentro de Adquisición del Lenguaje, Universidad Autónoma de Yucatán, noviembre, 2001) se benefició de los comentarios de los participantes en este encuentro, en particular el de Lourdes de León y Donna Jackson. Y por supuesto, gracias a la presentación de lo que fue el esquema de este texto en el XIII Congreso de la ALFAL, se pudo atender algunos comentarios y sugerencias, en particular de Rosa Attié Figueira. Por supuesto todos los errores restantes son responsabilidad única de la autora. Dirección electrónica: crojas@servidor.unam.mx.

forms and the first evidences of children's pattern making. 1. Children show the simultaneous incorporation of various flexive forms of directive verbs, but for lexically specific items, not for the same item (lexical acquisition), in close parallelism to the parental usage (usage-base-acquisition): one particular form tends to be the only directive form for that particular verb for various months, even if the child's inventory also presents some possible sources of analogy in other verbs (insular acquisition). 2. Children show early innovative constructions – absent in adult speech – that may be traced back to discourse patterns children have adopted from their parents language-use. This innovative uses show that children's early learning is both an imitative-cultural affair and a pattern-building activity. The important point to be made is that concrete language-uses show to be possible source of patterning by means of blending.

KEYWORDS: Language-use, verb-flexion, island acquisition.

RESUMEN: Este trabajo se plantea el efecto del uso lingüístico en la adquisición. Se atestigua el uso de varias formas flexivas en verbos de función directiva tanto en el habla infantil temprana (1;09 - 2;05) como en el habla dirigida a los niños y se registran dos tipos de efectos de uso: respecto a las formas flexivas que los niños incorporan y respecto a la producción temprana de construcciones creativas. 1. Los niños muestran la incorporación simultánea de diversas formas flexivas en los verbos que usan como directivos, pero éstas variantes muestran una especificidad léxica y exhiben un paralelismo próximo con el uso paterno (adquisición basada en el uso-lingüístico); la forma incorporada tiende a ser la única forma directiva del verbo en cuestión durante varios meses, aun cuando el inventario infantil de formas directivas incluye fuentes posibles de analogía (adquisición insular). 2. Los niños muestran construcciones innovadoras – ausentes en el habla adulta – que pueden asociarse con patrones discursivos que han adoptado del uso parental. Las formas incorporadas y las innovaciones muestran que el aprendizaje temprano constituye a la vez un proceso de aprendizaje cultural y una actividad de extracción de esquemas. Un punto particularmente importante es que los usos lingüísticos constituyen una fuente posible de productividad a través de las mezclas de fragmentos.

PALABRAS CLAVE: Uso lingüístico, flexión verbal, adquisición insular.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Los enunciados que expresan un directivo en español constituyen un conjunto abigarrado de tipos de construcciones que, junto con una EQUIVALENCIA FUNCIONAL¹, manifiestan matices socioprágmaticos varios y se producen en el curso de procesos de interacción que involucran diversas posiciones interlocutivas entre los participantes.

Desde un punto de vista formal, aunque en español los enunciados imperativos tienen como expresión prototípica dos formas verbales en imperativo singular y plural (*come, comed*), el español mexicano presenta una forma imperativa única: *come* = IMP2SPROX. Las expresiones verbales directivas de segunda persona plural o para el imperativo negativo, y en general para las formas personales *V* de distancia, no tienen una expresión específica, sino que para ello se reclutan formas verbales del subjuntivo (*comal/coman* su sopa, *no comal/no coman* eso); por no mencionar las variantes incitativas de 1PL, que se expresan con formas verbales indicativas o subjuntivas (*vamos, vayamos*). Este conjunto de formas verbales forma junto con el imperativo un sistema heterogéneo (Ezeizabarrena 1997 Garrido 1999)² cuya adquisición plantea desde su inicio el problema de su asimetría formal.

1) Formas verbales directivas

<i>T</i> SINGULAR	<i>V</i> SINGULAR		<i>T/V</i> PLURAL
Positivo	Negativo	(Neg) Posit	(Neg) Posit
come...	no comas	(no) coma	(no) coman
IMP2S	NEG P.SBJ2S	P.SBJ3S	P.SBJ.3PL

¹ *Functional equivalence*: functional equivalence of propositions for certain types of extensional contrast (Pedersen *et alii* 1998).

² De hecho, Ezeizabarrena (1997) presenta un paradigma de imperativo en que incluye directamente las formas reclutables del subjuntivo o el infinitivo, pero no así del indicativo.

1s	(com-a-mos)
2s com-e-0 (com-a-s)	com-e-d, com-e-r (com-á-is)
3s (com-a-mos)	(com-a-n)

A ello debemos añadir que en el habla se registra el uso del presente de indicativo con una función directiva (*aquí te quedas, te sientas, ahora vas*); y también el de varias construcciones con infinitivo (Garrido 1999; Luna Trail 1980): particularmente el futuro perifrástico (*vas a comer tu sopa primero, te vas a bañar*), pero también el infinitivo mismo (*a bañar, a dormir, a acostarse*) – aparentemente menos éste último en México que en España (Luna Traill 1980; Moreno de Alba 1978) –. Por lo demás, es una afirmación reiterada que el español mexicano presenta un sesgo hacia la expresión de actos directivos corteses (Curco 1998). Una apreciación general de la frecuencia de algunas de estas expresiones en ciertos contextos discursivos llevó al señalamiento de que en el uso mexicano adulto la forma verbal imperativa había cedido su lugar a estas formas del coloquio (Lope Blanch 1983).³

Desde un punto de vista interlocutivo, las diversas formas verbales a que se puede acudir para expresar un directivo se asocian, en general, con una amplia gama de matices expresivos y a condiciones de producción variables; y bien podemos suponer que el contexto familiar de interacción con el niño no constituye una excepción a ello.

Por ejemplo, los enunciados directivos pueden dirigirse al niño de manera directa y corresponder a imperativos canónicos (*ven, siéntate*). En otras ocasiones el niño tendrá acceso a formas subjuntivas ora para los directivos negativos típicos (*no toques, no le piques*) ora cuando forma parte del destinatario colectivo a quien se dirige un directivo, expresado típicamente en subjuntivo de 3PL: *vengan, siéntense, no toquen eso*. Y también tendrá acceso a formas *V* del subjuntivo, que alternan en la interlocución materna mexicana con las formas *T* para la expresión afectiva o el énfasis (*síbase, venga paracá m'hijo*) (Comparini 1999). Además, en ciertos entornos culturales, entre ellos el que estudiamos, es usual la práctica de modelar o sugerir al niño qué decir, ya sea en forma de discurso directo, ya en forma de discurso indirecto y, por tanto, en una versión ora imperativa ora subjuntiva del directivo que se le propone realizar: *invítala, dile ven a mi casa, Beyi; dile que venga*.

³ Sin embargo, en el recuento de Moreno de Alba (1978) de los usos verbales entre adultos en situación de entrevista, la presencia de imperativos y subjuntivos directivos es sustancial y presenta una proporción de 3 a 1, respectivamente; en tanto que en este tipo de interacción los indicativos e infinitivos directivos son infrecuentes.

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

Asimismo, el niño tiene acceso a formas varias del indicativo, en particular cuando el interlocutor dirige la acción infantil en un sentido diádico de colaboración. Entonces los directivos que escucha el niño toman una forma personal de primera plural, generalmente positivos: *vámonos, vamos a dormirnos, ya vámonos ya a bañar*, pero también para el control negativo: *ahorita ya no jugamos, no pegamos*.

Finalmente, en contextos discursivos marcados y con diversos valores pragmáticos, pueden ocurrir formas de expresión varias no verbales (*ahora tú, tu pan, al suelo, silencio, agua por favor, cuidado, tranquila*), seleccionadas en términos de su eficacia comunicativa o de su soporte contextual (Garrido 1999; Haverkate 1994; Ervin Trip *et alli* 1990).

Este panorama señala, pues, que el niño enfrenta un horizonte verbal complejo: la presencia de un conglomerado de formas tales como los indicativos: *come, ahora comes, vas a comer, vamos a comer*; los subjuntivos de proximidad, énfasis, prohibición: *coma, que comas, no comas*; los infinitivos: *a bañarse, a dormir*. Algunos de ellos acompañados, además, por una entonación interrogativa (*¿me das una probadita?*).

1.2. Pese a la compleja organización de la expresión de enunciados directivos en términos del abanico de formas que pueden tener y de las variadas condiciones de producción que se asocian a codificaciones alterantes, los enunciados directivos forman parte temprana de la acción lingüística infantil⁴, en la que constituyen una pieza fundamental (Bruner *et alli* 1982; Ervin-Trip *et alli* 1990; Jackson 1988; Ninio y Snow 1996). Es así que lo que suele considerarse como objeto de adquisición retraída no es la expresión directiva en sí, sino la expresión diversificada de formas y sentidos pragmáticos y la propiedad en su uso contextual. Esta tarea, según se señala, la inicia el niño hacia los tres años y sólo logra resolverla a lo largo de varios años más (Ervin-Trip *et alli* 1990).

Ciertamente, cuando se trata del habla adulta, el uso de estos procedimientos supone un conocimiento y un control de los factores discursivo-

⁴ De hecho, se señala que en el período preverbal puede encontrarse proto-imperativos expresados con vocalizaciones varias, pero también con gestos, miradas y actitudes corporales (Bates 1976; Bates *et alli* 1979; Jackson 1988).

contextuales y/o sociopragmáticos asociables a estas diversas formas expresivas. De modo que, en el niño, también podría suponerse que su adquisición se asocie al desarrollo del conocimiento pragmático necesario para su uso selectivo. Una propuesta que podríamos llamar *cognitiva* – puesto que supone el desarrollo de conocimientos lingüísticos y/o sociopragmáticos – supondría que la entrada a éste sistema se haría con la integración gradual y selectiva de alguna de estas formas de expresión; gradualidad asociada a la complejidad de la construcción lingüística por una parte y a su elaboración sociopragmática por otra. Es decir, se esperaría que las construcciones verbales de menor complejidad construccional y semántica antecederan a las construcciones formalmente complejas (digamos, los imperativos antes que los subjuntivos), y que las formas de petición directa (imperativas) se incorporaran antes que las formas de petición modalizada (indicativas o subjuntivas, en tono recto o interrogativas).

Sin embargo, este tipo de predicciones de índole centralmente cognitivas habría olvidado que las prácticas sociales pueden llevar a favorecer el uso más temprano de formas lingüísticas sintáctica y pragmáticamente más complejas que el de formas comparablemente menos complejas (Ochs y Schieffelin 1995) y, por tanto, que el proceso de adquisición – que ciertamente hace patentes los efectos de la complejidad semántico-conceptual de una forma – puede ofrecer rutas alternativas a la incorporación, y aun el uso funcional – no necesariamente contrastivo –, de estructuras aparentemente complejas.

1.3. Aunque el interés por el habla dirigida al niño ha sido una constante en los estudios de adquisición (Snow 1986, 1989, 1999) y algunos autores han reiterado el papel fundamental en este proceso de las prácticas discursivas o dialógicas en que el niño participa (Dore 1979; de Lemos 1995; Ninio y Snow 1988; Veneziano 1999), la expansión en el Norte del énfasis en el uso lingüístico como punto de partida de la adquisición y factor determinante en la caracterización de la adquisición temprana es relativamente reciente. Los modelos de organización de la lengua basados en el uso (Barlow y Kemmer 2000; Bybee y Hopper 2001) o los modelos de adquisición que asumen esta perspectiva (Tomasello 2000a; Tomasello y Brooks 1999) señalan la relación íntima entre la estructura lingüística y las instancias concretas de uso (Kemmer

y Barlow 2000; Thompson 2001). Esta perspectiva supone que así como la gramática adulta, pero de manera más radical y definitoria, las gramáticas infantiles tempranas muestran los efectos de las prácticas lingüísticas en que los niños participan o testimonian. Por supuesto, estos efectos, que permean la totalidad de las gramáticas infantiles, se hacen más patentes cuando violentan las propuestas de una determinación cognitiva de la ruta de adquisición o las predicciones que se derivan de concebir la lengua como sistema con un orden abstracto e interno de marcación, jerarquía, centralidad y margen, que dirigiría el curso de la adquisición. En efecto, la frecuencia y prominencia de los patrones de uso en el discurso a que el niño tiene acceso pueden hacerse manifiestas a través de la incorporación de formas inesperadas, que no corresponden a las funciones prototípicas o centrales en el sistema adulto ni concuerdan con los criterios de simplicidad o complejidad cognitiva que predicen una adquisición temprana o retrasada. Recordemos que, aun antes de la incorporación teórica del uso en los estudios de adquisición del lenguaje, ya se había señalado que las prácticas sociales pueden favorecer el uso más temprano de formas lingüística y pragmáticamente más complejas que el de formas en principio menos complejas o, por lo contrario, restringir la adquisición de formas aparentemente básicas (Ochs y Schieffelin 1995; Schieffelin y Ochs 1995). Por ejemplo, la manifestación tardía entre los niños de Samoa (Platt 1986) de la expresión equivalente a nuestra petición básica y temprana *ven* recibe un explicación natural cuando se considera la reglamentación de la interacción en esta cultura, en la cual solicitar un desplazamiento a un interlocutor es prerrogativa de los participantes de jerarquía alta y, por tanto, exclusiva de la interlocución entre adultos, pues el niño se concibe como un interlocutor asimétrico de jerarquía inferior.

Ya en nuestro universo de análisis, se han detectado efectos de naturaleza discursiva, por ejemplo, en una investigación sobre la función de los enunciados interrogativos en los niños pequeños (Rojas 2001a). Contrariamente a las predicciones de una propuesta de base cognitiva o de las predicciones de un modelo del sistema adulto, las interrogativas genuinas –es decir, las que solicitan información desconocida– no constituyen el tipo inicial ni más representado ni primero en el habla infantil temprana. Los niños pequeños acuden inicialmente a este esquema enunciativo más bien para manifestar directivos diversos: *¿vamos?*, *¿me das?*, *¿me prestas?*, y

no para su supuesta función básica: solicitar una información que desconocen. Y esta función directiva de los esquemas interrogativos se presenta de manera recurrente y usual – ya que no dominante – en el entorno familiar. Aun hallazgos que suelen apuntar a efectos positivos del orden lingüístico o de la complejidad cognitiva bien podrían mostrar paralela o alternativamente efectos de uso. Por ejemplo, el sesgo de la ocurrencia de las flexiones de perfecto con verbos de aspecto léxico contrastante (*cayó - caminaba*) (Anderson y Shirai 1995; Jakson-Maldonado y Maldonado 2001). Finalmente, una explicación discursiva radical (de Lemos 1995) podemos encontrarla en diversos trabajos producidos en Campinas; entre ellos un estudio próximo al tema de este trabajo sobre la adquisición del paradigma verbal (Figueira 2000).

Ahora este trabajo tiene como objeto validar los resultados obtenidos en los estudios, que señalan la pertinencia de las prácticas discursivas frente al impacto de la organización del sistema de la lengua en torno a un punto específico en que pueden contrastarse las expectativas de una visión de sistema y una perspectiva de uso: el análisis de los procedimientos verbales que el niño incorpora en las etapas iniciales de adquisición para la expresión de peticiones. Hemos restringido para este efecto el espacio de investigación a los enunciados directivos que el niño dirige a un interlocutor individual y que se expresan por medio de una forma verbal. Al limitar el espacio de investigación a las expresiones directivas con un verbo intentamos dejar aparte un problema en debate, en torno a la adquisición inicial de nombres o de verbos (ver, por ejemplo, Tomasello y Merriman 1995), asunto en que nos veríamos necesariamente implicados si atendiéramos a la expresión de directivos que se realizan por medios no verbales – en particular nominales – y que nos llevaría por rutas diferentes a las que se intentan focalizar en este trabajo. Asimismo, al centrarnos en los directivos dirigidos a un interlocutor individual, abrimos la posibilidad de validar el peso de la forma canónica dedicada en la lengua a este propósito: la forma verbal imperativa, frente a otras formas verbales posibles que cumplen esta función en el discurso.

2. METODOLOGÍA

Los datos que sustentan este trabajo corresponden a una selección de la base de datos ETAL: Etapas tempranas en la adquisición del lenguaje,

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

del Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. Se trata de una selección transversal de las tomas de ocho niños, en un rango de edad de 1;10 a 2;05 y un registro longitudinal de base de una niña, Flor, en un rango de edad equivalente: 1;09 a 2;03. Los límites en el rango de edad estudiado corresponden a la intención expresa de probar en el análisis el estatuto de las formas verbales en la adquisición temprana, previamente a los procesos de reorganización y construcción de categorías que se asocian con lo que Tomasello llama 'la revolución de los tres años' (Tomasello 2000b; Tomasello y Brooks 1999). Ambas muestras corresponden a registros ecológicos, realizados en el seno de familias urbanas monolingües integrantes de las capas medias de la sociedad mexicana. Los datos extraídos de estas muestras corresponden a todos los enunciados con una intención directiva que presentan una forma verbal dirigidos por los diversos niños a un interlocutor individual. Sólo se han considerado los verbos producidos de manera espontánea por el niño y no aquellos que son una repetición inmediata exacta de un verbo producido por algún interlocutor. La muestra individual longitudinal aporta los datos fundamentales para el análisis, en tanto que la muestra transversal se utiliza para verificar el carácter general o el sesgo individual de los procesos y fenómenos detectados en la muestra individual (ver TABLAS 1 y 2). Además del análisis de los datos infantiles, se ha hecho un análisis de los directivos verbales en el habla dirigida a los niños por la madre – o en ocasiones el padre—. Para este análisis se ha seleccionado el total de los datos transversales y cuatro tomas de los datos longitudinales (F1, F3, F7 y F9: columnas marcadas con asterisco en la TABLA 1).

FLOR	F1*	F2	F3*	F4	F5
Edad	1;9.5	1;10.15	1;10.24	1;11.15	2;0.6
Tipos verbos directivos 61	4	8	13	9	12
FLOR		F6	F7*	F8	F9*
Edad		2;0.15	2;1.4	2;2.4	2;3.0
Tipos verbos directivos 61		25	26	21	28

TABLA 1. Base de datos longitudinal (Flor)

NIÑO	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Edad	1;10	2;05	2;05	2;00	2;02	1;11	2;0.4	2;04
Tipos verbos directivos 86	2	3	5	11	13	14	17	21

TABLA 2. Base de datos transversal

Las preguntas de investigación que guían este trabajo corresponden a las siguientes:

Pregunta 1: ¿A qué tipo de formas verbales directivas tiene acceso el niño en el habla materna?

Pregunta 2: ¿Qué tipo de formas verbales incorporan los niños para la expresión de enunciados que requieren una acción del interlocutor?

Pregunta 3: ¿Qué tipo de relación inicial presentan entre sí los diversos verbos usados como directivos?

Las respuestas que se espera obtener constituyen piezas fundamentales para validar las hipótesis de este trabajo. 1. *La hipótesis de la adquisición basada en las prácticas lingüísticas* propone que los niños adquieren el lenguaje a partir de la interacción en prácticas lingüísticas concretas (*usage-based*). Sería en estos eventos concretos donde el niño se enfrenta uno a uno a los procedimientos expresivos de su lengua. Las formas que el niño incorpora a su acción lingüística provienen de estos eventos interactivos, de los cuales extrae variantes formales y funcionales en términos de varios factores, entre ellos su presencia en eventos de atención conjunta y su prominencia discursiva (Tomasello 2001). 2. *La hipótesis de la adquisición fragmentaria* propone que el niño adquiere inicialmente piezas de conocimiento aislado – en principio ítems léxicos particulares, que constituyen los primeros focos de organización lingüística (Bowerman 1985; Lieven *et alli* 1997; Ninio 1988; Tomasello 1992, 2000a). El desarrollo posterior supone la incorporación aditiva de variantes formales y funcionales que constituyen probablemente una masa crítica antes de que el niño abstraiga un esquema, construya analogías o generalice un procedimiento (Genter y Markman 1997; Marchman y Bates 1994).

3. ANÁLISIS

3.1. Los directivos adultos⁵

El análisis del tipo de verbos en los enunciados directivos que los adultos dirigen a los niños muestra una amplia diversidad que incluye prácticamente todas las variantes que se han señalado antes y otras más. De hecho, la riqueza de información que ofrece el uso materno de las varias formas que toman los verbos directivos maternos y los asuntos de análisis específico que sugiere requerirían un estudio paralelo, que está fuera de los límites de este trabajo⁶. De modo que, para hacer un recuento breve de un punto por demás complejo, se han analizado las formas directivas por tipos léxicos – para reducir el impacto de ciertos verbos directivos de frecuencia altísima: *mira*, *oye*, por ejemplo y mantenerlo sólo en cuanto instancias de un esquema – y se han atendido variables de forma-función, que se presentan a continuación como datos gruesos (ver TABLAS 3 y 4).

⁵ En adelante me referiré a la muestra materna del *corpus* transversal con las siglas MT y con las siglas MF para la muestra materna del *corpus* de Flor.

⁶ Pienso, por ejemplo, en la frecuencia desigual de directivos entre las diversas madres o entre madres y otros familiares, así como en la distribución dispar de los diversos tipos de directivos entre padres, madres, abuelos y tíos; por ejemplo, la presencia o ausencia de subjuntivos prohibitivos, frente a otras formas indirectas de control negativo o la alternancia de peticiones interrogativas frente a peticiones directas. Este tipo de selecciones acusa, ciertamente, más que una preferencia formal, un estilo parental, objeto de estudio actualmente en curso (Rojas: *Creencias y actitudes maternas*, en preparación).

VERBOS DIRECT. MATERNOS	MT1	MT2	MT3	MT4	PT5	MT6	MT7	MT8	Total
IMPERATIVOS	28 .418	23 .511	30 .508	16 516	32 .525	13 619	15 .681	21 .617	178 .524
INDICATIVOS	14 .210	10 .222	16 .271	8 .258	18 .295	2 .095	2 .091	5 .147	75 .221
Indicativos 2SG	4	2	5	2	5	1	2	2	23 = .068
Interrogativos 2SG	7	5	10	4	7	-	-	3	36 = .106
Indicativos 1pl	3	3	1	2	6	1	-	-	16 = .047
SUBJUNTIVOS	11 .164	7 .155	6 .102	2 .065	6 .098	5 .238	3 .136	7 .206	47 .138
Subjuntivos positivos	-	5	1	-	1	2	2	-	11 = .032
Subjuntivos prohibitivos	11	2	5	2	5	3	1	7	36 = .106
INFINITIVOS	14 .209	5 .111	7 .119	5 .161	5 .082	1 .048	2 .091	1 .029	40 .118
A + infinitivos	1	1	1	1	2	1	1	1	9 = .026
Aux (a) infinitivo	13	4	6	4	3	-	1	-	31 = .091
Total	67	45	59	31	61	21	22	34	340

TABLA 3. Directivos paternos en la muestra transversal

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

VERBOS DIRECTIVOS MATERNOS	F1	F3	F7	F9	TOTAL
IMPERATIVOS	23 = .329	25 = .391	17 = .283	28 = .452	93 = .360
INDICATIVOS	29 = .403	26 = .406	14 = .233	13 = .210	72 = .279
Indicativos 2SG	15 = .214	6 = .094	6 = .100	3 = .048	30 = .116
Interrogativos 2SG	7 = .097	6 = .094	1 = .017	6 = .097	20 = .078
Indicativos 1PL	7 = .097	4 = .063	7 = .117	4 = .065	22 = .085
SUBJUNTIVOS	8 = .111	11 = .172	19 = .317	11 = .177	49 = .190
Subjuntivo positivo (T/V)	5 = .071	5 = .078	13 = .217	5 = .081	28 = .109
Subjuntivo prohibitivo	3 = .043	6 = .094	6 = .100	6 = .097	21 = .081
INFINITIVOS	12 = .167	12 = .188	10 = .167	10 = .161	44 = .171
A + infinitivo	2 = .028	2 = .031	3 = .050	4 = .065	11 = .043
Auxiliar + Infinitivo	10 = .143	10 = .156	7 = .117	6 = .097	33 = .127
TOTAL	72	64	60	62	258

TABLA 4. Directivos maternos en la muestra de Flor

Advertimos, así, que en la muestra transversal (TABLA 3), la frecuencia de los directivos con verbos imperativos varía de madre a madre: entre el 68% (en MT9) y el 42% (en MT1), con un promedio de 52% para la muestra en conjunto. En las cuatro muestras exploradas para este efecto en el *corpus* longitudinal de Flor, los tipos de verbos usados por la madre en imperativo oscilan entre el 45% y el 28%, con una media del 36%. En consecuencia, las formas no imperativas – subjuntivos, infinitivos e indicativos – se reparten un espacio de dimensión variable, en un rango que va del 48% al 32% en la muestra transversal (ver TABLA 3). En la muestra materna de Flor (TABLA 4) la madre hace uso de las formas verbales no imperativas de manera mucho más radical, pues llegan a representar entre el 72% y el 55% de los verbos directivos (ver TABLA 4), con un promedio de 63%.

Aparte de esta distribución de por sí ya muy reveladora, hay que hacer notar que, en la muestra materna de Flor de manera constante (MT = 11%) y en menor proporción en cinco de las ocho muestras maternas transversales (MT = 3,2%), se registra la presencia de formas *V* del subjuntivo para dirigirse al niño; ora con afecto, ora en un tono de juego, en que se otorga al niño un tratamiento *V* (*no grite señora; al agua señorita, ándele; cuidado, cuidadito, fíjese por dónde pisa; no, no escupa, a ver, ponga sus pies, a ver, dígame m'hijo*). Pero también –aunque raramente – como variante reforzada de un directivo codificado previamente con una forma *T* (*súbete... súbase, le digo*).

Otro punto por demás notable corresponde al uso de directivos diádicos que intentan dirigir la acción infantil a la vez que proponen una acción real o aparentemente conjunta (MT = 4,7%; MF = 8,5%): *vamos a lavarnos las manos, vamos a bañarnos, vamos a dormirnos; tenemos que ponernos la pijama para dormirnos Flor* (cuando la niña en exclusiva va a ponerse la pijama). Entre éstos, muy notablemente, se encuentran algunos directivos negativos que manifiestan regulaciones aparentemente incluyentes del propio emisor: *no pegamos; espérate, no saltamos con guayaba* (cuando Flor intenta dar un salto con una guayaba en la mano). La producción materna – y paterna – de estas construcciones hace patente y caracteriza de manera marcada un estilo parental en que el vínculo paterno-filial se hace presente en construcciones de índole inclusiva, diádica.⁷

⁷ Para un efecto paralelo de los efectos lingüísticos de la toma de posición interlocutiva de

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

También es muy reveladora la escasa frecuencia de infinitivos prepositivos independientes (*a correr, a dormir, a lavarse la manos*), que se reduce a unos cuantos tipos (MT = 2,6 %; MF = 4%); uno de ellos altamente frecuente y prácticamente ritual (*a ver*). De modo que la presencia de infinitivos directivos está asociada, más bien, a construcciones con verbos regentes de infinitivo (MT = 9%; MF = 13%); en particular las formas del futuro perifrástico (*ir a + infinitivo*), ora en directivos diádicos en 1PL (*vámonos a dormir, ándale*, como las formas antes citadas, *jugamos*), pero también en construcciones de 2SG (*vas a ponerlos*). Aunque también se registran otras construcciones de infinitivo con regentes varios: *tener que, hay que, venir*, la construcción con *ir* es la dominante y de uso frecuente. Adviértase, finalmente, que si bien los infinitivos prepositivos independientes ocurren con muy pocos tipos verbales, en contraste las construcciones de infinitivo regido por *ir* presentan una amplia diversidad de verbos (MT = 9%; MF = 13%), que en conjunto son comparables con la variedad de tipos verbales que ocurren en subjuntivo (MT = 13,8%; MF = 12,7%).

Adviértase, finalmente, que los datos maternos de la muestra transversal en conjunto nos informan que las construcciones de indicativo interrogativas, las subjuntivas prohibitivas y las construcciones de infinitivo regidas constituyen, por así decirlo, los esquemas dominantes en sus respectivos ámbitos, y sus frecuencias se aproximan (MT: interrogativas = 10,6%; prohibitivos = 10,6%; infinitivo regido = 9,1%). En la muestra de la madre de Flor la situación es menos clara; primero porque se observan – de manera esperable – cambios de distribución a través del tiempo. Una mirada global a los datos totales permite observar un equilibrio aproximado (rango MF = 8% - 12%) entre las diversas formas de indicativo y las formas diversas del subjuntivo, ligeramente favorable a los usos afectivos *V* del subjuntivo (MF = 11%) y a las formas de indicativo recto 2SG (12%). Sólo las construcciones de infinitivo regido dominan claramente a los infinitivos independientes (MF = 13% *vs.* 4%).

Con todo, y pese a las diferencias entre las madres y a los cambios de patrón de uso a través del periodo estudiado en el habla dirigida a Flor, podemos afirmar que todos los niños están recibiendo habitualmente un

la madre, ahora en el uso de los demostrativos, ver Espinosa en este mismo volumen.

input complejo en términos de la diversidad de formas verbales que expresan un directivo y los matices directivos con que se asocian. Estos datos hacen esperable un panorama diversificado y complejo en la adquisición infantil de las formas verbales directivas que registremos. Las formas imperativas, ciertamente dominantes, compiten con las demás formas verbales y se predice la presencia de los efectos de esta competencia en los patrones de incorporación y uso de las formas verbales infantiles, si en verdad tienen como fundamento el discurso materno.

3.2. La incorporación de los verbos con función directiva

La producción infantil de verbos con una función directiva durante el periodo analizado alcanza en el *corpus* longitudinal un total de 61 tipos léxicos y un total de 84 en el transversal. En ambos casos la muestra comprende todas las variantes de flexión que se presentan en el discurso adulto con este tipo de función. Tanto en el longitudinal como en los datos transversales se registran enunciados directivos con las esperables formas imperativas (1) y las menos esperadas formas indicativas o subjuntivas (2), ora en forma asertiva, ora en interrogativa (3), además de directivos con verbos en infinitivo con o sin preposición (4).

1) Flor (F5: 2;0,6), dirigiéndose a unos cachorros que le brincan encima:

... *quítate* pellitos, *quítate* pellitos, *quítate* pelliito

2) Flor (F5: 2;0,6) en casa de la abuela, se ha acordado de su madre y propone:

Tú baias a la mamá (= vayas con...)

3) Flor (F5: 2;0,6) extiende una bolsa a la abuela:

Flor: *¿o abes eto?* (= lo abres...)

Aba: mira, jálale de aquí (la jarera)

4) Flor (F5: 2;0,6), jugando con sus muñecos:

¡ay!, *a momir*, oso (= a dormir)

Aunque a lo largo del periodo de estudio que cubre esta muestra el mismo verbo puede llegar a presentar diversas formas flexivas directivas, llama la atención que en un primer momento, cuando se incorpora un

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

verbo con una función directiva en el discurso infantil, el verbo tiende a ocurrir en una forma de flexión única para esta función. Un conjunto de verbos, que representan el 87% (N = 53) de tipos léxicos de Flor, es incorporado por ella de esta manera, con una forma directiva única, contra lo que podría esperarse en virtud de las variantes que puede escuchar el niño en el habla adulta. Esta forma puede en ocasiones permanecer como la única por un periodo variable y, en general, por varios meses. Lo mismo se aprecia en la muestra transversal: los casos que tienen una única forma directiva para un tipo léxico constituyen el 86% (N = 74) del inventario de tipos verbales con una función directiva.

Sin embargo, la forma directiva con que se incorpora un verbo en un principio no corresponde necesariamente a un imperativo, a pesar de que sea ésta la flexión dedicada en el sistema de la lengua para cumplir esta función enunciativa y el esquema más frecuente en el habla dirigida al niño. Es decir, no todos los verbos presentan la misma forma flexiva inicial sino que diferentes verbos pueden incorporarse con una forma flexiva diferente. Así, en la muestra de Flor, predominan como forma de incorporación las formas con flexión imperativa (25 = 47%), pero también se incorporan en sus usos directivos más tempranos verbos con una flexión indicativa, subjuntiva o en infinitivo. Y esto se manifiesta también, aunque menos radicalmente, en el *corpus* transversal, pues en éste el predominio de las formas de imperativo es más amplio (73%) (ver TABLA 5).

	IMPERATIVO	INDICATIVO	SUBJUNTIVO	INFINITIVO	TOTAL
FLOR	N = 25 .471	N = 14 .269	N = 8 .154	N = 6 .115	N = 53 1.00
TRANS- VERSAL.	N = 54 .730	N = 6 .081	N = 6 .081	N = 8 .108	N = 74 1.00

TABLA 5. Forma flexiva única en los verbos directivos de Flor y en la muestra transversal

3.2.1. El mantenimiento de la forma flexiva única

A lo largo de varios meses y en ocasiones durante todo el periodo estudiado en Flor, aproximadamente el 20% de estos tipos verbales mantiene, como única forma flexiva con una función directiva, la misma forma flexiva con que se hubieron incorporado. Y esto se da por igual con verbos directivos de forma imperativa inicial (TABLA 6), como con verbos de forma indicativa-interrogativa primera (TABLA 7).

FORMA DE ENTRADA	DE PERMANENCIA DATOS DE FLOR	PERMANENCIA TRANSVERSAL
<i>mira</i>	F1-F9	T1-T8
<i>ven</i>	F1-F9	T5, T7, T8
<i>toma</i>	F1-F9	
<i>tráe(tela)</i>	F1-F9	
<i>ten</i>	F1-F6	T1-T8
<i>siéntate</i>	F4-F6	T1-T6
<i>pon(lo)</i>	F7-F8	
<i>dame(lo)</i>	Sp	T3-T8
<i>vete</i>	Sr	T6-T8

TABLA 6. Forma de incorporación imperativa: permanencia como forma única

FORMA DE ENTRADA	PERMANENCIA EN FLOR
<i>¿acompañas?</i>	F1-F9
<i>¿bajas?</i>	F2-F6
<i>¿ayuda?</i>	F2-F6

TABLA 7. Forma de incorporación indicativo interrogativo: permanencia como forma única

Concurrentemente, el crecimiento de variantes expresivas puede seguir rumbos diferentes. Dado que un verbo puede presentar inicialmente una única forma y esta forma no es general para todos los verbos, lo que encontramos es un proceso de incorporación contemporánea de diversas formas flexivas, aunque en ítems léxicos diversos, y, por tanto, un desarrollo que sigue rumbos opuestos (TABLA 8). Por ejemplo, registramos verbos

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

incorporados como imperativo y cuyo uso se extiende posteriormente al indicativo interrogativo. O, a la inversa, verbos que se incorporan como indicativos interrogativos y se extienden al imperativo, por mencionar sólo los patrones de incorporación-desarrollo más frecuentes, no los únicos.

FORMA DE INCORPORACIÓN	EXPANSIÓN	EJEMPLOS
IMPERATIVO (T)	Indicativo interrogativo	<i>oye > ¿oyes?</i> <i>cárgame > ¿me cargas?</i> <i>pon > ¿pones?</i>
	Infinitivo	<i>siéntate > a sentar</i>
	Subjuntivo (V)	<i>ándale > ándele</i>
INDICATIVO (interrogativo)	Imperativo	<i>¿bajas? > bájame</i> <i>¿abres? > abre</i> <i>¿quitas? > quítate</i> <i>¿ayudas? > ayuda(me)</i>
	Infinitivo	<i>¿abrochas? > abrochar</i>
INFINITIVO	Imperativo	<i>a dormir > duérmete</i> <i>a echar > echa</i>
	Construcción con <i>ir / venir</i>	<i>a jugar > ve jugá i</i> <i>a comer > ven a comer</i> <i>a dormir > vamos a dormir</i>
SUBJUNTIVO (T)	Imperativo	<i>pases > pásale</i>
	Indicativo interrogativo	<i>suba > ¿me subes?</i>

TABLA 8. Procesos de expansión de formas flexivas en verbos directivos (Flor)

Por tanto, aun cuando documentemos formas verbales que manifiestan variantes flexivas desde su primera documentación (por ejemplo: *métete – ¿lo metes?*), podemos suponer que este proceso de expansión se ha dado en un

periodo temporal reducido no observado. Además, los ítems con usos directivos que ocurren con formas flexivas varias desde su primer registro se reducen a un puñado de tipos léxicos, y no se documentan ni en la muestra de Flor ni en la muestra transversal en las tomas más tempranas, sino cuando el inventario de verbos usados en forma directiva ha llegado a 13 ítems en Flor (F3) y a 11 ítems en la muestra T4 del *corpus* transversal (ver TABLAS 9 y 10).

FLOR	IMPERATIVO	INDICATIVO	SUBJUNTIVO	INFINITIVO
F6	<i>métete</i>	<i>¿metes?</i>		
	<i>tápame</i>	<i>¿lo tapas?</i>	<i>tapes</i>	
			<i>no a comas</i>	<i>a comer</i>
F7	<i>amá(rr)amela</i>	<i>¿me la ama(rr)as?</i>		
F8		<i>me dices</i> <i>(tú) no digo</i>	<i>no digas</i>	
		<i>¿me p(r)estas?</i>	<i>p(r)este</i>	
F9	<i>cántamelo</i>		<i>no cantes</i>	
	<i>prende</i> <i>no p(r)ende</i>	<i>prendes?</i>	<i>no p(r)endas</i>	
				N = 8

TABLA 9. Verbos con varias flexiones en uso directivo desde el primer registro (Flor)

FLOR	IMPERATIVO	INDICATIVO	SUBJUNTIVO	INFINITIVO
F6	<i>métete</i>	<i>¿metes?</i>		
	<i>tápame</i>	<i>¿lo tapas?</i>	<i>tapes</i>	
			<i>no a comas</i>	<i>a comer</i>
F7	<i>amá(rr)amela</i>	<i>¿me la ama(rr)as?</i>		
F8		<i>me dices</i> <i>(tú) no digo</i>	<i>no digas</i>	
		<i>¿me p(r)estas?</i>	<i>p(r)este</i>	
F9	<i>cántamelo</i>		<i>no cantes</i>	
	<i>prende</i> <i>no p(r)ende</i>	<i>prendes?</i>	<i>no p(r)endas</i>	
				N = 8

TABLA 10. Verbos directivo con flexión varia desde el primer registro (*corpus* transversal)

En conjunto, este tipo de incorporación y expansión, doblemente disociadas de las formas verbales directivas, se aleja de las expectativas de una propuesta basada en el sistema de la lengua y de su acceso gradual y ordenado por restricciones cognitivas o lingüístico-cognitivas. En todo caso, a la vista de estos patrones de incorporación diversificados, no es posible acudir a una explicación de sistema o de forma básica en la lengua y a una entrada única en el habla infantil asociada a dicha forma básica. Tanto por las diversas formas seleccionadas por el niño en un periodo inicial para expresar un directivo, cuanto por la permanencia de la forma de incorporación por un periodo variable y sin la generalización de los esquemas presentes en otras formas, así como por la ruta inversa que siguen y por su expansión retraída, reconocemos en la imagen de este proceso la propuesta de la adquisición fragmentaria e insular, en este caso en el ámbito de la morfología verbal (Gathercole *et alli* 1999). A la vez nos coloca en un escenario diverso al que predice una propuesta cognitiva o del orden del sistema lingüístico y nos incita a buscar para él una explicación alternativa.

La propuesta de explicación que consideramos plausible corre en las direcciones que hemos anticipado como hipótesis. El patrón de incorporación independiente de las formas verbales directivas infantiles podría recibir una explicación discursiva y mostrar la pertinencia y los efectos de los patrones de uso adulto en la incorporación de formas y funciones en la adquisición temprana. El mantenimiento de una forma flexiva única durante un periodo más o menos extenso y el patrón de expansión disociado pueden relacionarse con la hipótesis de la adquisición fragmentaria e insular (Gathercole *et alli* 1999; Tomasello 1992; Tomasello y Brooks 1999).

En efecto, si, como hemos visto, el niño tiene acceso a diferentes formas verbales directivas en la voz adulta, los patrones de uso adulto podrían reflejarse en las formas incorporadas por los niños, pero no necesariamente en un mismo verbo, sino de manera disociada en ítems verbales diversos. Asimismo, si la adquisición es inicialmente insular y el niño no establece una relación entre los elementos de su inventario léxico, pese a su comunidad funcional y su afinidad de patrones de construcción posibles, bien puede darse el proceso de expansión de construcciones directivas en sentidos diversos y aún inversos y no coordinados. Cada ítem léxico sería objeto de un proceso propio de expansión formal y funcional, como aparentemente lo es.

3.3. La presencia de patrones anómalos y su extracción discursiva

Junto con los datos de incorporación y la congruencia en la presencia de esquemas y sesgos de uso entre de los datos infantiles y los datos de los directivos parentales, resulta muy revelador un conjunto de casos registrados tanto con Flor como entre los niños de la muestra transversal, que no parecen tener explicación alguna, más que a partir de la incorporación particular y en ocasiones *sui generis* de usos adultos concretos que resuenan en la producción infantil y que pueden ser más o menos duraderos y estables u ocasionales y caducos en el habla infantil.

1. Por ejemplo, ciertos subjuntivos infantiles usados como directivos positivos – no como prohibitivos – permiten oír en el trasfondo el eco de posibles subjuntivos de forma *V*, que el niño incorpora y usa con aparente independencia de todo contraste *T / V* (*suba, eche*), pues se dirigen a la madre, interlocutor general *T*. Además, estos subjuntivos *V* usados como imperativos *T* acusan su origen en subjuntivos *V* directivos, pues presentan el esquema de postposición de clíticos usual en estos subjuntivos y en los imperativos propios (*cómelo / cómalo; siéntate / siéntese*) (Garrido 1999).

Otros subjuntivos con forma personal *T* también en formas positivas (*afines, cantes, gades* ‘agarres’) apuntan a un origen discursivo diverso: posiblemente un subjuntivo subordinado reportativo o enfático (*te digo/ dice que cantes*) y aun a un subjuntivo prohibitivo (*no laves, no agarres*), pues – muy notablemente – pueden usarse como prohibitivos aun sin negación (*edas* ‘no muerdas’, *gales* ‘no agarres’). Este origen discursivo prohibitivo o subordinado puede argumentarse de nuevo en términos de los clíticos que los acompañan. Recuérdese que los subjuntivos prohibitivos o subjuntivos subordinados presentan clíticos antepuestos y no suelen aceptar su postposición (*para que le des/ *desle*), de modo que la producción de subjuntivos como *me la metas, me la pongas, e duerma ya* pone de manifiesto que su incorporación se ha realizado a partir de subjuntivos subordinados o prohibitivos y no de subjuntivos directivos.

Así, los subjuntivos directivos positivos infantiles hacen patente que han sido incorporados a partir de usos diversos: subordinados, prohibitivos y directivos. Lo manifiestan en la forma de flexión *T* o *V* y la posición de los clíticos: ora proclíticos en la posición propia de los subjuntivos

prohibitivos o subordinados (*La metas*), ora con los postclíticos (*súbate*) propios de los subjuntivos directivos *V*.

2. Aun los infinitivos no regidos, prepositivos o no (*a dormir, jugar*), tipo de construcción infrecuente en el habla adulta y con una presencia clara en el habla infantil, pueden ofrecerse como datos positivos del impacto del uso en el niño. Para ello debemos considerar que los niños extraen estos infinitivos, si no directamente de su modelo exacto en el habla adulta, sí de las abundantes construcciones de infinitivo regido por *ir* o algún otro verbo: *vamos a comer, ven a lavarte las manos*. Se trataría, ciertamente, de un impacto no lineal, pues supone un sesgo de atención y procesamiento en el niño hacia un fragmento de construcción; fragmentos que en este caso presentan una posición marginal y final que – como sabemos por Slobin (1985) – constituye una zona de previsible atención focal en los niños pequeños.

3. Ya en la zona de la producción ocasional, otro patrón discursivo que se manifiesta como forma directiva del niño, corresponde a las formas verbales lúdicas del imperfecto. Así, *bañaba* (F3), *abría* (T1), *cantaba* (T4) corresponden a directivos en imperfecto, por cuyo medio los niños han solicitado a su madre la realización de las acciones respectivas. Este dato infantil – de registro inesperado – no fue analizado en el habla adulta.

4. Ponen también de manifiesto la actividad temprana (F3) del infante respecto al discurso adulto y su capacidad de operar sobre éste algunas producciones que acusan la atención y la acción en línea sobre fragmentos de texto que el niño incorpora como base de directivos prohibitivos, habitualmente, de manera sucesiva a su producción.

5) Contexto: la madre mordisqueando a Flor, ésta molesta:

F3: no, mamá

M: es que te me *antojas*

F3: *no (ant)ojas*.

6) De nuevo al organizar un juego:

M: ándale a jugar, *yo juego*

F3: *tú no juego*

Una imagen general de las formas en estas prácticas directivas se ofrece en la TABLA 11.

	FLOR	TRANSVERSAL
INDICATIVO	<i>¿ayas?</i> (F2) <i>¿atas?</i> (F2) <i>tu sí va</i> (F3) <i>bañaba</i> (F3) <i>no (ant)ojas</i> (F3) <i>tú no juego</i> (F3) <i>¿me o das?</i> (F5) <i>¿a(com)pañas?</i> (F5)	<i>ABÍLLA (T1)</i> (= *abrias) <i>eshe le pone</i> (T4) <i>ca(n)taba</i> (T4) <i>¿p(r)estas?</i> (T7) <i>¿(reg)alas?</i> (T7) <i>¿e topaas?</i> (T7) (=me compras?) <i>¿ma p(r)e(s)ta?</i> (T8) <i>no me quita</i> (T8)
SUBJUNTIVO (T)	<i>eches</i> (F2) <i>muedas</i> (= proh) (F3) <i>suba</i> (F4) <i>pases</i> (F4) <i>sétete</i> (F5- F7) <i>tú vayas</i> (F5-F6) <i>tapes</i> (F6) <i>quites</i> (F6) <i>quítete</i> (F7) <i>ábrame</i> (tú) (F7) <i>preste</i> (tú) (F9)	<i>(a)finés</i> (T3) <i>lave</i> (T3) <i>vaya</i> (T4) <i>eche</i> (T6) <i>toque</i> (= proh) (T6) <i>gales</i> (=proh) (T6) <i>¿me la pongas?</i> (T7) <i>¿me lo metas?</i> (T8)

TABLA 11. Usos de base discursiva

3.4. La extracción y mezcla de patrones

Pero no es sólo en el ámbito de la extracción y selección de formas asociadas con su flexión recurrente donde se observan los efectos del uso adulto. Otro tipo de dato favorable al impacto del discurso y no del orden de la lengua en la producción de diversas formas de verbos directivos corresponde a la evidencia de extracción de diversos patrones de uso que se superponen de manera por demás notable (Barlow 2000). Es decir, no sólo

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE
PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

se detecta el efecto del uso a partir de la forma verbal directiva objeto de la incorporación inicial, sino que también encontramos huella de los efectos del uso cuando los niños analizan y generalizan procedimientos discursivos y construyen patrones y realizan analogías a partir de ellos.

Las evidencias de generalización que se ofrecen se refieren usualmente a analogías dentro del mismo esquema formal: por ejemplo, regularización de formas de presente o pretérito con base en el patrón regular correspondiente (*cabo x quepo, fuía x era*). En nuestros datos registramos, por cierto, regularizaciones de la forma imperativa de ciertos verbos irregulares con el modelo del imperativo regular, lo cual ocurre, como predice la literatura, después de un periodo de uso de la forma irregular y se registra por igual en el *corpus* transversal como en los datos de Flor (6).

6) *Pone - póncele (x pon)* (F7, T7)

oi (x oye) (F7)

tiene eto (x ten) (F7, F8)

hace a mesa pacá (x haz) (T6)

Pero lo que me interesa destacar aquí es la evidencia de que el niño identifica patrones de uso diversos y los asocia y combina en construcciones (cf. Barlow 2000), como los que a continuación se mencionan.

1. La asociación de usos concretos se manifiesta en las mezclas inesperada de formas verbales de imperativo con la marca prepositiva típica del infinitivo directivo (8) o en la producción de construcciones como las de (9).

8) *a ven* (T4)

a métalo (T8)

a métete, a búcalo, a siéntete (F7)

a guada, a bájame (F9)

9) *ven a métete* (F7)

quiero a ver (F7)

quero a sentá (F7)

Adviértase que, pese a su patente anomalía y su escaso registro, el carácter general de este proceso de mezcla discursiva puede argumentarse en términos de su presencia tanto en Flor como en la muestra transversal.

2. La selección y posición de los clíticos, como ya hemos anotado antes, es muy reveladora del origen discursivo de la forma extraída por el niño. Pues bien, los patrones de posición de los clíticos también nos señalan la actividad infantil de extracción de patrones a través de la mezcla de formas discursivas. Me refiero a los casos en que se combina una forma verbal de subjuntivo *V* con una forma *T* de clítico, en la posición propia del imperativo (10). O, a la inversa, cuando un clítico ocurre con un imperativo en la posición esperable en un indicativo (11).

10) *Siétete* (F5,F6, F7, T4), *métate* (T8), *quítete* (F7)

11) *Mejó mi pon mi puseda* (T7), *me da una* (F9)

En conjunto, estas mezclas de base discursiva manifiestan que los fragmentos discursivos que son extraídos por el niño no sólo forman parte de su inventario de producción de directivos sino que constituyen pares – o grupos – de asociación y generalización posible. Además, puesto que estos patrones tienen como punto de afinidad posible un uso pragmático, la producción de estas mezclas pone de manifiesto que la asociación de patrones puede darse en términos de una proximidad funcional, cuyo origen necesariamente proviene del uso en contextos particulares.

3.5. La base de los prohibitivos

Un dato final que apunta también a la base discursiva de las formulaciones infantiles corresponde a la construcción de prohibitivos. A través de todo el periodo en el *corpus* longitudinal y en los escasos ejemplos de prohibitivos en la muestra transversal, se observa que junto con las construcciones prohibitivas típicas con verbo en subjuntivo – inicialmente sin negación y sólo con una actitud corporal de control negativo: *gales* ‘no agarres’, *medas* ‘no muerdas’ – y que hacia el fin del periodo estudiado en la muestra longitudinal se han constituido en la construcción preferida, los niños construyen

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

prohibitivos con la adposición de la construcción *tú no* – forma recurrente y temprana no verbal de la prohibición – a un verbo en imperativo, infinitivo o indicativo; o bien con la adjunción de una negación en los márgenes de la frase directiva (*no a bañar*) (cf. Garrido 1999), aun en posición postverbal (*toque, no*) (ver TABLA 12). Este tipo de datos apunta a la actividad de una operación infantil de prohibición y a la vez hace patente que esta operación se aplica sobre elementos que tienen un posible origen discursivo.

Tú no	Imperativo negativo	Infinitivo prohibitivo	Indicativo prohibitivo	Subjuntivo prohibitivo
<i>Tú no</i> F2-9	<i>tú no come</i> (F7) <i>no pende</i> (F8)	<i>no a domir</i> (F4, F5) <i>no a bañar</i> (F5) <i>no a sentar</i> (F7) <i>tú no comer</i> (F7)	<i>no (ant)ojas</i> (F3) <i>no (a)shu(s)tas</i> (F6) <i>(tú) no digo</i> (F8) <i>tú no juego</i> (F9)	<i>m(u)e(r)das</i> (F3) <i>no pises</i> (F4) <i>no e mojes</i> (F6) <i>no a comas</i> (F6) <i>no cede</i> (F7) <i>no pase</i> (F7) <i>no e quites</i> (F7, F9) <i>no apagues a luz</i> (F8) <i>no pendas a luz</i> (F8) <i>no me ciedes</i> (F8) <i>no (me) digas</i> (F8, F9) <i>no te sientes</i> (F9)
T7, T9			<i>no me quita</i> (T9)	<i>toque, no</i> (T6) <i>gales</i> (T6) <i>no jale</i> (T6)

TABLA 12. Patrones de construcción de prohibitivos

En resumen, los datos que hemos ofrecido hasta aquí son compatibles de manera unánime con la explicación de su origen discursivo y apuntan a los efectos del uso lingüístico en una organización inicial que los asocia y combina. Estos efectos se manifiestan tanto en las formas que son objeto de extracción e incorporación inicial como en la conformación de patrones de relación entre ellos: las mezclas y las construcciones prohibitivas tempranas tienen como formantes un elemento de base discursiva y ponen de manifiesto que la asociación de patrones discursivos con una equivalencia pragmática puede ser base de construcciones analógicas. No sólo son las regularidades semánticas o las regularidades formales las que constituyen la base de generalizaciones y analogías, sino que – y me atrevería a sugerir que más tempranamente – las primeras generalizaciones son de base discursiva.

4. DISCUSIÓN

Al término de este análisis, los datos que hemos reseñado nos permiten ofrecer una respuesta a las preguntas de investigación que hemos planteado.

4.1. En primer lugar, los datos del habla parental han mostrado la presencia de un uso diversificado de las formas directivas de que dispone su lengua. Aunque la asociación entre el esquema de verbo imperativo y una función directiva es dominante, este predominio no llega a ser tan radical como para opacar el resto de formas verbales que se usan con funciones imperativas. Los registros infantiles apuntan a los efectos de este predominio y acusan a la vez la presencia de otros patrones menos frecuentes, pues se presenta la incorporación temprana y el uso consistente de las diversas formas de verbos directivos registrados en el habla parental. Sin embargo, el habla infantil no sólo reproduce el predominio de los esquemas de imperativo en el habla materna, sino que muestra un uso aun más amplio. (F = 47% *vs.* MF = 36%; T = 73% *vs.* MT = 52%). Es este panorama el que se esperaría en cualquier propuesta que considerara el habla paterna como fuente de efectos de índole general en la extracción de esquemas y de la constitución de prototipos a partir de las formas dominantes, que se manifestaría a través de su productividad combinatoria.

También podemos atribuir este tipo de efectos generales en la frecuencia relativa de las formas directivas secundarias en el habla parental – indicativos y subjuntivos – y su presencia paralela en el habla infantil, particularmente en Flor (indicativos: F = 28%, MF = 22%; subjuntivos: F = 15%, MF = 19%). En los datos transversales, sólo podemos rescatar a este respecto la presencia constante de las formas de frecuencia secundaria, aunque los índices no muestren el paralelismo próximo que se manifiesta entre Flor y los datos de su madre. Muy esperablemente, en términos del carácter colectivo – y heterógeno – de la muestra transversal. Para facilitar la lectura de este recuento hemos esquematizado ahora en paralelo los hallazgos reportados antes en las TABLAS 3 a 6, integrados económicamente en la TABLA 13.

	IMP.	IND.	SUBJ.	INF.	TOTAL
FLOR	N = 25 .471	N = 14 .269	N = 8 .154	N = 6 .115	N = 53 1.00
MADRE DE FLOR: MEDIAS	.360	.279	.190	.171	340
TRANSVERSAL	N = 54 .730	N = 6 .081	N = 6 .081	N = 8 .108	N = 74 1.00
MADRES TRANSV: MEDIAS	.524	.221	.138	.118	

TABLA 13. Comparación entre la producción infantil y la producción materna

Junto con estos acuerdos generales entre datos parentales e infantiles, hay que destacar el primer punto de discrepancia, también a este nivel de contraste general: la proporción mayor en el habla infantil que en el habla materna de los infinitivos no regidos por un verbo (*a comer, secar*). Aunque los estudios de índole generativa tienen para este tipo de observación una explicación asociada a la fijación de parámetros que no interesa discutir ahora, lo que me importa destacar es que la ruta de desarrollo de los infinitivos infantiles apunta claramente a su incorporación por extracción de la forma infinitiva en construcciones regidas por un verbo (p. ej., a partir de *vamos a comer, vente a comer*) y no de los prácticamente ausentes infinitivos adultos no regidos. Y los infinitivos en construcción verbal sí tienen una presencia sustancial en el habla materna como para dar cuenta de la importancia que

pueden cobrar en el habla infantil (sin necesidad de acudir a explicaciones paramétricas, harto discutibles según argumenta Pye 2001).

Así, en resumen, desde una perspectiva cuantitativa genérica, los datos infantiles y los parentales dejan ver el acuerdo global entre ellos. Pero esta relación no se detiene ahí.

Un segundo punto de reflexión corresponde a la mirada específica de las formas incorporadas por los niños y los discursos parentales de donde aparentemente han sido extraídas. Aun en un nivel de desarrollo incipiente de la lengua, los ecos de las voces de los otros – cuya escucha rescató Bajtín para nosotros – se manifiestan en la selección de formas infantiles que sólo pueden explicarse como resultado de una operación de extracción-incorporación de fragmentos de discurso adulto. No es únicamente en la extracción de unidades y amalgamas léxicas (Peters 1983) – aspecto más prominente de la relación del niño y el habla adulta cuando la lengua materna es una lengua de escasa morfología – donde la mirada infantil manifiesta el recorte de elementos tomados directamente del uso, sino en la selección de una de las variantes posibles de una forma léxica, cuando la riqueza flexiva de la lengua pone a disposición del niño un inventario extenso, o en un fragmento de construcción. Aquí, la frecuencia de uso de una forma léxica flexionada y su uso funcional resultan en la incorporación del tipo de formas que se han reportado de manera esquemática en la TABLA 11, que apuntan a su vínculo con prácticas lingüísticas concretas de las cuales fueron extraídas.

Así, por lo que toca a la cuestión primera de este trabajo, podemos afirmar que las formas que el niño incorpora pueden asociarse con los discursos adultos a los que tiene acceso. Y si en este caso específico se trata de las variantes flexivas de los verbos directivos, es nuestra propuesta que la situación detectada es de carácter general y que la lectura de otro eventual tipo de orden – cognitivo o de sistema de la lengua – será una propiedad emergente de esta proyección relacional y selectiva entre el discurso materno y el habla infantil.

4.2. Por lo que toca al estatuto de los elementos verbales que el niño incorpora en este momento del proceso de adquisición temprana y el tipo de relación inicial que presentan entre sí los diversos verbos usados como directivos, tenemos razones para acudir a la visión propuesta por Bowerman

o Braine, inicialmente, y de manera explícita, extensa y más reciente por Tomasello o Lieven.

Aunque a este respecto ya he anticipado varias reflexiones, habría que destacar resumidamente que tanto por la incorporación de formas diversas para diferentes verbos en función directiva, cuanto por la permanencia de una forma directiva única para el mismo verbo por un periodo de tiempo variable y por la ruta de expansión disociada que presentan los diversos verbos, podemos argumentar con certeza que este patrón de adquisición manifiesta las características de la adquisición insular y fragmentaria de base léxica que propone la bibliografía.

Junto con ello, es cabalmente destacable la presencia de construcciones mezcladas, que señalan una asociación de base discursiva. Con ello detectamos uno de los posibles procesos por cuya operación el niño se desplaza de la insularidad inicial en ruta a la organización relacional. Este tipo de asociación de formas que habitan en el discurso no sólo reafirma el impacto del uso en la entrada del niño al lenguaje, sino que señala una de las maneras en que el habla infantil puede llegar a ser productiva en un momento temprano del desarrollo (Tomasello y Brooks 1999: 164).

Así como se hace patente la operación de un aprendizaje imitativo – o, más específicamente, cultural –, como lo señalan las propuestas socio-pragmáticas (Tomasello 1999, 2001), que recibe apoyo en nuestros datos por los efectos de uso lingüístico que se registran, así también debemos reconocer – si recordamos que los niños que aportan los datos de este estudio recorren el rango de edad del último cuatrimestre de su segundo año y el primer cuatrimestre del tercero (1;09 - 2;04) – que a esta edad temprana se hace presente ya su actividad generadora de novedades, base de la productividad lingüística.

Nuestros datos tempranos avalan la acción del niño sobre los datos lingüísticos concretos que se le presentan en prácticas discursivas datadas, con base en el uso lingüístico. De ahí se extraen las formas que se incorporan en el discurso propio, por medio de operaciones que bien pueden entenderse como eventos de aprendizaje cultural-imitativo. Pero también debemos reconocer que la actividad organizadora del niño se hace presente en la manipulación misma de los datos concretos que ha extraído del uso. Y ambos procesos serán los que den cuenta de las elaboraciones y reor-

ganizaciones que posteriormente tengan una base menos discursiva y más esquemática.

Sin embargo, el vínculo más prominente que estamos detectando en nuestros datos entre las formas que el niño ha incorporado es un vínculo de índole discursiva, sustentado aparentemente en una razón pragmática. Es una semejanza funcional entre las formas verbales que acuden a la exposición de una dirección la que permite acompañar a un imperativo de la preposición que acompaña a un infinitivo directivo, en casos como *a métete*, *a ven*. Justo por la presencia de este tipo de mezclas – y aunque reconocemos la necesidad de una validación a partir de un análisis funcional específico que no presentamos aquí⁸ – podemos proponer que la relación inicial entre los elementos verbales con formas flexivas diferentes con ítems léxicos también diferentes no es una relación de contraste, sino de equivalencia funcional (Pedersen *et alli* 1998). La insularidad inicial parece romperse en términos discursivos y pragmáticos: lo oído y lo funcionalmente equivalente o próximo se asocian. Tan temprano, al menos, como los vínculos de base formal que testimonian la regularización analógica de los imperativos irregulares (*pon-pone*; *haz-hace*), que no son anteriores a la generación de mezclas de base discursiva (clíticos *T* con verbos *V*; construcción de mezclas: *a métete*).

Sin embargo, hay que hacer notar que este tipo de vínculos supone más que un inventario mínimo: el léxico de tipos verbales usados como directivos cuenta ya con 20 tipos diversos cuando detectamos este tipo de asociaciones discursivas inter-patrones.

No podríamos dar término a este trabajo sin incluir una reflexión de índole metodológica. La posibilidad misma de encontrar este tipo de datos pasa por la decisión de probar los efectos del uso lingüístico y de cuestionar la higienización del dato que puede realizarse, al punto de excluir la fuente misma de las evidencias de los efectos de uso.

⁸ Hacemos este tipo de afirmaciones con base en el trabajo presentado en el IV Encuentro de Adquisición del Lenguaje, Rojas 2001b.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARLOW, M. 2000. Usage, blends and grammar. En Barlow, M. y Kemmer, S. (eds.), *Usage based models of language*. Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information. 315-345.
- BATES, E. 1976. *Language and context – the acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press.
- BATES, E., BEGNINI, L., BRETHERTON, I., CAMAIONI, L. y VOLTERRA, V. 1979. Dal gesto alla prima parola – lo sviluppo comunicativo e cognitivo tra i 9 e i 13 mesi. *Etá Evolutiva* 2. 55-74.
- BOWERMAN, M. 1985. Beyond communicative adequacy: from piecemeal knowledge to an integrated system in the child's acquisition of language. En Nelson, K. E. (ed.), *Children's language*, vol. 5. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 369-398.
- BRAINE, M. D. S. 1976. Children's first word combinations. *Monographs of the society for research in child development* 164, vol. 41.1. Chicago: The University of Chicago Press.
- BRUNER, J., ROY, C. y RATNER, N. 1982. The beginnings of request. En Nelson, K. E., *Children's language*, vol. 3. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 91-138.
- BYBEE, J. y HOPPER, P. (eds.). 2001. Frequency and the emergence of linguistic structure. *Amsterdam: Benjamins*.
- COMPARINI, L. 1999. The use of mitigation in conflict talk between Mexican preschool children and their mother. *VIIIth International Congress for the Study of Child Language*. 12-16 de julio de 1999. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- CURCO, C. 1998. ¿No me harías un favorcito?: reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular. En Haverkate, H., MULDER, G. y FRAILE MALDONADO, C. (eds.), *Diálogos Hispánicos 22 – la pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*. Amsterdam-Atlanta: Editions Rodopi, 129-171.
- DORF, J. 1979. Conversational acts and the acquisition of Language. En Ochs, B. y Schieffelin, E. (eds.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press. 330-362.
- EZEIZABARRENA, M. J. 1997. Finitud infinitiva: los imperativos infantiles. *Colloquium on the acquisition of Spanish and Portuguese*, McGill University, Montreal, Canadá. Octubre 1997.

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE
PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

- ERVIN-TRIP, S., GUO, J. y Lampert, M. 1990. Politeness and persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics* 14. 307-332.
- FIGUEIRA, R. A. 2000. L'acquisition du paradigme verbal du portugais – les multiples directions des fautes. *Cahiers d'Aquisition et de e Patologie du Langage* 20. 45-64.
- GATHERCOLE, V., SEBASTIÁN, E. y SOTO, P. 1999. The early acquisition of verb morphology – across-the-board or piecemeal knowledge?. *International Journal of bilingualism* 2. 72-89.
- GARRIDO MEDINA, J. 1999. Los actos de habla – las oraciones imperativas. En Bosque, I. Y Demonte, V. (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Espasa, 3879-3928.
- GENTNER, D. y MARKMAN, A. 1997. Structure mapping in analogy and similarity. *American psychologist* 52. 45-56.
- HAVERKATE, H. 1994. *La cortesía verbal*, Madrid: Gredos.
- JACKSON-MALDONADO, D. 1988. *Una palabra, multiplicidad de funciones*. Tesis de doctorado inédita. México: El Colegio de México.
- JACKSON-MALDONADO, D. y MALDONADO, R. 2001. Determinaciones semánticas de la flexión verbal en la adquisición temprana del español. En Rojas, C. y de León, L. (coords.), *La adquisición de la lengua materna – español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM-CIESAS. 165-200.
- DE LEMOS, C. 1995. Língua e discurso na teorização sobre a aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 102. 9-28.
- LIEVEN, E., PINE, J. y BALDWIN, G. 1997. Lexically based learning and early grammatical development, *Journal of Child Language* 24. 187-220.
- LOPE BLANCH, J. M. 1983. La reducción del paradigma verbal en el español de México. En Lope Blanch, J. M. *Estudios sobre el español de México*. México: UNAM. 145-160.
- LUNA TRAILL, E. 1980. *Sintaxis de los verboides en el habla culta de la ciudad de México*. México: UNAM.
- MARCHMAN, V. y BATES, E. 1994. Continuity in lexical and morphological development – a test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language* 21. 339-366.
- MORENO DE ALBA, J. G. 1978. *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: UNAM.
- NINIO, A. 1988. *On formal grammatical categories in early child language*. En Levy,

- Y., Schlesinger, I. M., Braine, M. D. S. (eds.). Categories and processes in language acquisition. *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 99-120.*
- NINIO, A. y SNOW, C. E. 1996. *Pragmatic Development*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- OCHS, E. y Schieffelin, B. B. 1995. The impact of language socialization on grammatical development. En Fletcher, P. y MacWhinney, B. (eds.). *The handbook of child language*. Londres: Blackwell. 73-94.
- PEDERSEN, E., DANZINGER, E., Wilkins, D., Levinson, S., Kita, S. y Senft, G. 1998. Semantic typology and spatial conceptualization. *Language* 74. 557- 589.
- PETERS, A. 1983. *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PLATT, M. 1986. Social norms and lexical acquisition – a study of deictic verbs in Samoan child language. En Schieffelin, E. y Ochs, B. (eds.), *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 127-152.
- PYE, C. 2001. La adquisición de la morfología verbal en español y k'iché: retos a la teoría de la "gramática universal". En Rojas, C. y de León, L. (coords.), *La adquisición de la lengua materna – español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM-CIESAS. 51-74.
- ROJAS NIETO, C. 2001a. La pregunta en boca de los niños – funciones pragmáticas tempranas. En Rojas, C. y de León, L. (coords.), *La adquisición de la lengua materna – español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM-CIESAS. 201-236.
- _____. 2001b. Perspectiva en la construcción de peticiones. *V Encuentro de Adquisición del lenguaje*. Mérida, 20-21 de octubre del 2001. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- SCHIEFFELIN, B. B. y OCHS, E. 1995. The microgenesis of competence: methodology in language socialization. En Slobin, D. I., Gerhardt, J., Kyratzis, A. y Guo, J. (eds.), *Social interaction, social context and language – essays in honor of Susan Ervin-Trip*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 251-264.
- SHIRAI, Y. y ANDERSEN, R. W. 1995. The Acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. *Language* 71. 743-762.
- SLOBIN, D. I. 1985. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. En Slobin, D. I. (cd.), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol. 2: theoretical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1157-1249.
- SNOW, C. E. 1986. Conversations with children. En Fletcher, P. M. y Garman, M.

EFFECTOS DEL USO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN TEMPRANA DE
PETICIONES – VARIANTES DE FLEXIÓN EN LOS VERBOS DIRECTIVOS

- (eds.), *Acquisition of language – studies in first language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 69-89.
- _____. 1989. Understanding social interaction and language acquisition; sentences are not enough. En Bornstein, M. H. y Bruner, J. (eds.), *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 83-103.
- _____. 1999. Social perspectives on the emergence of language. En MacWhinney, B. (ed.), *The emergence of language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 257-276.
- TOMASELLO, M. 1992. *First verbs – a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1999. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- _____. 2000a. First steps towards a usage-based theory of language acquisition, *Cognitive Linguistics* 11, 1/2. 61-82.
- _____. 2000b. Do children have adult syntactic competence? *Cognition* 74. 209-253.
- _____. 2001. Perceiving intentions and learning words in the second year of life. En Bowerman, M. y Levinson, S. (eds.), *Conceptual development and language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 132-158.
- TOMASELLO, M. y BROOKS, Patricia. 1999. Early syntactic development: a construction grammar approach. En Barrett, M. (ed.). *The development of language*. Hove, West Sussex: Psychology Press, 161-190.
- TOMASELLO, M. y MERRIMAN, W. E. 1995. *Beyond names for things – young children's acquisition of verbs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- THOMPSON, Sandra A. 2001. Constructions and conversation. *7th International Cognitive Linguistics Conference*, 22 de julio de 2001. Universidad de California, Santa Bárbara.
- VENEZIANO, Edy (coord.). 1999. *La conversation: instrument, objet et source de connaissance*. *Psychologie de l'interaction* 7-8. Paris-Montreal: L'Harmattan.

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE
DISCURSO NARRATIVO INFANTIL.

EVALUATIVE SKILLS IN TWO TYPES OF CHILD NARRATIVES

MARITHA SHIRO
Universidad Central de Venezuela

ABSTRACT: The aim of this research is to examine Venezuelan children's developing abilities to use evaluative language in fictional and personal narratives. Narrators report temporally ordered events through the referential function and make reference to the characters' stance through the expressive function. The latter is achieved through the use of evaluative language, encompassing statements about feeling, thought, and speech. The following research questions guide this study: 1. what type of resources do Venezuelan children use to express evaluative stance in fictional and personal narratives?; 2. how does the use of first-person and third-person evaluation vary in fictional and personal stories? The sample consists of 444 fictional and personal narratives produced by 113 school-age children. Findings suggest that there are socioeconomic status and age related differences in the use of evaluative expression in narratives. Age and SES have a greater impact on the use of evaluation in fiction, suggesting that low SES children are at a greater disadvantage when performing fictional narratives.

Keywords: Language use; narrative; evaluative expressions.

RESUMEN: En este trabajo se examina la habilidad de usar el lenguaje de la evaluación en narraciones de ficción y de experiencia personal producidas por niños venezolanos. El narrador reporta los eventos en secuencia temporal por medio de la función

referencial y representa las actitudes de los personajes a través de la función expresiva. Esta última se construye por medio del lenguaje evaluativo y abarca las referencias a los sentimientos, a los pensamientos y al discurso referido en la narración. Las siguientes preguntas guiaron esta investigación: 1. ¿qué recursos usan los niños para expresar actitudes evaluativas en las narraciones de ficción y de experiencia personal?; 2. ¿cómo varía el uso de la evaluación en primera y tercera persona en las narraciones de ficción y de experiencia personal? Se analizaron 444 relatos producidos por 113 niños en edad escolar. Los resultados sugieren que los usos del lenguaje evaluativo varían según la edad y el nivel socioeconómico del niño que produce el relato. La edad y el nivel socioeconómico tienen un mayor impacto en el uso de la evaluación en narraciones de ficción. Este hallazgo implica que los niños de nivel bajo están en mayor desventaja cuando narran relatos de ficción.

Palabras Clave: Lenguaje en uso; narrativa; expresiones de evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

La narrativa es una forma de discurso que representa la experiencia humana. Los niños están rodeados de relatos y, a una edad muy temprana, comienzan a contar sus propias historias. Seleccioné la narración como el género discursivo en el que se centra este trabajo porque enfoco el desarrollo del lenguaje infantil como un proceso mediante el cual los niños aprenden a comprender y a producir varios géneros o tipos de texto en diferentes contextos. Desde muy pequeños los niños participan en interacciones donde se requiere un intercambio verbal y donde, por lo tanto, es indispensable comunicarse por medio de textos¹. Para lograr sus propósitos comunicativos, los niños usan habilidades que van más allá de la producción de oraciones gramaticales. El principal interés de este estudio es saber cómo ciertas destrezas requeridas para la producción de textos permiten a los niños 'decir lo que es correcto, en el lugar adecuado, en el momento oportuno' (Martín 1983: 1)².

¹ Se entiende por texto un conjunto de enunciados que se emite en forma oral y/o escrita en una situación comunicativa.

² Todas las citas en el texto se tradujeron del inglés al español por la autora. En adelante la

Mientras los niños van adquiriendo sus habilidades narrativas, aprenden tanto las destrezas lingüísticas necesarias para formar narraciones apropiadas como las destrezas culturales y cognitivas para representar la experiencia humana. Las narraciones por lo tanto reflejan valores contextuales y culturales. Por ello, en este estudio, he tomado en cuenta el nivel socioeconómico al que pertenecen los niños para así poder examinar la manera en que los rasgos culturales y contextuales afectan a la producción de textos narrativos.

Las narraciones infantiles ofrecen el contexto discursivo ideal para estudiar el uso del lenguaje evaluativo en la construcción de una perspectiva discursiva, dado que ponen en evidencia la compleja interrelación entre el plano referencial y el expresivo (Bruner 1986; Labov 1972; Chafe 1994). La narrativa como tipo discursivo abarca varios géneros que van desde recuentos de experiencias personales hasta cuentos de ficción. Preece (1987) registró 14 tipos diferentes de géneros narrativos producidos por niños angloparlantes de cinco años y encontró que los niños, en situaciones de interacción espontánea, relataban más narraciones personales que ningún otro tipo de narración. Cabe suponer que el uso de las expresiones evaluativas puede variar según el tipo de narración en que se presente. En este trabajo me propongo examinar los usos de la evaluación en relatos de ficción y de experiencia personal de niños en edad escolar con el fin de revelar los procesos de desarrollo de las habilidades discursivas en el habla infantil.

Para los propósitos de este estudio y en el marco del análisis del discurso, se entiende por lenguaje evaluativo el uso de expresiones lingüísticas que aluden a emociones, actitudes, creencias y pensamientos, elementos que sirven para la construcción de una perspectiva narrativa y que, por lo tanto, contribuyen a la FUNCIÓN EXPRESIVA del relato (Labov y Waletzky 1967; Labov 1972).

La función expresiva en la narración es interpersonal y subjetiva por naturaleza. Representa las relaciones entre los personajes de la historia y, simultáneamente, sirve para expresar las actitudes del narrador, pues ofrece claves que ayudan al oyente a interpretar el cuento. Por ello, el estado de

cita original se pondrá en notas al pie de la página: 'to say the *right* thing in the *right* place at the *right* time'.

ánimo tanto del narrador como de los personajes se encuentra representado en los elementos expresivos de la narración. De hecho, Bruner (1986) sugiere que los elementos expresivos forman el 'paisaje de la conciencia' (*the landscape of consciousness*) del relato. Estos elementos evaluativos pueden ser contrastados con los elementos fácticos de contenido, tales como los que forman la secuencia de eventos, que conforman la FUNCIÓN REFERENCIAL del relato. Ambas funciones son igualmente importantes en una narración. La función referencial hace que la narración sea más informativa. La función expresiva hace que la narración sea más exitosa, ya que su naturaleza interpersonal permite a los interlocutores ofrecer relaciones significativas entre los eventos y así comprender mejor la historia. Este estudio se centra en la función expresiva de las narraciones infantiles, porque esta función contribuye a que las narraciones se perciban como exitosas desde el punto de vista comunicativo.

2. EL PROBLEMA

Contar cuentos representa un reto particular para los niños más pequeños, cuyas primeras conversaciones tienen como punto de referencia el altamente contextualizado 'aquí y ahora'. Cuando narran, los niños se desplazan hacia lo más descontextualizado y lejano, el 'allá y entonces' requeridos en la construcción narrativa (Sachs 1982). En este trabajo me planteo revelar los diferentes usos del lenguaje evaluativo en las narraciones de ficción y de experiencia personal. Enfocaré mi análisis en las construcciones evaluativas de primera y tercera persona con el fin de indagar acerca de las representaciones del *yo* y del *otro* en estos dos tipos de narración.

Las narraciones orales, por definición, operan en dos líneas temporales: *el tiempo narrado*, que usualmente está en el pasado, y *el tiempo de la narración*, que es el tiempo del hablante/oyente. En las narraciones escritas, la diferencia entre las dos líneas temporales es aún más compleja porque el tiempo del autor y el tiempo del lector no coinciden. Así que estas líneas temporales paralelas originan un *desplazamiento espaciotemporal* (Chafe 1994). El 'ahora' del hablante, o *tiempo de la narración*, es diferente del tiempo narrado y, algunas veces, del tiempo del destinatario (cuando la narración es escrita).

Además del desplazamiento temporal, la construcción del mundo narrado requiere cierto grado de *desplazamiento del yo*. Chafe (1994) describe la distancia entre *la conciencia que representa* (la conciencia del narrador) y *la conciencia representada* (la conciencia del personaje en el mundo de la narración). El narrador adopta una cierta perspectiva desde la cual narra y construye así el mundo narrado, pero al mismo tiempo describe los puntos de vista de los personajes que aparecen en la narración.

El desplazamiento del tiempo y del *yo* son dos dimensiones en que la narrativa se distancia del contexto inmediato, razón por la cual los niños deben aprender a manejar ambas. El grado de distanciamiento varía de una narración a otra, siendo la narración autobiográfica la menos desplazada del contexto inmediato y la narración de ficción, la más desplazada. Por ejemplo, el relato de un niño sobre la forma en que él resultó herido en el pasado inmediato, donde él mismo es el protagonista, es menos distante que un relato sobre cómo un amigo fue castigado en la escuela. Este tipo de narración personal vicaria, donde el narrador es un personaje menor y/o un observador es, a su vez, menos distante que el relato de un cuento de hadas, una narración de ficción en la que el niño describe las actitudes de personajes imaginarios. Es posible que las narraciones menos distanciadas del contexto inmediato resulten más fáciles de contar.

Chafe (1994: 33) sugiere que una diferencia básica entre las narraciones fácticas y las de ficción es el grado de desplazamiento del *yo*. Los relatos de experiencias personales tienden a ser menos distantes de la conciencia del narrador que las historias de ficción porque están basados en la experiencia del propio narrador, quien es usualmente el protagonista. Por otra parte, las historias de ficción tienden a ser más distantes, ya que representan un mundo hipotético donde las actitudes, emociones y creencias del personaje imaginario son representadas a través de la conciencia del narrador. Las diferencias entre las narraciones personales y las de ficción implican que el uso del lenguaje evaluativo cambiará notablemente con el grado de desplazamiento en estos dos géneros narrativos.

El lenguaje evaluativo es la base tanto para la construcción de perspectivas en una narración como para lo que se denomina *fictionalization of self* ('el *yo* de la ficción' o 'la ficcionalización del *yo*', Scollon y Scollon 1981). El niño está expuesto a la construcción de un mundo narrado donde los

papeles y las voces del *yo-hablante* y del *yo-personaje* se combinan con el *otro-personaje* y el *otro-oyente* (Young 1991).

El lenguaje evaluativo puede darse en cualquier parte de la estructura narrativa. Su función en la narración depende de su localización. Cuando la evaluación se sitúa entre los componentes narrativos que Labov (1972) denomina ACCIÓN QUE COMPLICHA y RESOLUCIÓN, señala el clímax de la historia (PUNTO CULMINANTE, *high point*, Peterson y Mc Cabe 1983). Este tipo de evaluación que se produce en el punto culminante es global porque justifica la razón de ser del relato en su totalidad dentro de la interacción. Cuando la evaluación aparece en otra parte de la narración, su función es más limitada, más localizada. Por ejemplo, en el componente denominado ORIENTACIÓN (por ejemplo: 'Había una vez una hermosa reina que siempre estaba triste'), la evaluación puede servir para establecer el estado de ánimo predominante en el relato al introducir a una reina como un personaje y describir su actitud o su emoción. Revelar *dónde* aparecen ciertos recursos evaluativos de la narración nos permite comprender *por qué* se usan y *qué* funciones tienen dentro de la historia (Bamberg y Damrad-Frye 1991: 669).

Los resultados de los estudios con angloparlantes sugieren que entre los seis y los nueve años tiene lugar un cambio radical en el uso de los recursos evaluativos. En ese período los niños comienzan a usar con mayor frecuencia los verbos que se refieren al estado mental del personaje (*pensar*, *imaginar*, Astington 1990) y también concentran más el lenguaje evaluativo alrededor del punto culminante del relato (Bamberg y Damrad-Frye 1991). Determinar qué tipos de evaluación usan los niños venezolanos y la forma en que el lenguaje evaluativo se relaciona con la estructura narrativa nos permitirá comprender los procesos mediante los cuales los niños se convierten en diestros contadores de historias.

Por las razones antes expuestas, en este estudio se comparan narraciones personales y de ficción para llegar a conocer cómo usan los niños el lenguaje evaluativo en contextos que difieren en cuanto al desplazamiento del 'aquí y ahora' (el contexto inmediato). Mediante la comparación de las narraciones de ficción (acerca de una tercera persona) y las narraciones de experiencia personal (generalmente acerca del narrador y, por lo tanto, en primera persona) se estudiarán los diferentes usos del lenguaje evaluativo para expresar actitudes y perspectivas. Las diferencias podrían consistir en los tipos de

evaluación usados, en su frecuencia de aparición³ o distribución y, de manera más particular, en el desplazamiento reflejado en el uso del lenguaje evaluativo. Una narración que muestre un mayor desplazamiento del contexto inmediato podría requerir un mayor número de expresiones evaluativas y, por consiguiente, podría representar una tarea cognitiva más compleja para el hablante. Determinar cómo los niños usan la evaluación en el marco de dos géneros narrativos con el fin de mejorar nuestra comprensión de los procesos mediante los cuales los niños desarrollan habilidades narrativas complejas y aprenden a manejar las limitaciones contextuales. Además, puesto que las destrezas necesarias para identificar y producir un género discursivo apropiado están relacionadas con las habilidades de lectura y escritura (Snow y Dickinson 1990; Feagans 1982; Freedman 1987; Purcell-Gates 1992), si comprendemos cómo los niños manejan varios tipos de discurso, profundizamos nuestra comprensión de los procesos que facilitan el aprendizaje de la lecto-escritura. Finalmente, al comparar las narraciones orales producidas por niños de diferentes estratos socioeconómicos podemos hacernos una idea más precisa de las diferencias sociales que inciden en las habilidades comunicativas de los niños cuando ingresan a la escuela primaria.

La mayor parte de la creciente investigación en el campo del desarrollo narrativo está centrada en la función referencial de las narraciones. Muy pocos estudios tratan sobre las habilidades de los niños para expresar actitudes evaluativas⁴ cuando narran (Vipond y Hunt 1984; Astington 1990; Bamberg y Damrad-Frye 1991; Emery y Milhalevich 1992) y hasta ahora no existe ninguna investigación sobre la forma en que usan la evaluación los niños hispanohablantes. Sin embargo, los resultados obtenidos en investigaciones sobre niños angloparlantes sugieren que, antes de la edad escolar, los niños usan poco los recursos evaluativos que contribuyen a la coherencia general de la narración (Bamberg y Damrad-Frye 1991), y solamente los escolares de más edad (quinto y sexto grados) expresan relaciones interpersonales tales como la forma en que un personaje percibe los sentimientos, puntos

³ En adelante se utilizará el término *frecuencia*.

⁴ A lo largo de este trabajo los términos *lenguaje evaluativo*, *actitud evaluativa*, *recurso evaluativo*, *evaluación* y *función expresiva* serán usados como sinónimos.

de vista o motivos de otro personaje (Emery y Milhalevich⁵ 1992:54). Por ello, un narrador que cuente una historia donde las actitudes del personaje estén claramente representadas es un hábil cuenta cuentos (Hewitt y Duchan 1995). Dado que el uso del lenguaje evaluativo está estrechamente relacionado con la comprensión social que tiene el narrador de su entorno (Blum-Kulka 1993; Gutiérrez-Clellen, Peña y Quinn 1995), las narraciones de los niños venezolanos podrían diferir de las narraciones de los niños norteamericanos en la frecuencia y el tipo de recursos evaluativos utilizados, así como en las formas lingüísticas propias del lenguaje evaluativo.

3. MÉTODO

3.1. Preguntas de investigación

Las preguntas planteadas en este estudio son las siguientes:

1. ¿Qué tipo de recursos evaluativos usan los escolares hispanohablantes venezolanos para expresar actitudes evaluativas en las narraciones de ficción y de experiencia personal?

2. ¿Cómo varía el uso de las expresiones evaluativas en primera y tercera persona en las narraciones de ficción y de experiencia personal?

3.2. La muestra

Para responder a las preguntas planteadas se seleccionó una muestra de 113 niños que se dividió en grupos de acuerdo con la edad (para ser más preciso, de acuerdo con el grado que cursaban), el nivel socioeconómico y el sexo. Se seleccionó un número equivalente de niños y niñas de primer y cuarto grado procedentes de tres escuelas públicas y tres privadas. Los niños de las escuelas públicas provenían de familias de nivel socioeconómico bajo y los niños de las escuelas privadas pertenecían a familias de nivel socioeconómico alto. Todos

⁵ Emery y Milhalevich estudian las expresiones de las actitudes evaluativas en la respuesta de los niños a la literatura.

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE
DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

los niños seleccionados para la muestra participaron en una entrevista semiestructurada en la que se les indujo a narrar cuatro tipos de narraciones.

Nivel socioeconómico		Bajo		Alto		TOTAL	
Grado cursado	Edad promedio	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas
1 ^o grado	7;2	14	13	17	12	31	25
4 ^o grado	10;2	15	12	17	13	32	25
TOTAL	8;8	29	25	34	25	61	52

CUADRO 1: Distribución de la muestra (N=113)

La media de las edades de los niños de la muestra es de 8;8.⁶ Dado que se seleccionaron niños de primer grado y de cuarto grado de cada escuela, la edad es una variable bimodal. La edad promedio de los niños de primer grado es 7;2 y de los de cuarto es 10;2.

4. LOS CUENTOS

Durante la entrevista se indujo a los niños para que produjeran narraciones de ficción y de experiencia personal en cuatro tareas. Se utilizaron dos tipos de estímulos: 1. uno abierto, en que el niño podía responder más libremente a la pregunta que se le planteaba y 2. uno estructurado, en que se le ofrecía al niño andamiaje, puesto que se le asignaba uno o varios temas para que él elaborara su relato⁷.

⁶ La notación 8;8 señala los años y los meses (ocho años y ocho meses) de la edad del niño.

⁷ Se entiende por 'andamiaje' (*scaffolding*, Bruner 1983) el apoyo en la interacción ofrecido por un adulto o un experto, apoyo que facilita el proceso de desarrollo.

1. Narración personal abierta: en esta tarea, los niños respondieron a la pregunta *¿has sentido temor alguna vez?* con relatos de experiencia personal; un total de 109 narraciones fue producido en respuesta a este estímulo abierto.

2. Narraciones personales estructuradas: en esta tarea, tres anécdotas personales breves modeladas por la entrevistadora (similares al procedimiento seguido por Peterson y McCabe 1983) estimularon al niño a producir narraciones personales; si el niño respondía a los tres estímulos, se seleccionaba la mejor narración para el análisis; en esta actividad, 110 niños produjeron una o más narraciones personales (el número de narraciones por niño en esta tarea va de cero a seis para alcanzar un total de 290).

3. Narraciones de ficción abierta: esta tarea fue diseñada con el propósito de dar a los niños libertad para seleccionar el contenido de su narración; se pedía a los niños que contaran una película o programa de televisión de su preferencia; un total de 112 niños respondieron en la tarea de ficción abierta con una narración ficticia.

4. Narraciones de ficción estructurada: en esta tarea los niños produjeron un relato basado en una comiquita, un video animado sin palabras (Picnic, Weston Woods 1993); cada uno de los 113 niños de la muestra produjo una narración en esta tarea.

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

CUADRO 2. Distribución de los relatos en las cuatro tareas narrativas (N=444).

Relatos	Personal estructurada	Personal abierta	Ficción estructurada	Ficción abierta	TOTAL RELATOS
Nivel socioeconómico y grado					
Nivel alto, 1 ^{er} grado	29	29	29	29	116
Nivel bajo 1 ^{er} grado	25	26	27	26	104
Nivel alto 4 ^{to} grado	29	29	30	30	118
Nivel bajo 4 ^{to} grado	27	25	27	27	106
TOTAL RELATOS	110	109	113	112	444

5. PROCEDIMIENTOS

Las entrevistas se transcribieron en formato CHAT y se analizaron las expresiones evaluativas utilizando las siguientes categorías:

1. *Emoción*, expresa afecto, emoción. Ej.: *Se puso contenta.*
2. *Cognición*, representa el pensamiento y las creencias. Ej.: *Pensó que era un pajarito.*
3. *Percepción*, expresa todo lo que se percibe a través de los sentidos. Ej.: *Vio al policia.*
4. *Estado físico*, expresa el estado interno más físico que emocional. Ej.: *Estaba muy cansada.*
5. *Intención*, expresa las intenciones de un personaje de realizar alguna acción. Ej.: *Trató de escapar.*
6. *Relación*, representa una acción que enfatiza la interpretación de una relación entre personajes o entre un personaje y un objeto, más que la acción en sí misma. Ej.: *Encontraron al ratoncito.*
7. *Habla reportada*, representa el lenguaje que cita al habla:

- a. Directa, las palabras del personaje se reportan como si el personaje los hubiera pronunciado textualmente. Ej.: *Le dijo: 'por aquí señor, por favor.'*
- b. Indirecta, las palabras del personaje son reportadas indirectamente. Ej.: *Mi mamá le dijo que yo estaba ahí.*
- c. Libre, las selecciones léxicas implican que hubo un intercambio verbal sin reportar explícitamente las palabras pronunciadas pero reportando frecuentemente el acto de habla realizado, es decir, el propósito comunicativo. Ej.: *Mi mamá me regañó.*

En cada una de estas categorías se determinó la perspectiva que se adoptaba para detectar a quién pertenece la voz narrativa. De este modo, he obtenido dos variables para cada una de las categorías arriba descritas: una para indicar que se hace referencia a la primera persona (es decir al narrador, sin tomar en cuenta si aparece en singular o en plural) y otra que señala la referencia a la tercera persona (cuando se incorporan las 'voces' de otro u otros a la voz del narrador).

6. VOZ NARRATIVA Y GÉNERO NARRATIVO

Los resultados de la comparación entre las narraciones de ficción y de experiencia personal sugieren que no es suficiente analizar la evaluación narrativa general para comprender las habilidades en desarrollo de los niños para contar historias. En análisis anteriores relacionados con este proyecto de investigación (Shiro 1997, 2000a, 2000b) se encontró que la frecuencia de las expresiones evaluativas en las narraciones no parece tener una correlación significativa con la edad de los niños que producen los relatos. Este hallazgo es compatible con los estudios de Peterson y McCabe (1983), en los cuales tampoco se encontró una relación significativa entre la edad de niños angloparlantes y la frecuencia de las expresiones evaluativas en sus relatos. Sin embargo, en los datos de los relatos de los niños venezolanos se encontró que las expresiones evaluativas aumentan de manera significativa en las narraciones, particularmente las narraciones de ficción, de niños de nivel socioeconómico alto (Shiro 2000b). De este modo, se plantea la necesidad de tomar en cuenta diversos factores, tales como género narrativo y nivel socioeconómico, para analizar el desarrollo de las habilidades narrativas.

Puesto que en la producción narrativa los hablantes deben adoptar una perspectiva desde la cual se representan a sí mismos y a los demás, el estudio del agente a quien se atribuye la evaluación podría darnos una visión diferente de cómo se desarrollan las destrezas narrativas. Como hemos visto, existe una distinción importante entre la evaluación atribuida al narrador y la evaluación atribuida a un personaje en la narración. De esta forma, en el presente trabajo comparé el uso de la evaluación en primera persona y en tercera persona en las narraciones de ficción y las personales. Se podría formular, a manera de hipótesis, que, en las narraciones de ficción, la evaluación en tercera persona es más frecuente que en las narraciones personales debido al desplazamiento del *yo* que caracteriza a la ficción. (Chafe 1994; Ehrlich 1990; Hyon y Sulzby 1992; Scollon y Scollon 1981).

CUADRO 3: Matriz de correlación de la EVALUACIÓN en 1ª (D_EVA1F) y en 3ª persona (D_EVA3F) en relatos de ficción con las variables independientes (N=107)

	D_EVA1F	D_EVA3F	D_EVA1P	D_EVA3P	EDAD	Nivel	Vocabulario	Lectura
D_EVA1F	1,00	-0,30**	0,18 ⁻	-0,03	0,07	-0,20*	-0,20*	-0,01
D_EVA3F		1,00	0,07	0,09	0,28**	0,06	-0,02	-0,12
D_EVA1P			1,00	-0,06	0,13	0,06	0,04	0,04
D_EVA3P				1,00	-0,17 ⁻	0,15	0,11	0,12
EDAD					1,00	0,11	-0,007	0,02
Nivel						1,00	0,59***	0,70***
Vocabulario							1,00	0,52***
Lectura								1,00

⁻P < 0,1 *P < 0,05 **P < 0,01 ***P < 0,001

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

El análisis de las correlaciones (CUADRO 3) indica que los niños de mayor edad tienden a usar más las expresiones evaluativas en tercera persona en las historias de ficción y usan menos los recursos evaluativos en tercera persona en las historias personales, siguiendo así claramente las limitaciones del género. Asimismo, los niños de nivel alto suelen utilizar menos evaluaciones en primera persona en las narraciones de ficción. Como era de esperarse, los niños que obtuvieron los resultados más bajos en la prueba de capacidad oral tienden a producir más lenguaje evaluativo en primera persona en las narraciones de ficción, violando así las expectativas del género. Los niños que utilizan con más frecuencia la evaluación en tercera persona en las historias de ficción tienden a incluir menos expresiones evaluativas en primera persona en el mismo género narrativo. Sin embargo, el uso más frecuente de la evaluación en primera persona en las historias de ficción está relacionado con el uso más frecuente de la evaluación en primera persona en las narraciones personales.

7. LAS VOCES EN LAS NARRACIONES DE FICCIÓN

Siguiendo los resultados del análisis de correlaciones, construí una taxonomía de modelos de regresión para determinar si los niños de mayor edad usan menos evaluaciones en primera persona en las narraciones de ficción que los niños de menor edad, y si los niños siguen una tendencia similar en ambos niveles socioeconómicos. Los resultados están tabulados en el CUADRO 4.

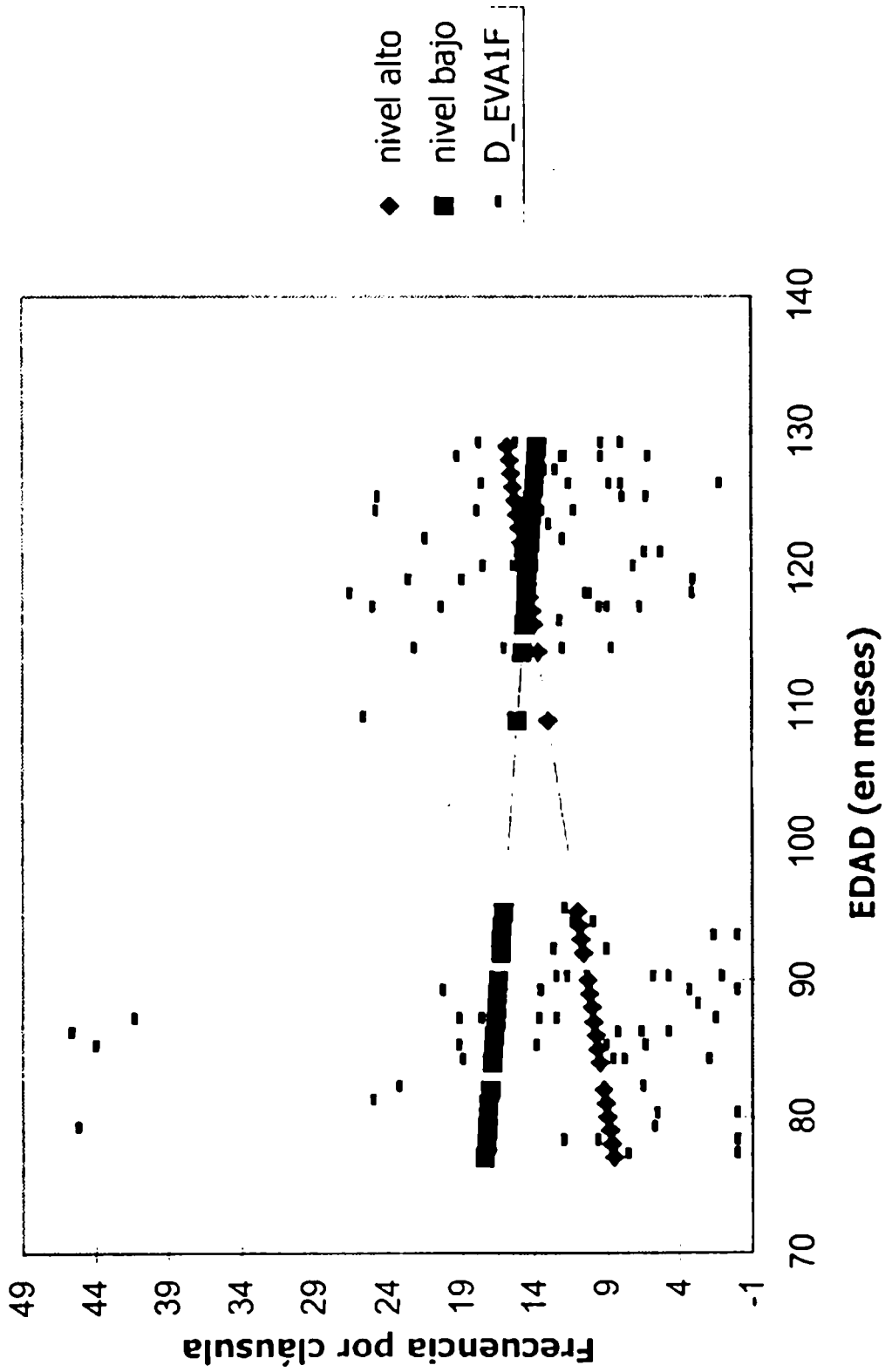
CUADRO 4: Una taxonomía de modelos de regresión de la variable EVALUACIÓN en 1ª persona en ficción (D_EVAF1) sobre las variables independientes (N=107)

	Intersección	Edad	Nivel	Interacción Edad*Nivel	F(df) P	R ²
M1	9,25*	0,03			$F_{(1,105)}=0,45$ P<0,50	0,004
M2	14,22***		-3,48*		$F_{(1,105)}=4,51^*$ P<0,04	0,04
M3	10,03*	0,04	-3,65*		$F_{(2,104)}=2,69^{\sim}$ P<0,07	0,05
M4	19,43**	-0,05	-22,1*	0,18*	$F_{(1,107)}=3,23^*$ P<0,02	0,09
M5	18,37***	Grado	-14,77**	Grado*Nivel	$F_{(3,107)}=3,57^*$ P<0,02	0,09

[~]P<0,1 *P<0,05 **P<0,01 ***P<0,001

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

En el CUADRO 4 se puede notar que el modelo de regresión que mejor se ajusta a los datos es el N^o 4, lo que implica que los niños combinan diferentes 'voces' en las narraciones de ficción. Como se indica en el CUADRO 4, existe un efecto de interacción de la edad y el nivel socioeconómico sobre la evaluación en primera persona ($F_{(3,103)}=3,23^* P<0,02$). Este resultado sugiere que la frecuencia de la evaluación en primera persona en las historias de ficción disminuye con la edad en los niños de nivel bajo (cumpliendo requerimientos del género), pero se incrementa en las narraciones de los niños de nivel alto. Esta tendencia se observa en el GRÁFICO 1, donde se nota la línea ascendente que representa un estimado de la frecuencia de evaluación en primera persona en las narraciones ficticias de niños de nivel alto.



LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

Se realizó un análisis similar para el uso de la evaluación en tercera persona en los relatos de ficción. Los resultados aparecen en el CUADRO 5.

CUADRO 5: Una taxonomía de modelos de regresión de la variable EVALUACIÓN en 3ª persona en las historias de ficción en la EDAD, el NIVEL SOCIOECONÓMICO y la interacción (N=107)

	Intersección	Edad	Nivel Soc.	Interacción Edad*Nivel	F(df) P	R ²
M1	18,48***	0,15**			F _{(1,105)}} =8,92** P<0,003	0,08
M2	33,02***		1,20		F _{(1,105)}} =0,40 P<0,53	0,004
M3	18,35***	0,14**	0,59		F _{(2,105)}} =4,47** P<0,01	0,08
M4	20,62**	0,12~	-3,86	0,04	F _{(3,105)}} =3,02* P<0,03	0,08
M5	24,34***	Grado	-0,19	Grado*Nivel	F _{(3,105)}} =4,15* P<0,008	0,11

~P<0,1 *P<0,05 **P<0,01 ***P<0,001

Los datos indican que el modelo de regresión que mejor se ajusta a la muestra es el N^o 3. Esto implica que existe un efecto conjunto de la edad y el nivel socioeconómico en el uso de la evaluación en tercera persona en las narraciones de ficción ($F_{(2,104)}=4,47^{**}$ $P<0,01$). Por lo tanto, los niños más grandes y de nivel alto tienden a usar con mayor frecuencia la evaluación en tercera persona en los relatos ficticios que los niños más pequeños y de nivel bajo.

Estos resultados sugieren que, por una parte, los niños de nivel bajo entre seis y diez años de edad desarrollan aquellas destrezas genéricas que se ajustan a los requerimientos de mayor diferenciación entre los géneros. Es decir, a medida que los niños crecen, el uso de la evaluación en primera persona disminuye en las narraciones de ficción.

Los niños de nivel alto, por otra parte, desarrollan un tipo diferente de destreza narrativa; estos niños le imprimen una voz narrativa (con evaluación en primera persona) a sus relatos de ficción y, de ese modo, logran que el punto de vista del narrador sea más explícito. El siguiente extracto ilustra cómo se expresa la voz del narrador en las historias de ficción:

098.SL.118.M CHRIS

bueno, que dos [...] dos chamos enterraron en [...] en mil qué, en 1869 un juego que [...] que era de terror. era [...] Entonces este [...] en 1969 ya, un chamo lo encontró. y lo empezó a jugar. Entonces [...] entonces si [...] como sacó cinco. sacó un cinco en los dados. y él estaba jugando con una amiga. sacó un cinco. y entonces el juego le dijo que [...] se me [...] tenía que meterse en el juego. y cuando sacaban un cinco y un ocho volvía a poder salir. entonces pasaron veintiséis años, creo yo, no sé. este [...] un chamo sacó este [...] un cinco. entonces apareció un león y apareció él, pero después. y entonces [...] bueno, y entonces como la [...] la chama que estaba jugando con él. ya tenía como cuarenta treinta y pico de años. este [...] tenía que seguir jugando. porque si no lo te [...] si seguía jugando le podía suceder algo. entonces los chamitos [...] dos [...] una chamita y un chamito que fueron los que sacaron el cinco también tenían que seguir jugando hasta que terminaran el juego. hasta que lo terminaron. y volvieron a retroceder 26 años, creo y volvie [...] volvió a dar resul [...] volvieron a subir hasta 1969, hasta 1996. sí, pero salían monstruos, eh [...] rinocerontes, elefantes, bueno muchas cosas.

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE
DISCURSO NARRATIVO INFANTIL.

Este es un pasaje del resumen hecho por un niño de diez años de la película *Jumanji*. Al principio Chris califica el juego *un juego de terror* y expresa su opinión sobre el mismo. Otros rastros de la voz narrativa de Chris en este pasaje son los siguientes:

A. El uso de la modalidad epistémica: 'creo', 'no sé', 'tenía como treinta y pico años'.

B. El uso de verbos como 'apareció' y 'salían', donde se expresa claramente la perspectiva del narrador (primera persona) aun cuando la forma de los verbos esté en tercera persona. Cuando el niño describe que un león apareció o que los monstruos salían, él está claramente adoptando su propio foco visual. Se puede encontrar la prueba en la secuencia 'apareció el león y apareció él' (ver el pasaje narrativo de Chris), donde la perspectiva del narrador sobre la aparición del león podría coincidir con la perspectiva del protagonista, pero no se le puede atribuir al protagonista como una perspectiva de sí mismo cuando el narrador dice 'apareció él'.

Estos recursos evaluativos en primera persona están entrelazados con la evaluación en tercera persona como en el siguiente ejemplo de reporte indirecto 'el juego le dijo que tenía que meterse', donde el juego se personifica y le dice al niño lo que debe hacer.

En resumen, los resultados de los análisis de regresión múltiple sugieren que la evaluación en tercera persona en las historias de ficción se incrementa con la edad, cumpliendo con los requerimientos del género, en ambos niveles socioeconómicos. Sin embargo, la evaluación en primera persona disminuye con la edad en los grupos de nivel bajo (también cumpliendo con los requerimientos del género), pero se incrementa en las narraciones de los niños de nivel alto, quienes parecen desarrollar una destreza narrativa diferente. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la frecuencia de las expresiones evaluativas no puede utilizarse como medida para explicar por sí sola, con precisión, el desarrollo de las destrezas narrativas en los niños. Como se demuestra en esta investigación, es indispensable tomar en consideración la función de las expresiones evaluativas para explicar el desarrollo narrativo.

8. LAS VOCES EN LAS NARRACIONES DE EXPERIENCIA PERSONAL

Se ha realizado un análisis similar al descrito anteriormente con las narraciones personales para determinar si el género narrativo afecta el desarrollo de las destrezas evaluativas.

En primer lugar, se examinó la relación entre la frecuencia de la evaluación en primera persona en narraciones personales y las variables independientes: edad y nivel socioeconómico. El CUADRO 6 recoge los resultados de este análisis:

CUADRO 6: Una taxonomía de modelos de regresión de la variable EVALUACIÓN en 1ª persona en las narraciones personales basada en la EDAD, el NIVEL SOCIO-ECONÓMICO, y la interacción (N=107)

	Intersección	Edad	Nivel Soc.	Interacción Edad*Nivel	F(df) p	R ²
M1	26,13*	0,07			F _(1,106) =0,36 P<0,55	0,003
M2	27,27***		1,47		F _(1,106) =0,36 P<0,55	0,004
M3	18,71**	0,08	1,11		F _(2,104) =0,99 P<0,38	0,08
M4	16,51~	0,11	5,44	-0,04	F _(3,103) =0,69 P<0,56	0,08
M5	22,88***	Grado	2,94	Grado *Nivel	F _(1,103) =0,45 P<0,72	0,11

~P<0,1 *P<0,05 ** P<0,01 *** P<0,001

Los resultados del análisis de regresión sugieren que no existe una relación sistemática entre la evaluación en primera persona en narraciones personales y ninguna de las variables independientes. Por lo tanto, ni la variación en la edad ni en el nivel socioeconómico pueden predecir la variación en la evaluación de primera persona en relatos personales.

El CUADRO 7 recoge los resultados del análisis de regresión múltiple de la evaluación en tercera persona en narraciones personales sobre la edad y el nivel socioeconómico:

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

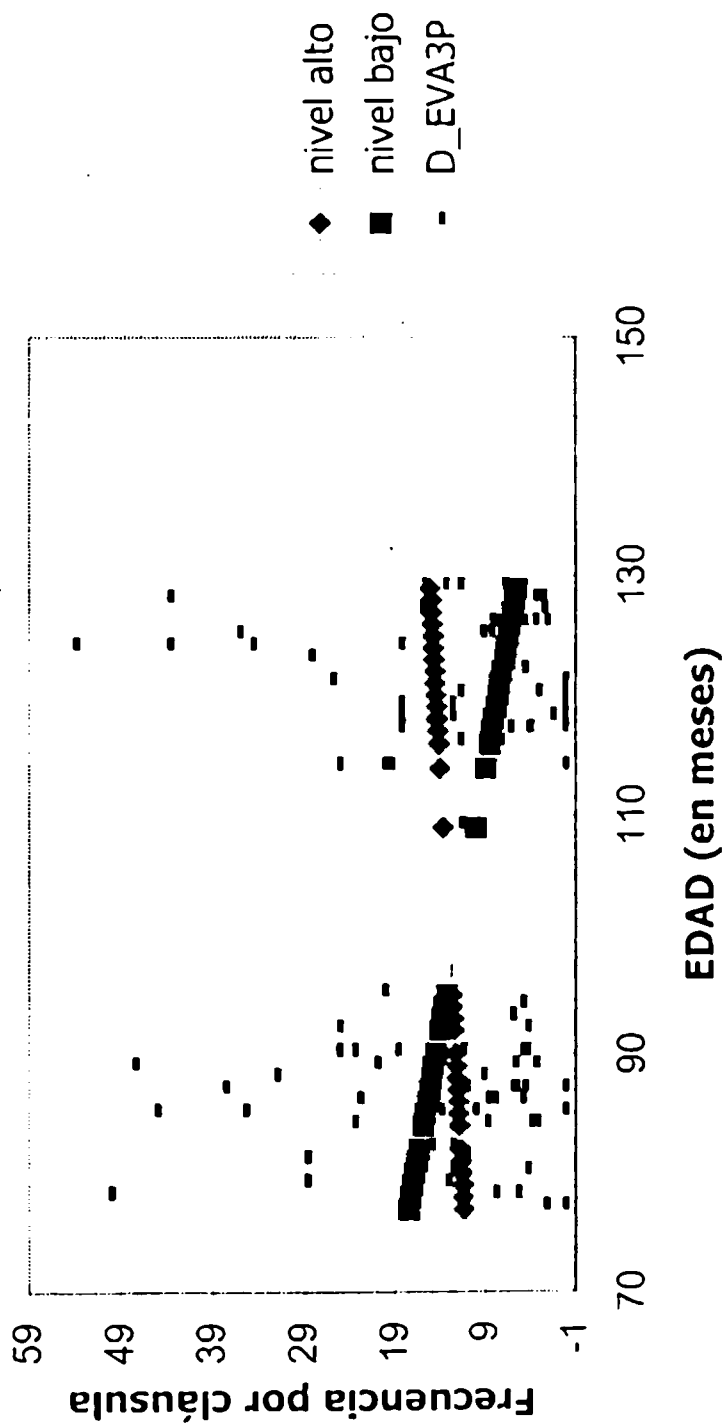
CUADRO 7: Una taxonomía de modelos de regresión de la variables EVALUACIÓN en 3^{ra} persona en las narraciones personales basada en la EDAD, el NIVEL SOCIOECONÓMICO, y la interacción (N=107)

	Intersección	Edad	Nivel Soc.	Interacción Edad*Nivel	F(df) P	R ²
M1	19,49**	- 0,06			F _{(1,105)}} =0,94 P<0,34	0,009
M2	9,88***		2,28		F _{(1,105)}} =2,38 P<0,13	0,02
M3	17,63***	0,08~	2,60~		F _{(2,105)}} =3,1* P<0,05	0,06
M4	28,43***	- 0,18**	-18,60*	0,20**	F _{(3,103)}} =4,57** P<0,005	0,12
M5	26,23***	Grado -7,78***	-11,67**	Grado*Nivel 9,29	F _{(4,103)}} =5,99*** P<0,0008	0,15

~P<0,1 *P<0,05 ** P<0,01 ***p<0,001

En las narraciones personales los resultados sugieren que la situación es inversa a las narraciones ficticias. En el CUADRO 7 se puede observar que existe un efecto de interacción de la edad y el nivel socioeconómico sobre la densidad de la evaluación en tercera persona en relatos personales ($F_{(3,103)}=4,57^{**}$ $P<0,005$). Estos hallazgos sugieren que existen pocas diferencias en el uso de las expresiones evaluativas en primera persona en las narraciones personales en este rango de edad que se puedan explicar mediante las diferencias en el nivel socioeconómico o las de edad. Sin embargo, en el uso de la evaluación en tercera persona hay una interacción tal entre la edad y el nivel social que la frecuencia de las expresiones evaluativas en tercera persona tiende a disminuir significativamente en los niños de nivel bajo en ambos grupos etarios, pero se incrementa ligeramente en las narraciones de los niños de alto nivel (ver GRÁFICO 2). La interpretación es similar a la realizada con la tendencia encontrada en la evaluación de primera persona en las narraciones de ficción. Al parecer, los niños de nivel bajo en sus primeros años escolares ajustan su uso de las expresiones evaluativas a los requerimientos de las narraciones personales prototípicas (narraciones en primera persona), mientras que los niños de nivel alto tienden a introducir nuevas perspectivas en sus relatos de experiencias personales.

GRÁFICO 2: Las rectas de regresión de la variable EVALUACIÓN en 3ª persona en relatos personales sobre EDAD y NIVEL SOCIOECONÓMICO.



Además de las tendencias detectadas en los análisis de regresión múltiple, se encontró una correlación negativa entre el lenguaje evaluativo en primera persona y en tercera persona en las historias de ficción (ver CUADRO 3). Esto supone que los niños que usan frecuentemente la evaluación en primera persona tienden a usar menos la evaluación en tercera persona en las narraciones de ficción. Al mismo tiempo, el uso más frecuente de la evaluación en tercera persona en las narraciones personales está asociado al uso más frecuente de la evaluación en primera persona en el mismo género narrativo.

En el siguiente ejemplo se puede observar cómo se presenta el *yo* y el *otro* en un relato de experiencia personal:

082.IGN.128.M JUAN

bueno, una vez en casa de mi abuelo estábamos todos, y mi primo y yo, que yo tenía como cuatro años, mi primo tenía como ocho, subimos a [...] al cuarto de mi abuelo. Entonces mi abuelo tenía una pistola debajo de la cama y mi primo la agarró y [...] y disparó, pero se fue por la ventana el disparo y esa [...] estaba todo blanco y yo salí corriendo, corriendo pa' abajo y mi [...] mi primo también. entonces mi primo decía que fui yo el que disparé. Entonces mi abuelo le quitó las balas y me la dio para que yo tratara de disparar y no [...] y no tenía fuerzas. Entonces ahí sabía [...] supieron que fue mi primo.

En el episodio autobiográfico anterior, Juan decidió no adoptar una perspectiva de primera persona singular, aunque él aparece como el protagonista (o coprotagonista) en el incidente. Sin embargo, él sitúa a su primo en el papel protagónico activo. Así, la historia se inicia con una orientación, donde el lugar ('casa de mi abuelo'), los personajes y su edad son descritos desde una perspectiva de primera persona singular. Pero cuando él llega a la acción que complica, 'mi primo' se convierte en el agente y el sujeto en todas las cláusulas. La perspectiva de tercera persona en una experiencia personal permite al niño presentarse a sí mismo en un papel no activo, que lo hace un observador indefenso y casi una víctima. Esta posición es reforzada en la resolución, donde el niño relata que el abuelo puso al descubierto la mentira del primo al demostrar que Juan no era lo suficientemente fuerte para accionar el gatillo; se pudo probar la inocencia de Juan, sin que él tuviera que defenderse.

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

La anécdota de Juan contrasta con la de Douglas donde la perspectiva que prevalece es la del narrador-hablante:

062.RG.78.M DOUGLAS

ah, no un día yo me perdí en [...] en una playa no, yo [...] yo solo me perdí mi mamá me decía <ahí está Maikel>[«] y yo lo vi y cuando yo pasé, a mí se me olvidó el camino y pasé por una broma, y un señor estaba hablando así, y [...] y yo [...] y yo [...] y yo le pregunté su nombre y [...] y así me vinieron a buscar.

En este episodio, Douglas aparece como un agente activo. Usando mayormente la evaluación en primera persona, él describe cómo se perdió. En consecuencia, él asume toda la responsabilidad por lo que pasó. De hecho, el recurso evaluativo atribuido a la madre (reporte directo) la libra a ella de cualquier culpa (porque ella le había señalado a Douglas un punto de referencia para encontrar el camino 'ahí está Maikel').

9. CONCLUSIONES

En el marco de la naturaleza multidimensional del desarrollo narrativo, este estudio se ha centrado en un grupo de factores que contribuyen a desarrollar las habilidades para relatar historias. El principal supuesto es que cualquiera de estos factores tomados separadamente podría distorsionar nuestra comprensión de cómo los niños desarrollan la competencia narrativa. Por lo tanto, el análisis de cómo se logra la representación del *yo* y del *otro* en el discurso narrativo infantil aporta resultados interesantes acerca de las habilidades narrativas emergentes.

Como se esperaba, el uso de la evaluación en tercera persona se incrementa con la edad y el nivel socioeconómico en las narraciones de ficción. No obstante, la frecuencia de la evaluación en primera persona también se incrementa en las historias de ficción de los niños de mayor edad y nivel alto; esto indica que se están desarrollando diferentes destrezas narrativas de acuerdo con los niveles socioeconómicos de los niños: los de nivel bajo siguen los requerimientos del género cuando usan la evaluación en tercera persona en las narraciones de ficción y la evaluación en primera

persona en las narraciones personales, mientras que los de nivel alto combinan las voces del *yo* y del *otro* en ambos géneros narrativos. Se hace evidente, entonces, que la detección de los factores relevantes en el desarrollo es indispensable para entender los procesos del desarrollo de lenguaje. Al parecer los niños aprenden primero las destrezas más prototípicas del género (como el uso de la evaluación en tercera persona en las historias de ficción) y, luego, aprenden otras destrezas que les permiten combinar las voces narrativas y las cuales a primera vista podrían revertir las destrezas específicas del género pero, de hecho, si se combinan apropiadamente, contribuyen a desarrollar una mayor habilidad para relatar historias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTINGTON, J. 1990. Narrative and the child's theory of mind. En Britton, B. y Pellegrini, A. (eds.), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 151-172.
- BAMBERG, M. y DAMRAD-FRYE, R. 1991. On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of child language* 18. 689-710.
- BLUM-KULKA, S. 1993. You gotta know how to tell a story: telling, tales and tellers in American and Israeli narrative events at dinner. *Language in society* 22. 361-402.
- _____. 1994. The dynamics of family dinner talk: cultural contexts for children's passages to adult discourse. *Research on language and social interaction* 27.1. 1-50.
- BRUNER, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CHAFE, W. 1994. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: The University of Chicago Press.
- EHRlich, S. 1990. *Point of view*, London: Routledge.
- EMERY, D. y Milhalevich, C. 1992 Directed discussion of character perspectives, *Reading research and instruction* 31. 51-59.
- FEAGANS, L. 1982. The development and importance of narratives for school adaptation. En Feagans, L. y Farran, D. C. (eds.), *The language of children reared in poverty*. New York: Academic Press. 95-116

LAS HABILIDADES EVALUATIVAS EN DOS TIPOS DE
DISCURSO NARRATIVO INFANTIL

- FREEDMAN, A. 1987. Development in story writing. *Applied psycholinguistics* 8. 153-170.
- GUTIERREZ-CLELLEN, V., PEÑA, E. y QUINN, R. 1995. Accomodating cultural differences in narrative style: a multicultural perspective. *Topics in language disorders* 15.4. 54-67.
- HEWITT, L. y DUCHAN, J. 1995. Subjectivity in children's fictional narrative. *Topics in language disorders* 15.4. 1-15.
- HYON, S. y SUZBY, E. 1992. Black kindergartners' spoken narratives: style, structure and task. Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Research Association 72nd. San Francisco, CA, Abril 20-24, 1992.
- LABOV, W. y WALETZKY, J. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. En HELM, J. (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press. 12-44.
- LABOV, W. 1972. *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- MARTIN, J. R. 1983. The development of register. En Fine, J. y Freedle, R. (eds.), *Developmental issues in discourse*. Norwood, NJ: Ablex. 1-39.
- PREECE, A. 1987. The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language* 14. 353-373.
- PURCELL-GATES, V. 1992. Roots of response. *Journal of narrative and life history* 2. 151-161.
- SACHS, J. 1982. Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. En Nelson, K. (ed.), *Children's language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1-28.
- SCOLLON, R. y SCOLLON, S. 1981. *Narrative, literacy and face in interethnic communication*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- SHIRO, M. 1997. Getting the story across: a discourse analysis approach to evaluative stance in Venezuelan children's narratives. Tesis Doctoral, Universidad de Harvard.
- _____. 2000a. Los pequeños cuentacuentos caraqueños. *Cuadernos de lengua y habla*, vol. 2. 319-337.
- _____. 2000b. Diferencias sociales en la construcción del *yo* y del *otro*: expresiones evaluativas en la narrativa de niños caraqueños en edad escolar. En Bustos Tovar, J. J. de, Charaudeau, P., Girón, J. L., Iglesias, S. y López, C. 2000.

Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso, vol 1). Madrid: Universidad Complutense y Visor Libros. 1303-1318.

SNOW, C. y DICKINSON, D. 1990. Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language* 10. 87-103.

VIPOND, D. y HUNT, R. 1986. Point-driven understanding: pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics* 13. 261-277.

YOUNG, K. 1991. Perspectives on embodiment: the uses of narrativity in ethnographic writing. *Journal of narrative and life history* 1. 213-243.

PRONOMES NA AQUISIÇÃO DO PE E DO PB:
PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES¹

PRONOUNS IN EP AND BP ACQUISITION: FIRST OBSERVATIONS

TELMA MOREIRA VIANNA MAGALHÃES
Universidade Estadual de Campinas

ABSTRACT: Many papers (Galves 1987, 1988, 1998) show that European Portuguese (EP) and Brazilian Portuguese (BP) speakers don't have the same grammar. Among the peculiarities presented by each of these languages the syntax of pronominals is the one that shows the greatest distinctions.

In this paper, I show some differences in the use of pronouns in EP and BP found in acquisition data. My informants are one Portuguese child (João Miguel) and one Brazilian child (Raquel), both between 2;0 years to 2;3 months of age.

KEYWORDS: Acquisition of pronouns; Brazilian Portuguese; European Portuguese.

RESUMO: Vários estudos (Galves 1987, 1988, 1998) têm mostrado que os falantes do Português Europeu (PE) e do Português Brasileiro (PB) não têm a mesma gramática. Dentre as particularidades apresentadas por cada uma dessas línguas que conduzem a essa conclusão, a sintaxe pronominal de cada uma é a que apresenta distinções mais visíveis.

¹ Agradeço às professoras Charlotte Galves e Mary Kato pelos comentários e sugestões. Desnecessário dizer que os erros restantes são de minha inteira responsabilidade. Durante a elaboração deste trabalho, a autora contou com o apoio financeiro da FAPESP, processo 00/14378-5.

No presente trabalho, mostro algumas diferenças no uso dos pronomes em PE e PB encontradas em dados de aquisição. Meus informantes são uma criança portuguesa (João Miguel) e uma criança brasileira (Raquel), ambas com idade compreendida entre 2;0 anos e 2;3 meses.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de pronomes; Português Brasileiro; Português Europeu.

1. INTRODUÇÃO

Vários estudos têm mostrado que os falantes do PE e do PB não têm a mesma gramática. Dentre as várias particularidades apresentadas por cada uma dessas línguas que conduzem a essa conclusão, a sintaxe pronominal de cada uma é a que apresenta distinções mais visíveis.

Galves 1987 aponta vários aspectos que diferenciam a sintaxe pronominal do PE e do PB. A primeira delas diz respeito ao uso do pronome *ele/ela*.

Em posição de sujeito pronome *ele/ela*, em PB, é utilizado de preferência ao sujeito nulo, sem um valor particular. Já em PE, *ele/ela* só é usado em contextos em que as concordâncias de primeira e terceira pessoas podem ser confundidas (1a), ou então, como contrastivo (1b); nas relativas, o uso do pronome *ele/ela* como lembrete é perfeitamente gramatical em PB, em PE só é admitida uma categoria vazia em tal contexto (1c, d) respectivamente; *ele/ela* pode aparecer em PB também duplicando um sintagma nominal sujeito (1e, f):

- (1) a. (Eu/*ele*) estava a brincar na rua.
 b. *ELE* comeu o bolo.
 c. Eu tinha uma empregada₁ que *ela*₁ respondia ao telefone e dizia... (Galves 1987: 33).
 d. Eu tinha uma empregada₁ que *cv*₁ respondia... (Galves 1987: 33).
 e. Essa competência₁ *ela*₁ é de natureza mental (Galves 1987: 33).
 f. Ana Maria₁ *ela*₁ foi no supermercado para fazer compras (Magalhães 2000: 85).

O pronome *ele/ela* pode ainda ser usado normalmente em posição de objeto em PB, já em PE só é possível usar o clítico *o/a* (2a, b):

- (2) a. Levei ele ontem.
b. Levei-o ontem.

Mais uma diferença que pode ser apontada na sintaxe pronominal do PE e do PB está relacionada à posição dos clíticos na sentença. Em PB o clítico pode aparecer em primeira posição absoluta na frase, uso que não é possível em PE. Uma frase como (3a) é, segundo Galves 1998, completamente impossível em PE.

- (3) a. Me chocou tremendamente (PB) (Galves 1998: 82).

Outro aspecto que parece diferenciar também o PB do PE é uso de pronomes nulos arbitrários do tipo exemplificado em (4):

- (4) a. – Pode entrar e ir até a sala?
– Pode.

Em que alguém faz uma pergunta usando o verbo na terceira pessoa e a pessoa interrogada responde usando a terceira pessoa (cf. Magalhães 2000). Segundo Galves (comunicação pessoal), em PE esse uso não é possível.

No presente trabalho mostro algumas diferenças no uso de pronomes na posição de sujeito em PE e PB encontradas em dados de aquisição. O trabalho está organizado da seguinte forma: na seção 2 faço uma breve descrição dos informantes e do método utilizado para a comparação dos dados; na seção 3 apresentarei as diferenças encontradas nos dados entre PE e PB.

2. OS DADOS

Os dados analisados neste trabalho são de uma criança portuguesa, João Miguel² (daqui em diante JOA) e de uma criança brasileira, Raquel³ (daqui em diante RA); ambos são dados longitudinais. As tabelas 1 e 2

² Os dados de João Miguel são dos Corpora PE designado como Quintas Mendes.

³ Os dados de Raquel são do Banco de Dados do Projeto de Aquisição do CEDAE/IEL/ UNICAMP.

apresentam relação de idades e de extensão média do enunciado – M.L.U. (*mean length of utterance*) dos informantes:

Tabela (01)⁴ João Miguel

SESSÕES	IDADE	M.L.U.
JOA1	2;0.02	2,37
JOA2	2;0.23	2,95
JOA3	2;1.11	3,50
JOA4	2;1.25	3,79
JOA5	2;2.09	3,08
JOA6	2;2.27	2,93
JOA7	2;3.17	4,62

Tabela (02)⁵ Raquel

SESSÕES	IDADE	M.L.U.
RA	2;0.0	3,06
RA	2;0.12	3,02
RA	2;1.16	3,30
RA	2;2.19	3,20
RA	2;3.06	3,88
RA	2;3.12	4,25
RA	2;3.19	3,96

É importante notar que os valores de M.L.U. são meramente indicativos, sobretudo em termos comparativos entre JOA e RA, devido às diferenças de M.L.U. observadas nas tabelas acima. Mesmo o PE sendo uma língua de flexão mais forte do que o PB, RA apresenta no início M.L.U. mais alto do que JOA. Talvez esse fato tenha a ver com uma diferença individual, mas não me aterei aqui a esse aspecto. Gostaria de ressaltar que o M.L.U. é um cálculo idealizado por Brown 1973 para avaliar o desenvol-

⁴ O M.L.U. de JOA é o que está em Mendes (1991:171).

⁵ O M.L.U. de Raquel foi contado pela autora deste trabalho. As regras usadas para a contagem de M.L.U. estão em Perroni-Simões (1976: 123).

vimento do inglês, e que quando estendido a línguas diferentes, sua aplicabilidade vai se tornando mais problemática à medida que a língua apresenta mais processos morfológicos como flexões. No entanto, segundo o autor, mesmo não devendo ser tomado como a única medida para avaliar o desenvolvimento lingüístico da criança, deve ser uma medida mais completa quando da comparação de dados de crianças, se considerada junto com a idade do informante. Por esse motivo, este trabalho traz o M.L.U. das crianças aqui analisadas.

3. COMPARANDO OS DADOS

3.1. Pronomes na posição de sujeito: plenos *vs.* nulos

Muitas análises (Simões 1999; Magalhães 2000, 2001) têm mostrado que o uso de categorias pronominais nulas na posição de sujeito na fase de aquisição do PB é muito restrito.

Magalhães 2000 mostra que a criança falante do PB já optou pelo uso de sujeitos pronominais plenos, apresentando um índice de 75% de preenchimento do sujeito:

- (5) a. RA: Eu perdi. (2;0.0)
 b. RA: Ela vira meu. (2;0.0) (*Raquel está se referindo a uma boneca.*)
 c. RA: Você está brava? (2;2.19)
 d. RA: Em # pezinho ele cai. (2;1.16)

Mesmo na terceira pessoa o uso do pronome pleno é preferido como em (5b, d), o nulo restringe-se aos chamados nulos arbitrários/indefinidos (6):

- (6) a. RA: Precisa enxugar? (2;0.0)

Ou a contextos de referência exofórica:

- (7) a. RA: Caiu olha. (2;0.0)

Observando os dados de JOA, percebi que desde muito cedo ele faz uso de pronomes sujeitos nulos para todas as pessoas:⁶

- (8) a. JOA: Acodaste todo o bebe. (2;0.2)
 b. JOA: Viste? (2;0.23)
 c. JOA: Quero água. (2;1.11)
 d. JOA: Vai morder o baco. (2; 2.9) (*JOA está se referindo a um sapo.*)

JOA prefere usar sujeitos nulos a plenos. Em 38 casos observados, 31 tiveram o sujeito nulo.

Com relação à terceira pessoa, chamou minha atenção o fato de JOA usar sempre sujeito nulo (9a, b, c), enquanto RA usa com frequência o pronome ele/ela (9d, e), mesmo em contextos onde o referente é -animado (9f):

- (9) a. JOA: Olha # num anda! (2;2.9) (*O sapo parou de saltar.*)
 b. PAI: João Miguel # o que é que, que o sapo vai moder?
 JOA: Vai morder o dedo. (2;2.9)
 c. JOA: Vai partir. (2;2.9) (*Tem um elefante na mão e pretende deixá-lo escorregar.*)
 d. RA: Ela vai fazer xixi. (2;0.0) (*Falando da boneca.*)
 e. RA: Ela vai fazer no sofá. (2;0.0) (*Idem.*)
 f. RA: Agora põe o caminhãozinho.
 MÃE: Assim.
 RA: Não. Aqui embaixo quer ver?
 MÃE: Hum!
 RA: Ele não Cabc. (2;3.12)

É sabido que quando o referente é -animado, a preferência é o uso de uma categoria vazia para referir (cf. Omena 1978; Braga 1986; Mollica 1986). O fato de no PB serem encontrados pronomes plenos como referentes a seres -animados vem comprovar que realmente essa língua está

⁶ Vale ressaltar que até a fase observada JOA não usou pessoas do plural. Talvez isso se deva ao contexto em que a gravação foi feita.

deixando de ser uma língua de sujeito nulo total, como apontado por Duarte 1993, 1995.

Os dados em (9) reforçam a afirmação de Galves 1987 de que o elemento de concordância de terceira pessoa em PB não é mais suficiente para dar referência determinada ao sujeito. Na ausência de um sintagma nominal que possa servir como antecedente para o sujeito, usa-se o pronome lexical *ele/ela* que deixa visíveis os traços pronominais que a flexão não tem mais e chega a desempenhar o próprio papel de concordância.

Outro dado interessante com relação ao uso de pronomes nulos é que JOA não apresenta os chamados nulos arbitrários/indeterminados. JOA usa o verbo flexionado para todas as pessoas do discurso (10a, b, c), enquanto RA ainda continua usando terceira pessoa para se referir a si a outras pessoas (10d, e):

- (10) a. PAI: O que, isso João?
 JOA: Engoli a gua! (2;1.25)
 b. ANT: Vou roubar uma batata aqui # posso?
 JOA: Podes. (2;2.9)
 c. PAI: Tu cantas João, cantas?
 JOA: Canto. (2;3.17)
 d. RA: Pode bater nela? (2;3.12) (= *Posso bater nela.*)
 e. MÃE: Quantos bonequinhos você quer?
 RA: Num quer brinquedinho. (2;1.0)

Segundo Kato (1999a), a criança no início da aquisição usa nulos que se caracterizam como arbitrários/indeterminados, porque ela usa uma gramática *default* com uma única pessoa duplicada por PRO:

PRO_i [TP \bar{A}_i [_{3a, *pmii.}] [Cai]]].

A criança ao adquirir concordância deixa de produzir os chamados arbitrários, como acontece em PE: JOA adquiriu a concordância e, por isso não usa sujeitos desse tipo. Em PB, no entanto, parece que seu uso não tem um estágio terminal, pois RA já apresenta concordância, mas ainda produz sujeitos arbitrários/indeterminados.

Para Galves 1987, 1988 o que está acontecendo é que o PB passou a usar o contraste preenchimento/esvaziamento para desambigüizar a interpretação determinada/indeterminada. Quando a interpretação é determinada, usa-se pronome lexical. Quando a interpretação desejada é a de indeterminação, opta-se pelo esvaziamento do sujeito.

3.2. Duplicação de sujeitos

Nos dados de RA também é muito recorrente aparecerem pronomes duplicados em posição de sujeito para quase todas as pessoas (11), ocorrências não encontradas nos dados de JOA.

- (11) a. RA: Eu₁, eu₁ não conto. (2;3.12)
 b. RA: Ele₁, ele₁ está no chão. (2;0.0)
 c. RA: Você₁, você₁ tira tudo. (2;1.16)

Segundo Kato 2000 a duplicação de sujeito é um dado robusto para a criança excluir sua língua como língua de sujeito nulo total. Línguas que têm concordância pronominal, caso do PE, não apresentam efeito de duplicação, pois o pronome fraco é o afixo pessoal que funciona como sujeito gramatical, caracterizando essas línguas como uma língua de sujeito nulo. O PB, como não é uma língua de concordância pronominal, tem um pronome fraco que aparece duplicando o pronome forte e funcionando como sujeito gramatical. O fato de o PB possuir efeito de duplicação já é suficiente para a criança saber que o PB não é uma língua de sujeito nulo total. Já no PE a presença da primeira pessoa nula servirá de gatilho para que a criança opte pelo sujeito nulo em todas as pessoas.

4. COMENTÁRIOS FINAIS

As diferenças mostradas acima revelam que há diferenças entre a sintaxe pronominal do PE e do PB. O que leva a crer que a gramática dessas línguas é diferente. A criança do PE desde muito cedo utiliza amplamente o sujeito nulo. Enquanto a criança do PB faz uso de sujeito pronominal preenchido. O que estudos têm mostrado desde o trabalho de Pontes 1987

é que a sintaxe do PB está muito próxima da sintaxe de línguas como Chinês em que só é possível usar sujeito nulo quando este é ligado por um tópico. Em PB o uso do sujeito nulo é permitido quando há um antecedente que o licencie (cf. Figueiredo Silva 1996; Modesto 2000; Ferreira 2000; Magalhães 2000). A questão é saber se o fato de o PB ter reestruturado sua gramática em torno do tópico, como afirma Galves 1987, provocou todas as mudanças que vêm sendo atestadas nessa língua.

Se a criança é o agente das mudanças lingüísticas como afirma Lightfoot 1991, 1999, é possível que uma análise detalhada do uso dos pronomes na aquisição de cada língua possa dar a resposta para a questão acima. Neste trabalho, procurei mostrar apenas algumas diferenças no uso de pronomes na posição de sujeito encontradas no PE e no PB as respostas para o porquê dessas diferenças ficarão para um futuro trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, Maria Luíza. 1992. Os condicionamentos discursivos. Em MOLLICA, Maria Cecília (org.). *Introdução à sociolingüística variacionista*. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ. 57-66.
- BROWN, Roger. 1973. *A first language: the early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- DUARTE, M.L. 1993. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. Em ROBERTS, Ian e KATO, Mary Aizawa (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)*. Campinas: Editora da Unicamp. 107-28.
- _____. 1995. *A perda do princípio "evite pronome" no português brasileiro*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp.
- FERREIRA, Marcelo Barra. 2000. *Argumentos nulos em português brasileiro*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.
- FIGUEIREDO E SILVA, Maria Cristina. 1996. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitas*. Campinas: Editora da Unicamp.
- GALVES, Charlotte. 1987. A sintaxe do português brasileiro. *Ensaio de Lingüística* 13. Belo Horizonte. 31-50.
- _____. 1988. Algumas diferenças entre português de Portugal e português do

- Brasil e a Teoria de “regência e vinculação”. *Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa. 55-65.
- _____. 1998. A gramática do português brasileiro. *Línguas: Instrumentos Lingüísticos* 1. Jan./jun. Campinas: Pontes. 79-96.
- KATO, Mary Aizawa. 1999a. Strong and weak pronominal in the null subject parameter. *PROBUS* 11. 1-37. Ms.
- _____. 2000. Nomes e pronomes na aquisição.
- LIGHTFOOT, David. 1991. *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge: MIT Press.
- LIGHTFOOT, David. 1999. *The development of language: acquisition, change, and evolution*. Blackwell.
- MAGALHÃES, Telma Moreira Vianna. 2000. Aprendendo o sujeito nulo na escola. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.
- _____. 2001. O sujeito nulo na aquisição do português do Brasil. *Anais do II Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa UFG*. 149-52.
- MENDES, António Quintas. 1991. A referência temporal no discurso conversacional aos 2 e 3 anos de idade. Dissertação de mestrado. FLUL.
- MODESTO, Marcello. 1999. *Null subject without “rich” agreement*. Ms.
- MOLICA, Maria Cecília (org). 1992. Introdução à sociolingüística variacionista. *Cadernos didáticos*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ.
- OMENA, Nelize Pires de. 1978. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PUC-RJ.
- PERRONI-SIMÕES, Maria Cecília. 1976. *Aspectos da gramática portuguesa aos 2 anos de idade*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.
- PONTES, Eunice. 1987. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes.
- SIMÕES, Luciene. 1999. Sujeito nulo na aquisição do português do Brasil. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 36. Jan./jun. Campinas. 105-30.

¿DESARROLLO COGNOSCITIVO O APRENDIZAJE CULTURAL?
LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO¹

COGNITIVE DEVELOPMENT OR CULTURAL LEARNING?
EARLY ACQUISITION OF MENTAL VERBS

RODRIGO ROMERO MÉNDEZ

Universidad Nacional Autónoma de México

ABSTRACT: The main aim of this paper is to characterize the acquisition of mental verbs from a strictly linguistic approach. This proposal goes in a different direction than what is generally assumed: most papers emphasize the cognitive development that supports the acquisition of mental verbs. The second aim is to give evidence in favor of the necessity of both a theory of cognitive development (theory of mind) and a social-pragmatic theory, in order to achieve an accurate explanation of mental verbs acquisition. For these reasons, the present study analyzes: first, the kind of entities that are referred to by mental verbs, that is to say, what can be thought of as a mental object; second, whom is the child talking to when he uses these verbs; and, finally, whether the child asks or asserts about mental states, in other words, the type of utterance. All this will provide evidence about how relations among mental verbs are, and we will see that the coherence

¹ Esta investigación forma parte del proyecto de CONACYT 30798: Gramáticas Emergentes – Una Aproximación a la Construcción de Categorías y Relaciones en la Adquisición Temprana del Español como Lengua Materna, a cargo de Cecilia Rojas Nieto, a quien agradezco profundamente las correcciones que hizo al artículo a lo largo de su elaboración. Asimismo agradezco a Vianey Varela sus pertinentes comentarios. Por supuesto, todo error es de mi absoluta responsabilidad.

of this semantic field does not reside in lexical oppositions. As a final point, following a social-pragmatic theory, the relationship between adult and child verbs is examined, providing evidence for the acquisition of mental verbs as a cultural learning process.

KEYWORDS: Spanish acquisition, theory of mind, social-pragmatic theory.

RESUMEN: El objetivo principal de este trabajo es caracterizar la adquisición de los verbos de pensamiento desde una perspectiva estrictamente lingüística. En contraste, la gran mayoría de los estudios anteriores ha puesto el énfasis en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas que sirven de base para la adquisición del léxico con referencia mental. Aquí se argumenta a favor de la necesidad de contar tanto con una teoría del desarrollo sociocognoscitivo (teoría de la mente) como con una teoría sociopragmática de la adquisición del lenguaje si deseamos explicar adecuadamente la adquisición de verbos de pensamiento. Por esta razón se estudian tres aspectos relacionados con estos verbos: el tipo de entidades a las que se refieren, o sea los objetos de conocimiento; a quién le atribuye el niño una predicación epistémica; y, finalmente, el modo del enunciado en que se presentan estos verbos. Con este análisis se mostrará que la organización de este campo semántico en las primeras etapas del lenguaje no debe buscarse en la oposición entre elementos léxicos. Por último, y con base en la perspectiva sociopragmática, se aborda la relación entre producciones adultas e infantiles y se explicará que el proceso de adquisición de los verbos de pensamiento es parte de un proceso de transmisión cultural del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Adquisición del español, teoría de la mente, teoría sociopragmática de la adquisición del lenguaje.

1. PRESENTACIÓN

En épocas recientes se ha enfocado el estudio tanto del desarrollo cognoscitivo del niño como de la adquisición del lenguaje en dominios semántico-conceptuales particulares (Karmiloff-Smith 1992; Mandler 1996). En especial, el dominio semántico más estudiado en un mayor número de lenguas es el de las relaciones locativas (Bowerman y Choi 2001).

Este tipo de estudios ofrece grandes ventajas: podemos avanzar en la comprensión global del proceso de la adquisición del lenguaje, al valorar con datos empíricos algunos postulados teóricos; a la vez, la aproximación translingüística nos permite comparar la adquisición de elementos funcionalmente equivalentes; finalmente, al hacer esto restringimos las variables involucradas en la compleja relación entre desarrollo cognoscitivo no lingüístico y desarrollo lingüístico, de tal forma que podemos sopesar dicha relación de forma más acotada.

Por ello, este trabajo quisiera situarse en el marco de las investigaciones sobre la adquisición de dominios semánticos particulares, en este caso la adquisición temprana de los verbos que hacen referencia al dominio cognoscitivo: los verbos mentales.

Sin embargo, en este terreno la bibliografía translingüística es prácticamente nula; la gran mayoría de los trabajos se refieren al inglés y hay poca investigación sobre las lenguas romances, sólo algo sobre italiano y español. Además, la bibliografía respecto a la adquisición del léxico que tiene referencia mental se ha desarrollado básicamente dentro del paradigma de lo que se conoce como Teoría de la Mente, es decir, dentro de un marco interesado en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas que nos permiten entender y proyectar las capacidades mentales de los demás y, a partir de ahí, hablar de nuestros estados mentales. Estas investigaciones tienden a averiguar en qué momento se inicia la comprensión de los estados mentales.

En este trabajo se asume una posición un tanto distinta. En primer lugar se describe la adquisición inicial de los verbos de pensamiento con base en las producciones espontáneas de un niño; es decir, se aborda el problema a partir del uso lingüístico. En segundo lugar, se mostrará que para dar una explicación adecuada de la adquisición de este campo semántico se necesita recurrir al desarrollo de una teoría de la mente, pero también, y de manera fundamental, se necesita tener una teoría sociopragmática de la adquisición del lenguaje. Por una parte, la interacción sociocomunicativa ofrece al niño evidencia sobre qué aspectos del signo lingüístico son sobresalientes en español y así le indica qué aspectos semántico-sintácticos debe aprender; por otra parte, el desarrollo de una teoría de la mente le brinda bases conceptuales para poder inferir los estados mentales de los otros y así utilizar los verbos convencionalmente.

2. LA ADQUISICIÓN DE VERBOS MENTALES Y SU INTERSECCIÓN TEÓRICA

En el contexto de las diversas propuestas teóricas sobre la adquisición del lenguaje, interesa destacar cuatro vertientes que permiten entender y abordar el estudio que aquí nos ocupa. Como marco general del proceso de adquisición del lenguaje se toma la propuesta sociopragmática de adquisición del lenguaje de Michael Tomasello (2000c); en segundo lugar, se adopta la hipótesis de la especificidad lingüística de Melissa Bowerman (Bowerman 1989); después, se retoman diversos estudios sobre la adquisición de verbos de pensamiento; y, por último, para explicar el proceso particular de la adquisición de verbos se utiliza la hipótesis de las islas verbales de Tomasello (1992).

2.1. La adquisición sociopragmática del lenguaje

Frente a quienes proponen que en la adquisición léxica está en juego algún tipo de restricciones o principios apriorísticos, Michael Tomasello (Tomasello 1992, 1999, 2000a, 2000b, 2000c; Tomasello y Brooks 1999; Brooks y Tomasello 1999) ha defendido una propuesta de corte socio-constructivista de la adquisición del lenguaje. De acuerdo con él, sólo podremos entender el proceso de adquisición del lenguaje si comprendemos que la lengua es un sistema de signos del cual nos servimos para comunicarnos y cuya adquisición se realiza socialmente como un proceso de transmisión cultural.

De la propuesta de Tomasello, definida como una TEORÍA SOCIO-PRAGMÁTICA de la adquisición del lenguaje, nos interesa resaltar el lugar que le confiere a la interacción y a la capacidad para establecer ATENCIÓN CONJUNTA en el proceso de adquisición del lenguaje. En este proceso, los niños deben aprender a utilizar los signos convencionalmente, es decir, en la misma forma en que lo hacen los miembros adultos de la comunidad de hablantes a la que pertenecen. Para hacerlo, primero los niños deben entender las intenciones comunicativas de los demás, basados en la atención conjunta con su interlocutor sobre una tercera entidad a la que se refieren (Tomasello 1999, 2000c).

Decir que el lenguaje en general y su proceso de adquisición se basan en la capacidad para establecer atención conjunta supone la habilidad que tenemos

los humanos para entender a los miembros de nuestra misma especie como seres iguales a nosotros mismos, con una vida intencional y mental propia (Tomasello 1999), e implica que en el proceso de adquisición del lenguaje el niño utiliza sus capacidades sociopragmáticas y sociocognoscitivas para determinar las intenciones comunicativas de los demás (Tomasello 2000c: 404). Esta capacidad para atribuir atención conjunta inicia a los nueve meses y marca una revolución en el desarrollo cognoscitivo de los niños.²

Proponer que el proceso de adquisición del lenguaje está sustentado en la atención conjunta significa que los niños retoman los elementos semántico-sintácticos que son relevantes para la comunicación en el habla adulta, lo cual realizan en sucesivas etapas; primero organizando el lenguaje en torno a elementos léxicos (Tomasello 1992), después en torno a construcciones (ver Brooks y Tomasello 1999; Tomasello 2000b; Goldberg 1999) hasta llegar a la organización de categorías gramaticales abstractas (Tomasello 2000a). Este énfasis en la importancia de la interacción para el desarrollo del lenguaje necesariamente conduce a una teoría de la adquisición basada en el uso (Tomasello 2000b).

2.2. Especificidad lingüística

La perspectiva sociopragmática de Tomasello concuerda de manera natural con la línea de investigación que enfatiza el impacto de los aspectos específicos de cada lengua en el proceso de adquisición y discute la supuesta universalidad cognoscitiva (polémica que ha marcado los estudios del lenguaje a lo largo de su historia).

Melissa Bowerman (1989) señala que, durante la primera mitad del siglo veinte, los lingüistas y los antropólogos estaban fascinados por la evi-

² A lo largo de distintos experimentos, Tomasello y sus colegas (ver Tomasello 2000c) han encontrado que los niños aprenden más fácilmente una nueva palabra cuando asumen que hay una relación entre la producción lingüística y un tipo de comportamiento intencional; por el contrario, cuando no se establece esa atención conjunta los niños no pueden atribuir intenciones comunicativas y no aprenden el nuevo elemento léxico. Además, han encontrado que en la adquisición de nuevas palabras son más importantes las intenciones comunicativas que la prominencia perceptiva.

dencia de diversidad lingüística que proporcionaban los estudios sobre las lenguas americanas. En los años 60, estudios comparativos como los de Berlin y Kay sobre los colores mostraron que las lenguas tenían más similitudes de las que se había pensado previamente. Sin embargo, a partir de finales de los años 50 se dio un cambio radical de posición con el surgimiento de la gramática generativa, que postula la existencia de una Gramática Universal innata (posición que mantienen las teorías formalistas posteriores, Chomsky 1968, 2000). Frente a la gramática generativa, dice Bowerman (1989), surgieron propuestas de corte cognoscitivo que se fueron a otro extremo: concebir que la cognición dirige la organización del lenguaje (Langacker, Talmy, Lakoff, Fauconier, entre otros) y el proceso de su adquisición (ver Slobin 1985, 1997).

Frente a este imperativo cognoscitivo, Melissa Bowerman (Bowerman 1989; Bowerman y Choi 2001) y otros investigadores han apuntado a un camino que parece una solución favorable a la disputa entre predeterminación cognoscitiva, determinismo biológico y relativismo lingüístico. Sostienen que el desarrollo cognoscitivo y el lingüístico están íntimamente relacionados, pero les asignan ámbitos distintos a cada uno. Parten de la idea de que los humanos tenemos las mismas capacidades conceptuales, pero los elementos relevantes y la organización de ellos varía de lengua a lengua (sin que esta variación sea arbitraria y sin abandonar características comunes a los humanos). Es decir, dado que las lenguas utilizan distintos criterios de clasificación, las categorías semánticas no pueden ser vistas como reflejo directo de las estructuras del pensamiento no lingüístico. De todas las organizaciones posibles que los seres humanos podemos realizar sobre los elementos de nuestra experiencia, cada lengua establece su propia red de selecciones.

En un artículo reciente Bowerman y Choi (2001) afirman que el desarrollo espacial no lingüístico sirve de base para la adquisición de términos espaciales, pero que no estructura su proceso de adquisición. Más bien, los niños atienden a las características que son sobresalientes en su propia lengua y las generalizaciones lingüísticas más rápidas y consistentes son hechas a partir de aquéllas.

Pese a su enfoque divergente, considero que en términos generales la propuesta de Melissa Bowerman es compatible con la de Michael Tomasello.

Podemos pensar que existen ciertas capacidades cognoscitivas que se desarrollan tanto lingüística como no lingüísticamente y que sirven de sustento para utilizar el lenguaje de manera convencional. Pero a través de un aprendizaje cultural el niño accede a la organización de una lengua (incluyendo la organización semántica y sintáctica), guiado por los elementos que le proporciona su propia lengua y en situaciones de interacción social específicas. Entonces, podemos afirmar que el lenguaje es un hecho biológico y que como tal tiene características que compartimos todos los seres humanos. Sin embargo, la forma particular en que cada lengua organiza su sistema lingüístico es un hecho social determinado en última instancia por la forma en que cada comunidad de hablantes organiza ese sistema, que necesariamente es convencional por ser compartido. Entonces el proceso de adquisición del lenguaje estaría sustentado en las capacidades biológicas, pero el niño debe aprender la forma particular en que su lengua organiza la gramática y esto lo hace basado en el uso, en un proceso que va desde recoger la organización sintáctica y semántica de usos particulares hasta la abstracción de un sistema lingüístico.

2.3. La adquisición del léxico con referencia mental

Este campo de investigación se caracteriza por la ausencia de trabajos que hayan estudiado el desarrollo de la organización semántica de los verbos de pensamiento en lenguas específicas, por lo que no contamos con datos con los cuales podamos hacer comparaciones translingüísticas. En lugar de esto, existen abundantes estudios de índole cognoscitiva que vienen a ocupar el lugar que en el terreno de las relaciones espaciales jugaron las propuestas que planteaban la preeminencia de la cognición sobre el lenguaje. Estos estudios han sido desarrollados en el marco de la llamada TEORÍA DE LA MENTE, que abarca las capacidades sociocognoscitivas que nos sirven para entender los estados mentales de los demás y a partir de ahí entender y anticipar el comportamiento relacionado con los estados mentales de los otros (Wellman 1990; Johnson y Wellman 1980; Abbeduto y Rosenberg 1985; Moore, Pure y Furrow 1990; Rivière *et alli* 1994; Sotillo y Rivière 1997; Baumgartner, Devescovi y Biagini 1999; entre otros).

2.3.1. Teoría de la mente

El término de teoría de la mente surgió cuando Premack y Woodruff (1978, *apud* Sotillo y Rivère 1997) se interesaron en las capacidades de los primates para entender el comportamiento de sus congéneres. Este término se retomó desde la psicología para explorar las mismas capacidades en los seres humanos, en relación con la caracterización del desarrollo cognoscitivo de los niños (Wellman 1990) y el estudio de afecciones como el autismo y el síndrome de Williams (Tager-Flusberg y Sullivan 2000). Aunque aún no se pueda hacer de manera totalmente clara la liga entre teoría de la mente y la atención conjunta, tanto Tomasello (1999) como Karmiloff-Smith (1992) reconocen que el desarrollo de una teoría de la mente tiene como base la atención conjunta. Sin embargo hay que destacar que en el desarrollo de una teoría de la mente son fundamentales las interacciones sociales (ya sea que se piense que la interacción social dispara su desarrollo o que la construye). Ahí es donde entra en juego el lenguaje, puesto que es el sistema de interacción social más importante para la especie. Cuando la atención conjunta se realiza con respecto a los estados mentales (o a cualquier otro dominio interno) no se trata de atender a un evento u objeto externo que pueda ser aprehensible sensorial o manipulativamente, sino que se trata de una entidad que puede ser recuperada únicamente si se entiende que uno mismo y los demás poseen estados mentales, lo cual se realiza de manera explícita a través del lenguaje. De acuerdo con Tomasello (1999), los niños empiezan a entender el comportamiento de los demás con base en su propia conducta y es precisamente este contraste el que les permite categorizarse con respecto a los otros (Tomasello 1999: 90).

2.3.2. Estudios anteriores sobre verbos de pensamiento

Los estudios sobre la adquisición de términos con referencia mental han atraído el interés de psicólogos porque el lenguaje es una vía de acceso privilegiada a la mente de otras personas. En este sentido, por medio de la lengua se puede saber con certeza si un niño ya ha desarrollado una teoría de la mente o no. Habría dos formas de hacerlo: una es rastrear en sus interacciones lingüísticas indicios de una teoría de la mente, como por

ejemplo en las preguntas y en el tipo de imperativos que utiliza (cf. Rojas 1996; 2001a; 2001b), otro camino es a través del léxico que expresa estados mentales, y el uso de estos verbos nos indica que dicho dominio conceptual ha alcanzado un grado de desarrollo tal que puede ser expresado verbalmente, es decir, el máximo grado de explicitud de un dominio conceptual (cf. Karmiloff-Smith 1992).

Como bien señalan Brown, Doneland-McCall y Dunn (1996), buena parte de los estudios anteriores sobre la adquisición de verbos de pensamiento ha puesto especial atención al desarrollo representacional de los estados mentales (Brown *et alli* 1996: 836). De esta forma, uno de los aspectos en los que los investigadores han centrado su interés es en la comprensión de falsas creencias, es decir, en la capacidad del niño para entender que una persona puede tener una creencia (un estado mental) distinto del suyo propio o bien una creencia que va en contra de la evidencia sensorial. Para ello, se ha explorado la adquisición del contraste entre verbos que pueden y verbos que no pueden desencadenar presuposición, del tipo de los verbos del inglés *know*, *guess* y *think*; es decir, se indaga la capacidad de los niños para utilizar *know* en un contexto donde el otro tiene un estado mental acorde con la realidad física y *think* cuando el estado mental de la otra persona es falso con respecto a la realidad (Johnson y Wellman 1980; Wimmer y Perner 1985; Abbeduto y Rosenberg 1985). Algunos investigadores han señalado correctamente que los niños pueden empezar a utilizar términos mentales desde los dos años, pero les inquieta si ya comprenden o no la distinción arriba planteada, y señalan que no es sino hasta los cuatro años cuando entienden adecuadamente las creencias de los demás (Moore, Pure y Furrow 1990). Si los niños empiezan a utilizar los verbos de pensamiento antes de manejar la distinción entre creencias falsas y creencias certeras, entonces una pregunta que parece pertinente es si los niños adquieren los verbos de pensamiento por una vía pragmática o una vía semántica. Moore y Davidge (1989) plantean que desde los cuatro años los niños ya entienden que los términos mentales sirven para indicar grados de certeza pero que su uso no está basado en las propiedades factivas, sino en claves discursivas, pues el manejo adecuado la factividad se completa hasta el inicio de la adolescencia.

En una línea distinta, Brown, Doneland-McCall y Dunn (1996) investigaron tanto la frecuencia como los contextos de interacción donde

son usados términos mentales con distintos tipos de interlocutores. Estas investigadoras concluyeron que los niños utilizan más los términos de referencia mental con otros niños que con los adultos, debido a que pasan más tiempo con niños de su edad y también debido a las funciones que estos elementos léxicos tienen en el discurso (como introductores de tópico o marcadores de atención). Algunos problemas metodológicos harían dudar de la validez cabal de los resultados; sin embargo, debe rescatarse el interés por los contextos de interacción así como su atinada atención a los usos no proposicionales de estos verbos, que ellas llaman significados funcionales.

El problema es que todos estos trabajos dejan pendientes asuntos no tan relevantes si el foco de atención es el desarrollo cognoscitivo, pero que son fundamentales desde un punto de vista lingüístico. En primer lugar, no sabemos si estos verbos forman un campo semántico organizado con base en oposiciones sistemáticas que nos permitan distinguir entre verbos factivos y no factivos; en segundo lugar, nada sabemos de un asunto aún más fundamental: el proceso de construcción de este campo semántico.

Por tales razones, en este trabajo no se toma al lenguaje como una ventana privilegiada para estudiar la cognición humana. Por el contrario, parto de la hipótesis de que el desarrollo de una teoría de la mente brinda sustento al dominio de los verbos de pensamiento, pero no organiza su adquisición. Tampoco supongo que la adquisición de los verbos de pensamiento esté dictada por un imperativo cognoscitivo. Antes bien, considero que el proceso de construcción de una teoría de la mente se realiza por vías no lingüísticas, pero también por vías lingüísticas. Esto es, sólo por medios lingüísticos el niño tiene acceso a los estados mentales de los demás de forma explícita y, a la vez, la adquisición de los verbos está mediada en un sentido amplio por el tipo de elementos léxicos que se le ofrecen a él.

2.4. Desarrollo gramatical temprano

Nuestra base teórica para entender la adquisición temprana de verbos de pensamiento quedaría trunca si no se explora cómo se realiza la adquisición temprana de los verbos.

La propuesta general de Tomasello señala que inicialmente los niños no tendrán una competencia sintáctica de tipo adulto (Tomasello 2000a).

Es más, los verbos tempranos no se adquieren sustentados en categorías gramaticales, sino que se utilizan en una especie de fórmula, donde cada verbo estaría restringido a usos particulares. Este postulado, identificado como la HIPÓTESIS DE LAS ISLAS VERBALES (Tomase llo 1992), propone que en un primer momento del desarrollo ontogenético, el lenguaje está organizado y estructurado alrededor de verbos individuales. Es decir, los niños no tienen categorías gramaticales abstractas que les permitan utilizar los verbos de manera productiva con plena libertad combinatoria, sino que cada verbo está asociado a un número muy restringido de entidades que pueden fungir como argumento y aparece en contextos de uso muy restringidos. En este sentido los verbos operan como islas individuales de organización tanto semántica como sintáctica. Esta situación iría cambiando gradualmente conforme aumentara tanto el número de verbos como sus usos, hasta que hubiera una masa crítica que permitiera el desarrollo de una estructura gramatical abstracta (Tomase llo 2000c).

A la luz de estos antecedentes y con énfasis en una perspectiva sociopragmática, este trabajo se plantea investigar la adquisición de los verbos de pensamiento en un estudio de caso y tiene como objetivo central caracterizar el proceso de construcción del dominio semántico de los verbos de pensamiento.

3. METODOLOGÍA

El *corpus* para la investigación se obtuvo del protocolo longitudinal de un niño de la base de datos del proyecto Etapas Tempranas en la Adquisición del Lenguaje, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Esta base de datos se compone de videograbaciones realizadas en un entorno doméstico donde el niño interactúa de manera espontánea con sus familiares. La familia de este niño pertenece a los estratos socioeconómicos medios del Distrito Federal, México.

Los datos se obtuvieron a partir de las transcripciones de las cintas, las cuales se revisaron en orden descendente, es decir, desde la última toma del *corpus* hasta la toma que presenta los primeros registros de este tipo de elementos léxicos. Para una mayor confiabilidad se dejó un margen de cuatro cintas revisadas en las cuales el niño no produjo ningún verbo de pensa-

miento. Por tal motivo el periodo estudiado abarca desde los 2;10,02 hasta los 3;11,23, aunque las producciones pertinentes empiezan a los 3;02,23. Ya con los verbos seleccionados, se corroboraron las producciones cotejándolas con los videos.

La selección de los elementos léxicos y su análisis implicó tomar varias decisiones de índole metodológica. En su selección se atiende a dos principios. 1. estudiar todos aquellos verbos que funcionen como verbos de pensamiento en el sistema adulto, aun cuando su estatus de verbos de pensamiento sea cuestionable. Esto se debe a que si queremos entender cómo se construye el campo semántico de tales verbos, debemos estudiar cómo se integran los elementos; bien porque desde el principio sean utilizados como verbos de pensamiento o bien porque sean utilizados con otro sentido y después adquieran la referencia mental. 2. incluir, cuando fuera el caso, aquellos verbos que son utilizados como verbos de pensamiento por el niño, incluso cuando no lo fueran en el sistema adulto, de forma que la búsqueda no esté acotada desde la perspectiva adulta. Sin embargo, como veremos más adelante, esta última posibilidad no se documentó en el niño estudiado.

Para caracterizar semánticamente cada elemento léxico desde la perspectiva del niño y valorar su expansión semántica sin colonizarlo por una mirada adulta, hemos analizado los tres siguientes aspectos en los verbos de conocimiento producidos por el niño: 1. el dominio de la predicación; 2. el sujeto cognoscente; 3. el modo del enunciado.

Al analizar el dominio de la predicación interesa saber qué entidades constituyen los objetos cuyo conocimiento, o desconocimiento, se predica. Ya se trate de: 1. un conocimiento de tipo textual (una canción, un cuento); 2. el conocimiento de una habilidad o conocimiento procedural (saber dibujar); o 3. el conocimiento proposicional de un estado de cosas (saber que *x* es el caso).

Junto con ello, al atender el modo del enunciado, interesa observar si el niño declara o inquiere sobre un estado epistémico, y si esta aserción es afirmativa, atribuyendo un estado de conocimiento a un sujeto, o si es negativa, señalando su ausencia o carencia. Importa además correlacionar los resultados del análisis del sujeto cognoscente con los resultados del tipo de enunciado en que aparece.

La consideración de estas variables supone la hipótesis de que justamente a partir de estos aspectos y de su cambio en el proceso de adquisición se puede extraer información sobre el significado de los verbos y sobre su paulatina expansión semántica.

El análisis de estas variables implica atender a la estructura argumental de los verbos. A este respecto hay que señalar que en la mayoría de los casos los verbos son producidos sin sus argumentos explícitos, como se puede apreciar en el ejemplo siguiente:

Ejemplo 1 (3;05,15)³

PMA: ¿Dónde está el gato, dónde está el gato?

JUL: No sé.

PMA: Aquí. (señala un dibujo)

Dado el conocimiento que se tiene sobre el desarrollo gramatical de los verbos en general, sabemos que en el rango de edad estudiado los verbos ya presentan un esquema argumental. Este esquema, cuando no se hace explícito, puede ser recuperado del contexto pragmático y así lo hemos hecho a largo del análisis. También fundamenta esta decisión el conocimiento que se tiene de que no existe ninguna correlación entre la edad del niño y la realización formal de los argumentos. No constituye por tanto un efecto de la edad, sino que se sustenta más bien en razones comunicativas: los verbos de pensamiento son producidos en un esquema dialógico y en contextos de interacción particulares que tornan innecesario hacer explícito el argumento en tanto que es recuperable pragmáticamente.

Finalmente, el énfasis sociopragmático nos ha dirigido a valorar la presencia de los verbos de pensamiento en el habla adulta, así como de sus dominios de predicación.

A continuación se abordarán los puntos arriba señalados. En primer lugar cuáles son los verbos de pensamiento que produce el niño y su estructura argumental. En segundo lugar, el dominio de predicación, el sujeto epistémico y su relación con el tipo de enunciado que producen los niños. Terminamos la sección de análisis presentando qué sucede en el sistema adulto.

³ En todos los ejemplos seguiré la misma notación, primero el número del ejemplo y luego, entre paréntesis, la edad del niño en años, meses y días (aa;mm,dd).

4. ANÁLISIS

4.1. Verbos de pensamiento en los niños

Los verbos de pensamiento que produce el niño en el rango de edad estudiado son: *saber, acordarse, enseñar, entender, pensar* y la frase lexicalizada *irse la onda*. En la TABLA 1 podemos apreciar el rango de edad en el cual se registra por primera vez cada uno de los verbos, así como la recurrencia de las producciones.

TABLA 1. *Verbos de pensamiento producidos por el niño.*

Edad	3;01,02	3;02,23	3;04,11	3;05,15	3;06,24	3;07,24	3;09,01	3;10,09	3;11,23	Total
Verbo										
Saber		4	0	8	3	5	10	8	23	61
Acordarse		1	1	0	1	11	0	1	0	15
Enseñar					1	1	1	0	0	3
Entender								1	0	1
Pensar								1	0	1
Irse la onda									1	1
Total		5	1	8	5	17	11	11	24	82

Llama la atención desde un primer momento la disparidad en la producción de estos verbos, pues mientras *saber* alcanza el 75% de las producciones, tres de los verbos son registrados una sola vez. Por otra parte, aunque *acordarse* haya sido registrado quince veces en total, debemos valorar su poca productividad en las otras tomas. Estos datos por sí mismos nos dan pistas sobre cuáles verbos se adquieren con mayor facilidad y cuáles resultan más conflictivos para el niño. También nos podrían sugerir que *saber* es el verbo que organiza la adquisición de los otros elementos léxicos en tanto que es uno de los dos verbos que se adquiere primero y es el que tiene mayor solidez de producciones. Para valorar si este es el caso, debemos estudiar la estructura argumental de todos los verbos e indagar si los demás verbos siguen el esquema de argumentos de *saber* o por el contrario cada verbo constituye una isla de organización sintáctico-semántica.

En primer lugar, observemos que el sujeto cognoscente de estos verbos no coincide necesariamente con el sujeto gramatical. En *saber*, *acordarse*, *pensar* y *entender*, el sujeto cognoscente está codificado en el sujeto gramatical; en *acordarse*, aparece además una correferencia en los clíticos por su conjugación pronominal. Estos verbos tienen un esquema transitivo, donde el objeto directo suele ser una oración completiva. En contraste, *enseñar* tiene un esquema causativo, donde *x* hace que *y* perciba *z* (intelectualmente, en este caso), de tal forma que tiene una estructura argumental bitransitiva y el sujeto epistémico se codifica como objeto indirecto; el objeto sobre el cual se conoce, como objeto directo; y el sujeto incitador, como sujeto gramatical. Sobre la estructura argumental de la frase *irse la onda* basta decir por ahora que el sujeto epistémico aparece codificado en el clítico en tanto que la posición de sujeto es «llenada» por la frase nominal *la onda*.

Por lo que toca al dominio de predicación (el tipo de entidades que pueden ser objetos de conocimiento para el niño), en todos los casos, salvo en *irse la onda*, éste se codifica como el objeto directo. Lo anterior lo podemos resumir en la TABLA 2.

TABLA 2. *Estructura argumental.*

Verbo	Sujeto epistémico	Dominio de predicación
Saber	Sujeto	Objeto Directo
Enseñar	Objeto Indirecto	Objeto Directo
Acordarse	Sujeto/correferencia en clítico	Objeto Directo
Pensar	Sujeto	Objeto Directo
Entender	Sujeto	Objeto Directo
Irse la onda	clítico	no explícito

Resulta claro que, a diferencia de lo que propone Goldberg (1999) para otro tipo de eventos, el esquema argumental de *saber*, no sirve como base de construcción para organizar el campo semántico y, en consecuencia, no parece servir como soporte semántico-sintáctico para dirigir la adquisición de otros verbos.

4.2. Dominio de predicación

Por lo que toca al dominio de predicación, la bibliografía podría hacernos esperar la presencia básica e incluso necesaria de una proposición complementante. Sin embargo esto no es así.

Los dominios de predicación encontrados en los verbos de pensamiento producidos por el niño son los siguientes: saber procedural, saber informativo, saber relativo a la identificación de un objeto y saber textual. Además de ciertos usos discursivos propios de estos verbos.

1. **Saber procedural (saber-hacer).** Se hace referencia en estos casos a un conocimiento procedural, es decir, que tiene como objeto de conocimiento una práctica: *dibujar, volar, hablar, etc.*

Ejemplo 2 (3;11,23)

(El papá, el hermano y Julio juegan con una «caja mágica», la cual el niño intenta abrir)

JUL: (hace sonar la caja)

PAP: A ver... cuatro, cinco, seis, siete.

JUL.: Ora... la sacamos u:

¡No sé! [abrir la caja]

Ejemplo 3 (3;09,01)

(Dibujan en un cuaderno)

PMA Pinta los anteojos.

JUL Pero no te sales de la r'aya.

OBS No voy a poder.

JUL Yo te/seño. [cómo dibujar/no salirse de la raya al dibujar]

PMA Pero ponlo derecho, ponlo así. [el cuaderno]

2. **Saber textual.** Se refiere al conocimiento de un fragmento memorizado de texto, ya sea un cuento, una adivinanza o un chiste. Si bien se trata de un conocimiento procedural, en tanto que se refiere a una práctica – narrar, cantar – ésta cobra gran importancia como objeto de conocimiento para el niño.

Ejemplo 4 (3;09,01)

(El niño y los adultos juegan a cantar)

TÍA: A mí la canción que me gusta...
es la que cantas de Chonita.

JUL: Esa no me la sé bien [la canción de Chonita].

3. **Saber sobre la identificación de un referente.** En estos casos se trata del reconocimiento de una entidad, ya sea un sujeto o un objeto; además incluyo la identificación de la locación de una entidad. En otras palabras, el niño es capaz de identificar un referente (o una locación asociada) en el universo del discurso y reportar esto como un tipo de conocimiento.

Ejemplo 5 (3;10,09)

MAM: A ver acá, en la costura de Camilo Julio.

JUL: A ver.

PAP: Trácmela rápido.

JUL: Sí.

OBS: ¿Cuál es la costura de Camilo?

JUL: No sé.

4. **Saber informativo.** Es hasta este tipo de predicación donde encontramos un complemento proposicional.

Ejemplo 6 (3;06,24)

(Julio solicita agua de limón, por lo que la mamá abre el refrigerador, en donde Julio ve un jarabe)

MAM Está como que/al tiempo fijate. [el agua que le va a dar a Julio]

¿DESARROLLO COGNOSCITIVO O APRENDIZAJE CULTURAL?
LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO

M/acabo de tomar yo... este...

A ver Dora.

JUL ¿Te/acuerdas que me comí, esto?

(sube al banco de la mesa y señala un jarabe)

OBS ¿Qué es, medicina?

JUL Sí.

5. **Uso discursivo.** No se trata precisamente de un dominio de predicación, porque el verbo no predica nada, sin embargo tiene una estructura similar y, de forma más notable, el uso del verbo está ligado a una tarea cognoscitiva. Este uso discursivo predominante corresponde a fórmulas de introducción de tópico.

Ejemplo 7 (3;11,23)

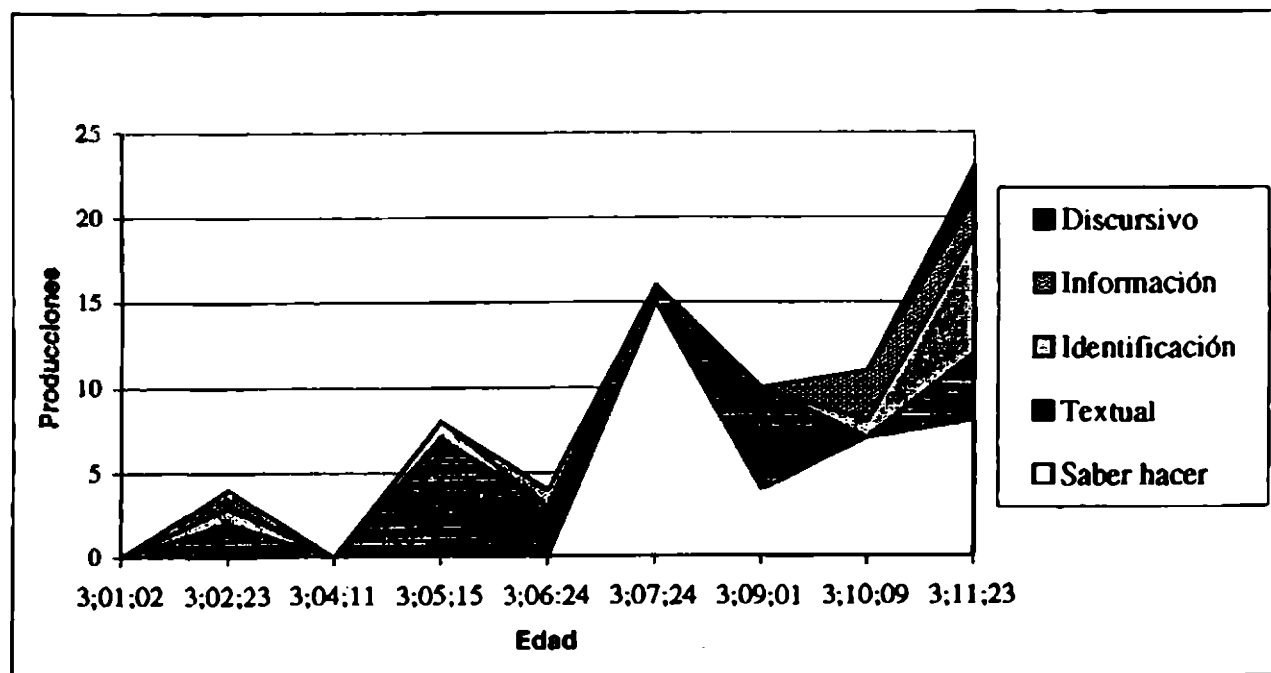
(Julio recorta papeles)

JUL ¿Sabes que le dije/a mi papá? [Julio no recupera nada del discurso anterior]

Mira, mira como le/hago. (corta y corta)

Y yo no soy tu señor. [Argumento de saber]

FIGURA 1. *Dominio de predicación de los verbos de pensamiento producidos por el niño.*



En la FIGURA 1 notamos que el dominio de predicación que cuenta con un mayor número de producciones es el conocimiento procedural (45% de las producciones). Por otra parte, existen tres dominios que se incorporan a la edad de 3;02,23: textual, informativo y de identificación. Entre éstos, el conocimiento textual es el más sólido, pues ocupa el segundo lugar en términos numéricos (30% de las producciones). La adquisición temprana del dominio textual y su segundo lugar en frecuencia no es de extrañar si pensamos que se trata de un subtipo de conocimiento práctico y además que remite a un tipo de actividad (cantar canciones y decir cuentos o chistes) que es muy frecuente en el entorno familiar y cuyo conocimiento, al parecer, tiene una alta valoración social. En la TABLA 3 observamos qué dominios de predicación corresponden a qué verbo y el porcentaje de cada uno.

TABLA 3. *Dominio de predicación de los verbos de pensamiento.*

	Saber-hacer	Textual	Identificación	Información	Discursivo
Saber	*	*	*	*	*
Acordarse	*			*	
Enseñar	*	*			
Entender				*	
Pensar				*	
Porcentaje	44,74	30,26	13,16	9,21	2,63

4.3. Sujeto cognoscitivo y tipo de enunciado

Por lo que toca al sujeto cognoscente, podemos observar sus variantes en la TABLA 4, sin discriminar si el sujeto epistémico de estos verbos se codifica en el sujeto gramatical o en un clítico de dativo.

¿DESARROLLO COGNOSCITIVO O APRENDIZAJE CULTURAL?
LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO

TABLA 4. *Persona cognoscente por verbo en las producciones infantiles.*

Verbo	Pensar		Irse la onda		Entender		Acordarse		Enseñar			Saber		
	1ª		1ª		2ª		2ª		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Persona														
Edad														
3;01,02														
3;02,23					1							2	2	
3;04,11					1							0	0	
3;05,15												7	1	
3;06,24					1		1					2	1	
3;07,24					11						1	5	0	
3;09,01										1		6	4	
3;10,09	1					1		1				4	1	3
3;11,23			1									16	7	0
Total	1		1		15	1		15	1	1	1	42	16	3

Como podemos ver, sólo los verbos *saber* y *enseñar* abarcan las tres personas gramaticales (todas en singular), mientras que los demás verbos están asociados a una persona en particular, incluso el verbo *acordarse*, que es el segundo en términos numéricos. Sin duda alguna *saber* es el verbo con un mayor desarrollo gramatical, pero aun así hay una tendencia muy importante en torno a la primera persona, de tal suerte que es ésta la que aparece como núcleo de atracción semántico-gramatical. El caso de *enseñar*, que también se expresa en las tres personas, debe valorarse de forma distinta. Recordemos que este verbo también se utiliza para marcar atención visual (dentro del mismo esquema causativo), y para valorar su desarrollo gramatical tendríamos que atender a sus usos no epistémicos, es decir, atenderlo de manera global. Estos datos muestran que, aun en esta etapa del desarrollo, cada verbo se organiza en torno a una persona (y también en torno a ciertos dominios de predicación).

TABLA 5. *Modo de predicación de los verbos de pensamiento producidos por el niño.*

	Aserción afirmativa	Aserción negativa	Interrogación
Saber	*	*	*
Acordarse			*
Enseñar	*		
Entender			*
Pensar	*		
Irse la onda	*		
Porcentaje	24,39	42,68	32,93

Por lo que toca al modo de la predicación (ver la TABLA 5), que he abordado en detalle en trabajos anteriores (Romero 2001), se debe hacer resaltar aquí que en todos los casos, salvo *saber*, cada verbo está asociado únicamente a un tipo de enunciado: *enseñar*, *pensar* e *irse la onda* a una aserción afirmativa, mientras que *entender* y *acordarse* a una interrogación. Nuevamente *saber* es el verbo que tiene una mayor riqueza gramatical, pues se utiliza en aserciones afirmativas, negativas y en interrogaciones.

¿DESARROLLO COGNOSCITIVO O APRENDIZAJE CULTURAL?
LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO

TABLA 6. *Persona cognoscente y enunciado en las producciones infantiles.*

	Primera persona		Segunda persona		Tercera persona	
	Afirmación	Negación	Afirm.	Interrog.	Afirm.	Neg.
Total	12	33	3	27	5	2

Tomando en cuenta estos datos globales, es interesante revisar la TABLA 6, donde se relaciona el tipo de sujeto cognoscente con la modalidad del enunciado. Así pues, el 73% de las ocasiones en que el niño habla sobre su propio conocimiento lo hace con una predicación negativa, fundamentalmente con el verbo saber (*no sé*); y sólo el 27%, con un enunciado afirmativo. Ciertamente nunca hace una pregunta retórica en primera persona. En cambio, la referencia a los estados mentales del interlocutor se realiza fundamentalmente en enunciados interrogativos (90%) y escasamente en afirmaciones (10%). En contraposición a la primera persona, nunca se realiza una aserción negativa con respecto a la segunda persona; es decir, nunca se habla de la falta de conocimiento del destinatario. La referencia por medio de un verbo a los estados mentales de un tercero, no participante en el diálogo, es infrecuente y esta referencia se realiza en sentido afirmativo o negativo con una proporción de 7:3, respectivamente.

4.4. Producciones adultas

Desde una perspectiva sociopragmática de la adquisición del lenguaje, el niño adquiere el campo semántico de un dominio en particular a partir de la evidencia lingüística que le ofrece la lengua meta, es decir, los niños harían las distinciones semánticas que hace su propia lengua. Por tal motivo, debemos investigar si existe alguna relación entre la organización del campo semántico en los adultos y el proceso de adquisición de los verbos de pensamiento en los niños. Nuestras expectativas van en ese sentido pues fue justo lo que encontraron Bowerman y Choi (2001) con respecto a la adquisición de relaciones espaciales en un rango entre 18 y 23 meses de edad. Los niños que adquieren inglés como lengua materna son sensibles a categorías espaciales distintas de las que atienden los niños que aprenden coreano y cada grupo de niños se concentra en las relaciones espaciales que son significativas para los hablantes de su lengua.

Ahora atenderemos a dos aspectos del habla adulta: la frecuencia de producción de los diversos verbos de pensamiento y los dominios de predicación que cubren. Sin embargo, en reconocimiento de la advertencia de Tomasello sobre los efectos de la atención conjunta, hemos separado las interacciones que se dirigen al niño, y suponen una atención conjunta, de aquellas que se realizan sólo entre adultos, que suponen a lo sumo la escucha infantil.

4.4.1. Frecuencia de tipos léxicos

En la tabla siguiente se observan las producciones adultas que se registran en las tomas en que la edad del niño era entre 3;01,02 y 3;11,23.

TABLA 7. *Producciones adultas.*

Verbo	Dirigido al niño	No dirigido al niño	Total
Saber	113	112	225
Acordarse	38	16	54
Creer	19	25	44
Enseñar	22	10	32
Entender	19	8	27
Pensar	10	9	19
Parecer me que	5	8	13
Conocer	6	7	13
Aprender	6	6	12
Imaginar que	3	6	9
Olvidar	5	4	9
Equivocarse	2	5	7
Inventar	4	1	5
Ser cierto	5	0	5
Se me hace que	3	2	5
Adivinar	1	3	4
Tener idea	1	1	2
Tomar el pelo	2	0	2
Suponer	1	0	1
Total	265	223	488

Al observar esta tabla de producción adulta (TABLA 7) se puede afirmar que efectivamente existe una relación entre los patrones de frecuencia encontrados en el habla adulta y los patrones de adquisición encontrados en el niño. Esto es, los verbos más producidos en el ambiente familiar son los que se adquieren de manera más sólida, en tanto que los que casi no producen los adultos no se documentaron en el niño. *Saber* sobresale de manera abrumadora: prácticamente corresponde a la mitad de los verbos de pensamiento que se utilizan. En segundo término, pero en una proporción mucho menor aparece *acordarse*, seguido por *creer*, *enseñar*, *entender*, *pensar*, *parecer*, *conocer* y *aprender*. Estos nueve elementos léxicos constituyen el 89% del *input*. Sin embargo, aunque *creer* sea el tercer verbo en términos de la frecuencia total, es más utilizado entre los adultos que en el habla dirigida al niño. Por el contrario, los interlocutores del niño utilizan con mayor frecuencia *acordarse*, *enseñar* y *entender* cuando se dirigen a éste que cuando conversan entre ellos.

4.4.2. Dominio de predicación en el sistema adulto

Cuando atendemos los dominios de predicación, observamos que tanto adultos como niños se refieren a los mismos objetos de conocimiento⁴, aunque en las producciones adultas haya una frecuencia distinta en el habla dirigida al niño y el habla dirigida a otro adulto.

Ahora me voy a referir en exclusiva a seis verbos: *saber*, *enseñar*, *acordarse*, *entender*, *pensar* y *creer*. Los cinco primeros verbos son los que produce el niño, de tal forma que podremos confrontar los dominios de predicación en adultos y niños; en el caso de *creer* aunque no lo produzca el niño es el tercero en importancia en las producciones adultas, de tal forma que será interesante revisarlo.

⁴ Sólo existe un dominio de predicación más en los adultos: los casos en que utilizan un verbo de pensamiento para indicar que no entienden lo que dice el niño.

TABLA 8. *Dominios de predicación de saber en las producciones adultas.*

	Conocimiento anecdótico	Identificación	Saber -hacer	Uso discursivo
Dirigido al niño	18	36	30	6
Adultos	1	12	13	18
Total	19	48	43	24
	Información	Entender habla	No analizable	Total
Dirigido al niño	21	2	0	113
Adultos	67	0	1	112
Total	88	2	1	225

En la TABLA 8 observamos que los adultos utilizan los mismos dominios de predicación que los niños. Ahora bien, aquí debemos notar dos puntos. En primer lugar que cuando dirigen la palabra al niño los adultos utilizan más el dominio de predicación que se refiere a fragmentos de texto memorizados, el que se refiere a la identificación de un referente y el que se refiere a un conocimiento operativo (saber procedural) que cuando hablan entre ellos. Por el contrario, el dominio de predicación que tiene como complemento una proposición es utilizado mucho más en el habla entre adultos que en el habla dirigida al niño. Pero no sólo eso, sino que en el habla entre adultos éste es el dominio de predicación más sobresaliente. De igual forma, el uso discursivo de *saber* es más explotado en el habla entre los adultos que en el habla dirigida al niño.

TABLA 9. *Dominio de predicación de otros verbos de pensamiento adultos.*

Verbo	Acordarse			
	Texto	Identificación	Saber-hacer	Información
Dirigido al niño	10	5	2	20
Adultos	1	2	0	13
Total	11	7	2	33

¿DESARROLLO COGNOSCITIVO O APRENDIZAJE CULTURAL?
LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO

Verbo	Enseñar			Pensar
Dominio	Saber-hacer	Texto	Información	Información
Dirigido al niño	17	4	0	9
Adultos	8	0	2	7
Total	25	4	2	16
Verbo	Entender			
Dominio	Información	Acción	Habla	Lo que se dice
Dirigido al niño	6	5	7	1
Adultos	4	3	0	1
Total	10	8	7	2

En la TABLA 9 vemos cuál es el dominio de predicación de los otros verbos. Un dato que es fundamental en esta tabla es que *creer* tiene como objeto de conocimiento siempre una proposición, lo cual hace que la construcción en la que aparece sea más compleja. Por otra parte vemos que en *enseñar* y en *acordarse* los adultos trabajan con el niño los mismos dominios de predicación: textual, saber procedural e informativo. Como era de esperar, *pensar* tiene como dominio de predicación un dominio informativo y, aunque se podrían encontrar matices entre un uso modal y un uso que refiere a la actividad en sí misma, no nos podemos detener en ello en este trabajo. Por su parte, *entender* también refiere siempre a una información. En particular los dominios de predicación que utilizan los adultos cuando le dirigen el habla al niño son un índice muy revelador del tipo de objeto de conocimiento sobre el cual promueven una atención conjunta.

Aunque la distribución de los dominios de predicación que encontramos en los adultos es distinta a la distribución en el niño, es importante señalar que en casos ambos se usan los verbos de pensamiento para hablar de los mismos aspectos del conocimiento. Además, esta diferencia en frecuencia coincide en gran medida con la diferencia entre el habla dirigida al niño y el habla entre adultos.

5. DISCUSIÓN

5.1. El inventario léxico

A partir del incremento en el inventario léxico de verbos de pensamiento, consideramos que hay un incremento en la expresión de los modos de conocimiento infantil, pues cada elemento léxico expresa distintos rasgos semánticos con respecto a las formas de conocer. Sin embargo, esto lo hacen de una manera tal, que difícilmente puede hablarse de la constitución de un campo semántico ya estructurado.

De nuevo debemos hacer notar que el verbo que incorpora primero el niño, y que posteriormente tiene un desarrollo más sólido, es *saber*; o sea, un verbo que alude a un estado de conocimiento. Como vimos en el cuerpo del trabajo, no sólo es el verbo con mayor número de producciones, sino también el que se utiliza con más personas, en más tipos de enunciados y para referir a más entidades mentales; en otras palabras es el verbo que tiene mayor capacidad combinatoria.

El otro verbo que se incorpora de manera temprana es *acordarse*, segundo en términos cuantitativos, pero con un desarrollo desigual: en una sola toma cuenta con 11 ejemplos mientras que en las demás sólo hay una sola producción. Es importante señalar que este verbo tiene dos usos perfectamente diferenciados, y a cada uno corresponde una forma. La primera, *¿te acordaste?*, sirve para introducir información al universo del discurso por medio de la percepción visual (por ejemplo, el niño muestra un papel con cinta adhesiva y luego dice *¿te acordaste?*); con la segunda forma, *¿te acuerdas?*, el niño solicita a su interlocutor que actualice en el universo del discurso cierta información, compartida, procedente de la memoria (*¿te acuerdas que comí esto?*). Ahora bien, podemos argumentar que el niño relaciona estas dos formas, pues en algunos casos pregunta *¿te acuerdaste?*. Entonces, el sentido fundamental de este verbo no es para referirse a un conocimiento que se recupera de la memoria, sino que más bien alude a un conocimiento compartido.

Ahora bien, debemos destacar que cuando el niño predica con *saber*, el conocimiento puede o no ser compartido, mientras que con *acordarse* se codifica directamente en el verbo que el conocimiento se comparte. Por

tanto, *acordarse* expresa una forma de conocimiento con más especificaciones semánticas con respecto a *saber*, de tal forma que se usa en contextos más específicos y sus posibilidades combinatorias serán más restringidas.

Por otra parte, aunque los otros tres verbos y la frase *irse la onda* cuentan con muy pocos registros, podemos señalar que están cumpliendo estos casos funciones aparentemente diferentes. *Enseñar* se caracteriza por presentar un esquema causativo; *pensar* y *entender* podrían tener una función modalizadora, pero todavía de forma muy primitiva – a pesar de que la proposición esté implícita en el caso de *entender*; la frase *irse la onda* indica una reacción con respecto al conocimiento por demás oscura.

En conclusión, el verbo estativo (*saber*) puede servir de base semántica para promover la expresión del pensamiento, pues se trata del verbo con menos especificaciones semánticas; con esto también promueve el pensamiento metacognitivo al verbalizar estados mentales. Por su parte, los otros verbos añaden nuevas características semánticas a esta base.⁵ Entonces, el uso de los verbos que indican procesos mentales empieza a diferenciar el espacio semántico de los verbos de pensamiento, sin que haya evidencia, en la última toma, de la estructuración del campo semántico en términos de jerarquías y oposiciones. A pesar de que todos estos verbos prediquen sobre estados y procesos mentales, no presentan vínculos manifiestos más allá de esta comunidad de dominios de predicación. Es decir, en estos primeros momentos no tiene sentido investigar la adquisición de los verbos de pensamiento en términos de si los niños ya distinguen o no falsas creencias: en principio porque como vemos el conocimiento proposicional es claramente marginal, pero también porque todavía no está organizado el campo semántico en términos de oposiciones. Cada verbo está cumpliendo funciones particulares, el espacio semántico está muy poco poblado y sus relaciones serían a lo sumo muy laxas.

5.2. El objeto de conocimiento

El análisis realizado en torno a los dominios de predicación de este conjunto de verbos es muy revelador de qué tipo de elementos constituye

⁵ Como vimos, en esta base semántica no está en juego ningún tipo de construcción.

posibles objetos de conocimiento para el niño. A este respecto, es de suma importancia que sean los conocimientos de tipo procedural los que se adquieran primero y con mayor solidez (saber-hacer 45% y conocimiento textual 30%), mientras que el saber informativo representa poco menos del 10% del total de producciones. Estos datos muestran un proceso en el cual los objetos que son conocidos se van volviendo cada vez más complejos. Frente a la incorporación inicial y temprana de los dominios del saber-hacer, los dos dominios que se incorporan en las últimas tomas implican un alto grado de complejidad cognoscitiva. En efecto, los saberes de índole informativa (identificación de un referente y saber proposicional) se presentan de manera esporádica desde que emergen los verbos de pensamiento y su mayor recurrencia se da hasta las últimas grabaciones. Es éste el dominio con un mayor grado de elaboración del objeto, pues involucra una proposición (sabes que [*proposición*], te acuerdas que [*proposición*]), la cual se concibe como objeto cognoscitivo en sí mismo; además, requiere un primer grado de subordinación de predicados, por ejemplo *¿te acuerdas que me comí esto?*. En el mismo sentido estarían los verbos de pensamiento como introductores de tópico, pues si bien no predicán propiamente nada, introducen nueva información vinculada con algún tipo de trabajo cognoscitivo, a la vez que involucran hasta un segundo grado de subordinación.

Aquí debemos notar que el saber de tipo textual nos indica que el niño concibe al texto como un objeto cognoscitivo en sí mismo, lo cual puede servir de contexto favorable para la adquisición de otros dominios de predicación más abstractos.

Esta distribución de los distintos tipos de dominios de predicación, desde el conocimiento ligado a la capacidad (saber-hacer) hasta el saber proposicional, nos indica parte del proceso de la construcción de una teoría de la mente: se puede trazar una ruta que va desde un proto-objeto de conocimiento en saber-hacer hasta un objeto cognoscitivo en el cual la proposición se vuelve objeto explícito de conocimiento.

Esta consideración no debe hacer pensar que el grado de complejidad cognoscitiva es lo que guía el proceso de expansión de los dominios de predicación de los verbos de pensamiento, pues si no sería difícil explicar la presencia temprana y sólida de un saber textual. Propongo, de nuevo, que la explicación reside en los contextos de interacción familiar que incitan a

¿DESARROLLO COGNOSCITIVO O APRENDIZAJE CULTURAL?
LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO

la producción de cierto tipo de saberes, pero que están sustentados en las capacidades cognoscitivas asociadas al desarrollo de una teoría de la mente. Son estos contextos interactivos los que promueven la identificación de un referente cuando los niños observan cuentos, o bien en otro tipo de situaciones donde se le pregunta algo con respecto a un objeto. También son usuales las operaciones manuales, como armar rompecabezas, donde constantemente se habla sobre la realización de la tarea, lo cual promueve el uso de un conocimiento procedural. También es muy usual un contexto de juego donde se cuentan cuentos, chistes, adivinanzas o donde se cantan canciones, lo cual promueve que el niño use estos verbos para indicar qué se sabe o no el texto requerido. Lo interesante aquí es que los adultos promueven el uso de los verbos de pensamiento por medio del diálogo, pero esto no implica ni que ellos deban utilizar un verbo de pensamiento para que el niño produzca uno en una intervención posterior, ni que su uso determine el nivel de cognición que un niño alcance en este campo.

Un punto de reflexión final atiende a la cuestión de si realmente se puede considerar que cuando estos elementos léxicos tienen como complemento un conocimiento procedural se trata verdaderamente de verbos de pensamiento. Como dijimos, no se puede asegurar *a priori* qué es y qué no es conocer para el niño; más bien debemos asumir una posición cauta sobre qué es un posible complemento de un verbo de pensamiento y así sobre qué es conocer. En segundo lugar, tenemos que dar cuenta de todos los usos de los verbos de pensamiento para: 1. entender si funcionan o no como verbos de pensamiento en el niño lo que son verbos de pensamiento en el sistema adulto; 2. explicar el proceso de construcción del espacio semántico de estos verbos. Por último, no sólo el conocimiento proposicional relacionado con un sistema representacional (y ligado directamente con el asunto de las falsas creencias y la posibilidad de presuposición) es un tipo de conocimiento, también el *saber-hacer* es un tipo de conocimiento y, lo más importante de acuerdo con nuestros datos, es el tipo de conocimiento más importante y que sirve de puente para la adquisición de los otros conocimientos más abstractos.

5.3. Organización del campo semántico

Los estudios anteriores sobre verbos de pensamiento nos harían suponer que existe una organización temprana del léxico de este dominio semántico y dan sentido a la pregunta sobre la oposición entre los elementos léxicos de este campo, aunque de hecho se intenta determinar las oposiciones entre los verbos de pensamientos sin haber constatado que se establece una relación entre ellos. En contraste, nuestros datos ofrecen un panorama distinto: *saber* es el verbo de pensamiento más utilizado con una diferencia abrumadora con respecto a los otros verbos; además, existe un proceso de adquisición escalonado donde es difícil proponer una organización basada en oposiciones.

Como mencionamos, Goldberg (1999) propone que en el proceso de adquisición del lenguaje se forman construcciones que sirven como ejes sintáctico-semánticos para que los niños adquieran nuevos verbos. Según esta propuesta, el universal léxico *GIVE* serviría de base para adquirir otros verbos bitransitivos del inglés y se podría hacer una propuesta paralela para el caso de los verbos de pensamiento: al menos cuatro verbos podrían tener un esquema donde el sujeto cognoscente se codifica en el sujeto y el objeto de conocimiento en el objeto directo. Como entre estos verbos *saber* es el más frecuente, entonces se podría pensar que el esquema de este verbo serviría de prototipo para la adquisición de los otros verbos de pensamiento. Sin embargo, no tenemos evidencias favorables a esto: mientras que *saber* es utilizado con las tres personas del singular, *acordarse* nada más con la segunda y *pensar* y *entender* nada más cuentan con una producción cada uno. Asimismo, en lo que toca al objeto que instancia el dominio de conocimiento (cf. TABLA 3), observamos que no existe un esquema compartido por todos los verbos. De esta forma, no se puede afirmar que un verbo general como *saber* brinde un esquema semántico-sintáctico que sirva de base para la adquisición de los otros verbos de pensamiento, pues de ser así el desarrollo gramatical de todos estos verbos debería apuntar al menos hacia la misma dirección.

Insistimos, pues, en que no existe un tipo de construcción que caracterice a los verbos de pensamiento. Sin embargo, sí hay un hilo conductor que nos puede ayudar a organizar el campo semántico, que no

debemos, por cierto, buscar en el tipo de construcciones en las oposiciones, sino justamente en los procesos de interacción. Hemos mencionado antes que los contextos de interacción en que el adulto pone en cuestión estados de conocimiento se asocian al uso de los verbos de pensamiento en una dirección o en otra. Así pues, la configuración del campo semántico no está dictada todavía por una sólida organización del sistema lingüístico, sino que está promovida por el contexto comunicativo que va creando atractores semánticos con respecto a la organización del conocimiento. Es de esperar que conforme avance el proceso de adquisición, estos marcos comunicativos (*frames* a la Fillmore) vayan creando una organización del campo semántico.

5.4. Interacción con el sistema adulto

Desde una teoría sociopragmática de la adquisición del lenguaje, uno espera que los niños poco a poco utilicen los verbos (u otros elementos y categorías léxicas) de manera similar a como lo hacen los adultos. Esto significa que el campo semántico se extenderá hasta alcanzar los límites que tienen en el habla adulta, o bien que los niños generalizarán las estructuras gramaticales hasta que sean productivas en todos los verbos (a este respecto cf. Tomasello 1992, 2000). Esto también significa que el niño utilizará, más o menos, las mismas unidades léxicas que emplean los adultos y en una proporción equivalente.

Cuando se contrasta la adquisición de verbos de pensamiento con las producciones adultas (cf. TABLA 1 y TABLA 7), vemos que la configuración de la adquisición de verbos de pensamiento corresponde precisamente a lo que se espera en la adquisición de una herramienta cultural: en términos generales los niños aprenden a utilizar los mismos verbos que los adultos y el patrón entre la producción de verbos adultos e infantiles tiende a coincidir.

Esta explicación sociopragmática se vuelve más sólida cuando contemplamos los dominios de predicación. En este sentido, los niños no sólo aprenden a utilizar las mismas herramientas culturales que los adultos (es decir, el mismo tipo de elementos léxicos), sino que aprenden a utilizarlas en el mismo sentido en que lo hacen los adultos (es decir, referido al mismo tipo de objetos). Adultos y niños comparten los mismos dominios de

predicación⁶ y, aunque en una frecuencia distinta, están concentrados en predicar sobre los mismos objetos de conocimiento cuando utilizan los verbos de pensamiento.

Como mencionamos con respecto a la TABLA 8 y a la TABLA 9, existe una clara diferencia en los dominios de predicación dependiendo de si los adultos se dirigen a otro adulto o bien se dirigen al niño. Estos datos nos dan una explicación del patrón que presentan los dominios de predicación de *saber* en el habla infantil; es decir, los adultos se concentran más en preguntarle al niño sobre la identificación de un objeto o su localización, sobre cuentos, chistes y canciones y sobre sus capacidades (saber-hacer) y atienden menos a un saber proposicional. Incluso en el caso de *acordarse*, donde el dominio de predicación más importante es el informativo, la proporción se reduce a un 53% en el habla dirigida al niño, frente a un 81% entre adultos.

5.5. El caso del verbo creer

Un último aspecto falta por destacar: ¿por qué no se adquiere el verbo *creer*?, si es el tercer verbo en frecuencia en el habla adulta dirigida al niño. Aparentemente la ausencia de este verbo en el inventario léxico infantil debilitaría la explicación según la cual los niños seguirían el mismo patrón que encontramos en el habla adulta. Ahora bien, debemos tomar en cuenta dos aspectos. En primer lugar, como mencionamos hace un momento, *creer* toma como dominio de predicación un complemento proposicional que, como vimos, es el que se adquiere más tardíamente y de forma menos sólida en los verbos de pensamiento producidos por el niño; es decir, este verbo tiene como dominio de predicación el área conceptual que resulta más difícil para el niño. En segundo lugar, *creer* se utiliza para modalizar la aserción que le sigue, pero, a diferencia de un adverbio modal (que tampoco produce el niño), lo hace por medio de una predicación. En otras palabras, encontramos una predicación que modaliza la oración subordinada que

⁶ Sólo existe un dominio de predicación más en los adultos: los casos en que utilizan un verbo de pensamiento para indicar que no entienden lo que dice el niño.

contiene, de tal forma que el niño no sólo tiene que comprender la predicación principal y la subordinada, sino la relación de modalidad que existe entre ambas.

Hasta el momento hemos dado una explicación del comportamiento del verbo mismo, pero no hemos ofrecido una posible explicación de por qué no se adquiere. Si sólo nos basáramos en la frecuencia en el habla adulta con respecto al habla infantil, el niño debería producirlo, pero, como no es el caso esta justificación por sí sola no basta, tenemos que recurrir entonces a una explicación que alude al desarrollo de una teoría de la mente en el niño. Como el verbo *creer* tiene como complemento una proposición, necesita un formato representacional de la teoría de la mente para comprender los estados mentales de los demás y así captar el sentido del verbo; sin embargo, de acuerdo a la bibliografía, la comprensión de las falsas creencias empieza hasta después de los cuatro años, edad en que se acaban nuestros datos. Entonces, *creer* parte el dominio semántico de los verbos de pensamiento en un área que resulta conflictiva para el niño pues aún no desarrolla todas las herramientas socio-cognoscitivas que necesita para manejar adecuadamente (es decir convencionalmente) el verbo. Probablemente, con el desarrollo de la teoría de la mente que tiene el niño no puede utilizar el verbo en el mismo sentido en que lo utilizan los adultos; como el verbo sólo toma como complemento una proposición y no tiene otro tipo de usos, entonces el niño no tiene modo para recuperar el sentido del verbo

6. CONCLUSIONES

Para estudiar el proceso de adquisición de los verbos de pensamiento, debemos caracterizar su desarrollo desde un punto de vista lingüístico. Basados en la configuración de los datos registrados no podemos suponer que la adquisición de los verbos de pensamiento se da a partir de un sistema de oposiciones, por tanto no tiene sentido oponer la adquisición de un elemento léxico frente a otro en estos momentos.

Con respecto a la posible organización de los verbos de este estudio como islas verbales, la evidencia que se obtiene a partir de los datos sugiere que los niños empiezan a superar la etapa de las islas verbales, puesto que si bien utilizan los verbos con los mismos sentidos que los utilizan los padres,

no necesariamente repiten los mismos argumentos que mencionan los padres. Además, el niño puede introducir el verbo sin necesidad de que lo haga el adulto. Entonces, el niño ya supera la fase del simple aprendizaje imitativo (Tomasello 1999: 145) pero aún se muestra muy conservador en los usos de los verbos, de tal forma que empieza a hacer esquematizaciones mayores de las categorías gramaticales pero no cuenta todavía con las categorías abstractas para que el uso de estos verbos sea totalmente productivo. Se muestra, además, conservador en el uso de cada elemento léxico más allá del problema del desarrollo gramatical, lo cual sugiere que, aun en etapas no tan tempranas de la adquisición, un nuevo elemento léxico tiene una etapa conservadora similar – no igual – a la que se vive en la etapa de las islas verbales.

A lo largo de nuestros datos se mantiene la hipótesis de que los niños aprenden el significado de los verbos de pensamiento justo como símbolos compartidos; es decir, aprenden el significado a partir de su uso, no a partir del desarrollo sociocognoscitivo. En tanto que los símbolos nos brindan una perspectiva del mundo, debemos esperar que cada verbo de pensamiento tome una perspectiva particular de este dominio semántico.

Por último, para explicar el panorama que surge de este trabajo, necesitamos tanto de una teoría sociopragmática como de una explicación basada en el desarrollo de una teoría de la mente. Sin embargo, no es el proceso de construcción de una teoría de la mente el que organiza el dominio semántico. Más bien, son los usos de los adultos los que organizan la adquisición del dominio, pero, en los puntos donde los adultos se fijan en aspectos poco desarrollados de la teoría de la mente, el niño tendrá problemas (como en los dominios informativos o en el verbo *creer*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBEDUTO, Leonard y ROSEMBERG, Sheldon. 1985. Children's knowledge of the presuppositions of *know* and other cognitive verbs. *Journal of child language* 12. 621-641.
- BAUMGARTNER, Emma, DEVESCOVI, Antonella y BIAGINI, Elena. 1999. Understanding mind: psychological lexicon in the stories told by children. En Aksu Koç, Ayhan,

¿DESARROLLO COGNOSCITIVO O APRENDIZAJE CULTURAL?
LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO

- Erguvanli Taylan, Eser, Sumru Özsoy, A. y Küntay, Aylin (eds.), *Perspectives on language acquisition*. Selected papers from the VII International Congress for the Study of Child Language. Turquía: Universidad Bođaziçi, 251-262.
- BOWERMAN, Melissa. 1989. Learning a semantic system: what role do cognitive predispositions play? En Rice, Mabel L. y Schiefelbusch, Richard L. (eds.), *The teachability of language*. Baltimore: Brooks, 139-169.
- BOWERMAN, Melissa y CHOI, Soonja. 2001. Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. En Bowerman, Melissa y Levinson, Stephen (eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 475-511.
- BROOKS, Patricia y TOMASELLO, Michael. 1999. How children constrain their argument structure constructions. *Language* 76. 720-738.
- BROWN, J. R., DONELAND-MCCALL, N. y DUNN, Judy. 1996. Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development* 67. 836-849.
- CHOMSKY, Noam. 1992 [1968]: *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Editorial Planeta.
- _____. 2000. *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GOLDBERG, Adele. 1999. The emergence of the semantics of argument structure constructions. En MacWhinney, Brian (ed.), *The emergence of language*. Mahwah, NJ: LEA. 197-211.
- JOHNSON, Carl Nils. 1982. Acquisition of mental verbs and the concept of mind. En Kulzaj, Stan A. (ed.), *Language development*, vol. 1. Hillsdale, NJ: LEA. 1095-1102.
- JOHNSON, Carl Nils y WELLMAN, Henry M. 1980. Children's developing understanding of mental verbs: remember, know and guess. *Child Development* 51. 1095-1102.
- KARMILOFF-SMITH, Anette. 1992. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- MANDLER, Jean. 1996. Preverbal representation and language. En Bloom, P., Peterson, M., Nadel, L. y Garret, M. (eds.), *Language and space*. Cambridge, MA: MIT Press. 365-384.
- MOORE, Chris, PURE, Kiran y FURROW, David. 1990. Children's understanding of the modal expressions of speaker certainty and uncertainty and its relation to

- the development of a representational theory of mind. *Child Development* 61. 722-730.
- MOORE, Chris y DAVIDGE, Jane. 1989. The development of mental terms: pragmatics or semantics? *Journal of child language* 16. 633-641.
- PERNER, Josef. 1988. Developing semantics for theories of mind: from propositional attitudes to mental representation. En Astington, Janet; Harris, Paul y Olson, David (eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 141-172.
- RIVIÈRE, Ángel *et alli*. 1994. Metarrepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología* 51. 23-32.
- ROJAS NIETO, Cecilia. 1996. El sí de los niños: funciones tempranas. *Anuario de Letras* 24. 139-155.
- _____. 2001a. La pregunta en boca de los niños: funciones pragmáticas tempranas. En Rojas Nieto, Cecilia y de León Pasquel, Lourdes (coord.), *La adquisición de la lengua materna – español, lenguas mayas, euskera*. México: UNAM-CIESAS. 201-236.
- _____. 2001b. Perspectiva en la construcción de peticiones. *V Encuentro sobre adquisición del lenguaje*. Presentación. Yucatán, México.
- ROMERO MÉNDEZ, Rodrigo. 2001. Expansión semántica de los verbos de pensamiento. En *Jornadas Filológicas 2000*. Memoria. México: UNAM. 259-269.
- SLOBIN, Dan I. 1985. Crosslinguistic evidence for the language making capacity. En Slobin, Dan (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 2. Hillsdale, NJ: LEA. 1157-1256.
- _____. 1997. The universal, the typological and the particular in acquisition. En Slobin, Dan (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 5. Hillsdale, NJ: LEA. 1-39.
- SOTILLO, María y RIVIÈRE, Ángel. 1997. Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales. *Estudios de Psicología* 57. 39-59.
- TAGER-FLUSBERG, Helen y SULLIVAN, Kate. 2000. A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome. *Cognition* 76. 59-89.
- TOMASELLO, Michael. 1992. *First verbs: a case of study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.
- _____. 1999. *The social origins of human cognition*. Massachusetts: Harvard University Press.

¿DESARROLLO COGNOSCITIVO O APRENDIZAJE CULTURAL?
LA ADQUISICIÓN TEMPRANA DE VERBOS DE PENSAMIENTO

- _____. 2000a. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74. 209-253
- _____. 2000b. First steps toward a usage-base theory of language acquisition *Cognitive Linguistics* 11. 61-82.
- _____. 2000c. The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics* 10. 401-413.
- TOMASELLO, Michael y BROOKS, Patricia. 1999. Early syntactic development: a construction grammar approach.. En Barrett, M. (ed.). *The development of language*. Hove, West Sussex: Psychology Press. 161-190.
- WELLMAN, Henry M. 1990. *The child's theory of mind*. Massachusetts: MIT Press.