

Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio

Metaphorical and metonymical processes as mechanisms of change

CLAUDIA T. G. DE LEMOS

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

RESUMEN

Las actuales teorías sobre desarrollo cognitivo y lingüístico parecen haber rechazado definitivamente la pretensión de los empiristas según la cual el organismo humano presenta un acceso directo y no mediatizado al estado de las cosas del mundo. Pero lo que diferencia tales teorías es la naturaleza de la mediación entre el organismo y aquello conceptualizado como externo a éste mismo. Desde el enfoque socio-interaccionista, serán los procesos intersubjetivos regulados por el adulto los mediadores de la construcción del lenguaje y del conocimiento por parte del niño. Sin embargo, tal proyecto teórico ha resultado infructuoso, ya que no ha conseguido demostrar que las propiedades estructurales y categoriales tanto del lenguaje como del razonamiento puedan derivarse de procesos de interacción. La línea constructivista actual postula los procesos reorganizacionales como mecanismos de cambio en el desarrollo del lenguaje. Pero, en la adquisición del lenguaje nos vemos obligados a dar cuenta de algo en constitución, al que no se aplican las categorías de lenguas ya constituidas. Por eso, la interacción con el otro se torna, en nuestra propuesta, una condición necesaria. Por ello debemos tomar el diálogo adulto-niño como unidad de análisis en las fases iniciales de la adquisición, y postular procesos de reorganización/resignificación en el interior del propio enunciado del niño.

ABSTRACT

Current theories of cognitive and linguistic development seem to have finally removed the empiricist claim that the human organism is presented with a direct and non-mediated access to the state of affairs in the world. However the major differences between such theories is how the nature of this mediating process is described and how its role in language acquisition should be viewed. From a socio-interactionist's point of view, inter-subjective processes are regulated and used by the adult, and mediate in the construction of language and knowledge. However this theoretical stand-point has proved to be unsuccessful in demonstrating how structural properties inherent in language can be derived from the interactional processes. In contrast, the current constructionist viewpoint suggests that re-organizational processes work as mechanisms of change during language development. However I will argue, that what must be taken into account is that during this process something previously established is acquired. For this reason other-interaction becomes a necessary condition for language acquisition. Subsequently we should take adult-child dialogue as the unit of analysis in early language acquisition, and postulate re-organizational/re-signification processes in the inner language of the child.

Las actuales teorías sobre desarrollo cognitivo y lingüístico parecen haber rechazado definitivamente la pretensión de los empiristas según la cual el organismo humano accede de forma directa y no mediatizada al estado de las cosas del mundo. En efecto, en los estudios que tratan de explicar los mecanismos de cambio, sugeridos por la noción de desarrollo, no se hace mención de experiencia alguna o de procesos inductivos que operen con entidades directamente accesibles. Según parece, entonces, lo que diferenciaría tales teorías sería la naturaleza de la mediación entre el organismo y aquello conceptualizado como externo a él. En contraposición, el término "mediación" apenas se aplica en relación a las propuestas nativistas, las cuales, al asignar al propio organismo un sistema interno de operaciones y representaciones, parecen rechazar la necesidad de alguna mediación. Sin embargo, el problema de la mediación parecería estar jugando un papel decisivo en algunos de los problemas que tales propuestas se formulan. Me refiero, por ejemplo, a la reciente argumentación de Chomsky en favor del "Lenguaje Interno" (L, Chomsky, 1986). Dicha argumentación, que el autor denomina "el problema de Platón", gira en torno a la dificultad de "explicarnos cómo podemos llegar a saber tanto a partir de las pocas evidencias que poseemos" (*op. cit.*, XXV).

En los enfoques socio-constructivistas y/o socio-interaccionistas del desarrollo lingüístico y cognitivo, se define la noción de mediación como correspondiente a un orden distinto del biológico. En este enfoque, son los procesos inter-subjetivos, regulados por el adulto, los que se definen como mediadores de la construcción del lenguaje y del conocimiento por parte del niño.

Sin embargo, el proyecto teórico socio-constructivista y/o socio-interaccionista ha resultado infructuoso, ya que no ha conseguido demostrar como las propiedades estructurales y categoriales del lenguaje y del razonamiento puedan derivarse de procesos interactivos. El rechazo de Bruner (1983) de la hipótesis de continuidad estructural entre la comunicación prelingüística y la adquisición del lenguaje, en favor de atribuir a la interacción un papel importante sólo en el aprendizaje del uso del lenguaje, es un reconocimiento de estas dificultades.

El origen de dichas dificultades parece residir en la pretensión contrapuesta de tratar de relacionar una concepción racionalista del lenguaje con un punto de vista notablemente empirista de la interacción prelingüística del niño con su interlocutor.

De este modo, tal interacción se ve definida como instancias de estructuras de acción y atención humanas, a las cuales se introduce al niño mediante la asignación -por parte del adulto- de significado e intenciones a su comportamiento. El dominio por parte del niño de estas estructuras depende del acceso que tenga al significado y a las intenciones de las acciones del adulto. Ello implica un acceso no mediatizado al otro como sujeto; es decir, un punto de vista empirista sobre la interacción, o bien -lo que no parece ser el caso- una capacidad dada innatamente.

Por otra parte, el lenguaje a adquirir se concibe en términos de categorías abstractas y de reglas cuya instanciación en el habla del otro no puede accederse sin la existencia de un conocimiento dado previamente bajo la forma de representaciones mentales.

Un repaso al trabajo de Vygotski puede sernos de ayuda en el planteamiento de este punto de vista crítico sobre las propuestas socio-interaccionistas originales. Si bien las ideas de dicho autor han sido tomadas a menudo como punto de partida de la mayoría de las resoluciones metodológicas y teóricas de tales propuestas, dichas ideas no parecen ser compatibles con la hipótesis de continuidad estructural.

Para Vygotski, los procesos intersubjetivos se encuentran en el origen del funcionamiento intrasubjetivo. El plano interno se forma por la internalización de los procesos intersubjetivos (cf. Leontiev, 1981:57). Sin embargo, no se considera a los referidos procesos como pre-requisitos indispensables para la adquisición del lenguaje, ya que, desde un principio, el lenguaje se encuentra ahí en su "función comunicativa". E incluso podría añadirse que Vygotski equipara los procesos intersubjetivos al "habla social" cuando afirma que "la historia del proceso de internalización del habla

social es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño" (1930/1978:27), énfasis del autor).

La importancia que Vygotski concede al "habla" -es decir, al lenguaje como actividad- ha sido extensamente mencionada. Sin embargo, las consecuencias teóricas y epistemológicas de este hecho han sido objeto de mucha menor atención.

Del intento de relacionar el punto de vista de Vygotski sobre el lenguaje con los procesos intersubjetivos se deriva el siguiente planteamiento: si es mediante el lenguaje que los seres humanos devienen capaces de dominar su propia actividad y el medio, entonces tal actividad debe incluir por fuerza la actividad social, es decir, procesos intersubjetivos. Dicho de otra forma, los procesos intersubjetivos deben ser regulados por el lenguaje, incluso en el período pre-verbal, pues, según parece, el adulto, en calidad de interlocutor del niño, presenta su actividad regulada y transformada por el lenguaje. Y si tal es el caso, ¿es entonces mediante el lenguaje que el niño tiene acceso a las intenciones y a los significados del otro, de tal manera que puede "internalizarse" entonces el habla social? O, por el contrario, ¿es acaso mediante el acceso a las intenciones y significados del otro que el niño adquiere el lenguaje?

En su manera de definir las operaciones con signos, el propio Vygotski nos amplía el material de reflexión al respecto:

"Hemos constatado que las operaciones con signos se dan como resultado de un proceso complejo y prolongado sujeto a la totalidad de las leyes básicas de evolución psicológica. Lo cual implica que, en los niños, la actividad que usa signos, ni es imitada sin más, ni se debe tampoco exclusivamente a la herencia de los adultos, sino que viene a derivar de algo que en un principio no es una operación con signos, pero que se convierte en tal únicamente después de una serie de transformaciones cualitativas".

(*id. ibid.*: 45-6)

Dado que, para Vygotski, una de las leyes básicas de la evolución psicológica es aquella concerniente a la relación entre procesos intersubjetivos y el funcionamiento intrasubjetivo, resulta evidente que el adulto, como interlocutor del niño, debe jugar un cierto papel en las transformaciones cualitativas referidas anteriormente. Y resulta igualmente evidente que este papel no es sino el de la transmisión, punto de vista éste que coincide con la postura anti empirista de Vygotski. ¿Cuál es entonces la naturaleza de la mediación en los procesos intersubjetivos? y ¿cómo algo deviene una operación con signos?

Para poder responder a estas preguntas uno tiene que comenzar por reconocer que no toda teoría del lenguaje será compatible ni con la propuesta de Vygotski ni con otros enfoques socio-interaccionistas del desarrollo. En otras palabras, reconocer que lo que se necesita es una teoría cuyos primitivos no sean ni unidades asignadas a categorías y a reglas que operan sobre éstas, así como tampoco signos que obtengan su significado básico de la relación directa del sujeto con el mundo.

La concepción del lenguaje de Vygotski se inscribe más bien en el segundo apartado. Debido a la atención casi exclusiva que prestó al "significado de la palabra" y, sobre todo, a partir de sus reflexiones sobre las operaciones con signos, podemos concluir que dicho autor adscribió el lenguaje al uso de signos como unidades *per se*, y no como producto de relaciones.

Para Vygotski, una operación con signos se inicia mediante la introducción de un tercer elemento -que hace las veces de mediador- en una relación/reacción elemental y directa de los organismos humanos con las cosas del mundo. Por lo que se refiere a la relación primera, la función de este tercer elemento consiste en quebrar este vínculo "natural" mediante la introducción de un efecto distanciador. Dicho efecto permite que la aprehensión concreta de las cosas se vaya transformando gradualmente en un concepto abstracto.

Si bien por lo general se considera que este tercer elemento tiene un origen cultural, no resulta por el contrario tan sencillo establecer mediante qué proceso adquiere éste su estatuto simbólico.

No puede negarse en absoluto que tanto los sonidos-habla como las imágenes son también cosas del mundo, y que se hallan sujetos por tanto a la aprehensión concreta, por ejemplo a procesos elementales. ¿Cuál, entonces, será el tercer elemento capaz de quebrar el vínculo "natural" en este caso? ¿Cuál será el efecto de la interacción en tal proceso?

Esta cuestión es también de la mayor importancia para las teorías cognitivistas. Debido a que *a priori* el conocimiento no puede explicar por sí mismo el acceso al léxico, dado que por lo menos las "formas léxicas" se consideran como específicas de unos lenguajes en particular, estas teorías deben abordar, como mínimo, dos cuestiones. La primera de ellas debe dar respuesta a la forma en que, para el niño, la substancia fonética se transforma en formas simbólicas; la segunda debe dar respuesta al proceso responsable de la asignación de estas formas (unidades léxicas) a las categorías, de tal forma que las reglas puedan operar sobre ellas. Únicamente solucionando adecuadamente tales cuestiones pueden en verdad los cognitivistas eludir una perspectiva empirista en su propuesta racionalista (para puntos de vista similares, cf. Plunkett & Sinha, 1991).

Nueva visita al estructuralismo europeo: de Saussure y Jakobson

Es bien conocido el papel determinante que el estructuralismo europeo, representado sobre todo por la obra de Saussure, jugó en el establecimiento de la lingüística como ciencia. Los cambios introducidos en el estudio del lenguaje por la obra de dicho autor son consecuentes con los principios generables que éste formuló, siendo el de mayor trascendencia su definición de "langue" como un "système de pures valeurs que rien ne détermine en dehors de l'état momentané de ses termes" (de Saussure, 1916/1986: 116)

Si bien, por una parte, la metodología derivada del punto de vista estructuralista sobre el lenguaje constituye hoy en día casi una mera rutina en el tratamiento de los datos por parte del lingüista, por otra parte, la contribución teórica de Saussure a la lingüística se ha visto reducida a la mención de sus dicotomías -"langue vs. parole", "signifiant vs. signifié", etc.- en las introducciones a los tratados de teoría lingüística.

Resulta interesante comprobar que fue la escuela psicoanalítica francesa la que procedió a la revaloración de la epistemología y la teoría del estructuralismo lingüístico. Parte del "retorno a Freud" de Lacan, con el fin de salvar al psicoanálisis de interpretaciones reduccionistas, partió de las obras de Saussure y de Jakobson (cf. Lacan, 1966, así como otros estudios). De hecho, la interpretación por parte de Lacan de estos conceptos lingüísticos equivale a una reinterpretación radical de los mismos, pues realza precisamente todo aquello que el campo de la lingüística había rechazado. Tales reinterpretaciones muestran la posibilidad de considerar algunas de las ideas de Saussure y de Jakobson como una vía de alejamiento del empirismo por lo que respecta a los enfoques socio-interaccionistas de la adquisición del lenguaje.

Por regla general, se asocia la obra de Saussure con la noción del signo como unidad de doble faz donde el significante y el significado se encuentran inherentemente relacionados el uno con el otro. Sin embargo, su teoría acerca del valor, desarrollada en la Parte II del "Cours de Linguistique Générale", ofrece la posibilidad de ir más allá de la consideración de las unidades como primitivos lingüísticos, de considerar cualquier clase de unidad lingüística como derivadas de relaciones.

Por otra parte, pone igualmente en tela de juicio la noción de significado lingüístico como relación directa, bien con el mundo, bien con conceptos pre-establecidos, lo cual le lleva a considerar la naturaleza de la "significación":

"Puisque la langue est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur d'un ne résulte que de la présence simultanée des autres (...), comment se fait-il que la valeur, ainsi définie, se confonde avec la signification, c'est à dire avec la contre-partie de l'image auditive? (...)

Pour répondre à cette question, constatons d'abord que même en dehors de la langue, toutes les valeurs semblent régies par un principe paradoxal. Elles sont toujours constituées: 1. par

une chose *dissemblable* susceptible d'être échangée contre celle dont la valeur est à déterminer; 2. par des choses *similaires* qu'on peut comparer avec celle dont la valeur est en cause".

(de Saussure, *op. cit.*: 159)

Tal noción de valor imposibilita el acceso directo a las cosas en sí mismas, o, en otras palabras, la posibilidad de tratarlas como idénticas a sí mismas. Diferencia y similitud se mantienen entre entidades que son heterogéneas respecto a las entidades afectadas o causadas por éstas.

En este momento resulta útil recordar la anterior reflexión sobre la operación con signos de Vygotski, y recalcar que, si ciertamente hubiera de darse un tercer elemento, para de Saussure dicho elemento sería un significante que obtendría su valor simbólico de su relación con otro significante. De este modo, la noción de mediación dejaría paso a la de sistema.

La teoría de valor afecta igualmente el estatuto de las entidades lingüísticas como unidades y, en consecuencia, su asignación a categorías. La primera mención que de Saussure hace de esta cuestión es en relación a la delimitación de las entidades del discurso. Para cualquier persona que no la conozca, una lengua se presenta a sí misma como una masa indiferenciable, e incluso algunas entidades diferenciables de una lengua conocida, a menudo se resisten a ser delimitadas. ¿Podemos acaso afirmar, por ejemplo, que *foot* y *feet* son, o bien la misma unidad, o bien dos unidades diferentes? Lo mismo rige para dos instanciaciones de la misma palabra: el vínculo entre éstas no reside ni en su identidad material ni en su similitud semántica.

Es importante recalcar que de Saussure reconoció la necesidad, no sólo de operar con unidades, sino también de considerar como unidades toda cadena lingüística "construits sur des formes régulières" (*op. cit.*: 173), resultando por tanto de relaciones que tienden a ser fijadas y/o restringidas. La tensión entre éstas dos posiciones contrapuestas -no hay unidades en sí mismas, pero la existencia de unidades es indispensable- se ve atenuada por la propuesta de Saussure de dos órdenes de relaciones de las que las entidades lingüísticas han de obtener su estatuto como unidades de diferentes tipos/categorías.

Por una parte, las relaciones entre entidades lingüísticas se estructuran por las otras subsiguientes "sur la chaîne de la parole" (*op. cit.*: 170). En estas combinaciones -denominadas sintagmas- el valor de una entidad viene determinado por su oposición respecto a otras entidades que la preceden o que siguen a ésta. De este modo, las relaciones sintagmáticas se ven calificadas como relaciones "in presentia".

La otra clase de relaciones, denominadas asociativas, son conocidas como paradigmáticas debido al hecho de que dan cuenta de paradigmas de flexión. Son éstas unas relaciones entre entidades que, "par un côté ou un autre", tienen algo en común, y se ven calificadas como relaciones "in absentia", pues se refieren a entidades no presentes en la cadena. Resulta interesante constatar que el propio de Saussure duda en asignarles un *locus*: hace mención del cerebro y de la memoria, pero acaba por afirmar que "elles font partie de ce trésor intérieur que constitue la langue chez chaque individu" (*op. cit.*: 171).

De entrada, bien puede afirmarse que si, por una parte, las clases morfológicas y los campos léxicos pueden en efecto derivar de relaciones paradigmáticas, por la otra, las categorías y las estructuras sintácticas en modo alguno quedan explicadas suficientemente por la noción de sintagma de Saussure.

1. Puesto que la lengua es un sistema en donde todos los términos son solidarios y donde el valor de uno de los términos no resulta más que de la presencia simultánea de los otros (...) ¿cómo ocurre que el valor, así definido, se confundirá con la significación, es decir con la contra parte de la imagen auditiva?

Para responder a esta cuestión consignemos primero que aunque fuera de la lengua, todos los valores parecen regirse por un principio paradójico. Ellos están siempre constituidos: 1. por una cosa *desempeñante* susceptible de ser *tracada* por aquella cuyo valor está por determinar; 2. por cosas *semejantes* que se pueden *comparar* con aquellas cuyo valor está por ver", F. de Saussure, *Cours de Linguistique Générale*, Madrid: Alianza Universidad, (reimpresión 1987: 188), traducción de Amado Alonso.

No obstante, resulta plausible la afirmación de que tanto las relaciones paradigmáticas como las sintagmáticas operan no sólo en palabras, sino igualmente en cualquier tipo de unidad -la cual es siempre en sí misma un producto de tal relación-. La reflexión que de Saussure lleva a cabo sobre valor e identidad posibilita en efecto tal interpretación. En consecuencia, se puede considerar que las oraciones como unidades mantienen relaciones paradigmáticas con otras oraciones, lo cual nos lleva al establecimiento de clases de estructuras.

Por lo que se refiere a categorías y estructuras, existen todavía dos puntos en la obra de Saussure que apuntan al estructuralismo como intento de desechar la necesidad de partir de categorías abstractas. El primero de ellos se refiere al problema de condicionar las relaciones paradigmáticas a la similitud. Si en verdad el eje paradigmático opera en entidades que como mínimo comparten una propiedad, lógicamente las propiedades son anteriores a las relaciones y hoy en día estarían mejor descritas como representaciones mentales. Según parece, de Saussure no comparte este punto de vista:

"Les groupes ornés par association mentale ne se bornent pas à rapprocher des termes qui présentent quelque chose en commun; l'esprit saisit aussi la nature des rapports qui les relient dans chaque cas et crée par là autant des séries associatives qu'il y a de rapports divers."

(*id. ibid.*, 1973, énfasis de la autora)²

De este modo, puede sostenerse que el reconocimiento de propiedades en agrupaciones tiene un efecto equivalente a la misma relación. Otro argumento más en favor de tal interpretación es la insistencia de Saussure en la naturaleza concreta de las entidades lingüísticas. Cuando define las relaciones paradigmáticas como relaciones "*in absentia*", de Saussure no pretende calificar las series paradigmáticas encubiertas como abstracciones. Para él, la "*absentia*" tiene que ver con el dominio latente donde las entidades -echando mano de sus propias palabras- "*flocan*".

La naturaleza de las categorías y las estructuras referente a lo abstracto vs. lo concreto se aplica igualmente en las relaciones sintagmáticas, tal y como podemos leer en lo que sigue:

"Mais si l'ordre des mots est incontestablement une entité abstraite, il n'en est pas moins vrai qu'elle ne doit son existence qu'aux unités qui la contiennent et qui courent sur la seule dimension. Ce serait une erreur de croire qu'il y a une syntaxe incorporelle en dehors de ces unités matérielles distribués dans l'espace."

(*op. cit.*: 191)³

Con todo es preciso no olvidar que el objeto de la lingüística para de Saussure es "*la langue*" en cuanto *sistema* y no su modo de funcionamiento en el habla individual y en diferentes tipos de discurso. Jakobson (1963) es quien amplía las nociones de paradigma y sintagma en el sentido de aprehender a través de ellas la *sistematicidad* que subyace tanto al sistema en disolución en el *discurso* de los afísicos como a su "estado naciente" en el habla infantil. Más todavía, es en el modo particular de dominancia y/o proyección de un polo/eje del lenguaje sobre el otro que Jakobson cree poder caracterizar la creatividad literaria, los géneros y particularmente el discurso poético.

La elección de los términos *metafórico* y *metonímico* para señalar el mayor alcance dado al funcionamiento de los dos ejes es coherente con el propósito de Jakobson de dar cuenta de lo que queda más aquí o más allá del funcionamiento de la lengua en el discurso cotidiano. De hecho,

2 "Los grupos enriquecidos por asociación mental no se limitan a acercar términos que presentan algo en común. El espíritu capta la naturaleza de las relaciones que los unen en cada caso y crea para ellos tantas series asociativas cuantas relaciones diversas hay" (*op. cit.*).

3 "Pero si el orden de palabras es incuestionablemente una unidad abstracta, no es menos verdad que sólo debe su existencia a las unidades que lo contienen y que corren en una sola dimensión. Sería un error creer que hay una sintaxis incorporada fuera de esas unidades materiales distribuidas en el espacio", (*op. cit.*: 216).

Jakobson se justifica diciendo que el proceso metafórico tiene en la metáfora, en cuanto lenguaje figurado o "tropo", "su expresión más condensada" y lo mismo se aplica, según él, a la metonimia.

Para Milner (1989: 390-391) esa red denominación tiene todavía mayor alcance teórico: metáfora y metonimia dan a las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas un papel de leyes de composición interna del lenguaje, en la medida en que traen a la luz el efecto de esas relaciones, es decir, que de la composición de dos términos se produce un tercero. En la base de esa afirmación, parece estar el concepto de metáfora como figura en que la relación entre el término manifiesto y el término latente (o sustituido) produce un sentido que no coincide con ninguno de los dos y los sobrepasa.

Para evaluar la viabilidad del proyecto teórico de Jakobson, apenas esbozado en el artículo antes mencionado, es preciso por lo tanto, entender los procesos metafóricos y metonímicos a partir de las figuras que los identifican.

No queda claro en dicho artículo de Jakobson a qué concepto de metáfora se refiere al definirla como una relación de similitud, asociada a su vez, tanto a una operación de selección cuanto a una operación de sustitución. La primera supone una similitud/equivalencia dada de antemano, una elección entre términos con, por lo menos, una propiedad en común ya definida. La segunda abre la posibilidad de considerar la similitud/equivalencia al revés, como efecto de la propia sustitución. Se entiende así la producción del tercero, de que habla Milner, y el efecto estético de una metáfora poética que es independiente de una relación semántica previa entre significantes. Así en los versos que siguen, de la poetisa argentina Alejandra Pizarnik (1988: 9):

"Yo y la que fui nos sentamos
en el umbral de mi mirada"

En el extracto del poema de Pizarnik es, en efecto, la cadena "nos sentamos en el umbral de" la que garantiza la presencia de "puerta" en cuanto significante latente.

Metáfora y proceso metafórico bajo un punto de vista más general, se asientan, por consiguiente, tanto en la ausencia del elemento sustituido cuanto en la presencia que de él guarda la cadena. Si es así, sería posible decir que la noción de contigüidad posicional que integra la definición de proceso metonímico, esbozada por Jakobson, conserva algo más de la definición de metonimia en cuanto figura. En la medida en que la cadena/estructura representa un elemento que está ausente en ella como posición en la cual está inscrito, se puede decir que actúa como el todo representando la parte. El inverso también es verdadero: en cada elemento está inscrita su posición en la cadena/estructura y es en esa medida que el elemento puede representar toda la cadena, en cuanto parte que representa el todo.

Por otro lado, el proceso metonímico también implica el metafórico. La posibilidad de sustitución es lo que crea lugares/posiciones y, por lo tanto, crea la propia cadena/estructura.

No hay duda de que aunque algo importante de naturaleza sintáctica sea iluminado por esta reinterpretación, hay mucho más que desarrollar para dar cuenta de fenómenos específicos de la sintaxis de las lenguas naturales constituidas. Sin embargo, eso no impide reconocer las posibilidades que con dicha interpretación se abren para la descripción de fenómenos y la comprensión de problemas que ofrecen resistencia a teorías que parten precisamente de categorías y estructuras ya constituidas.

La adquisición del lenguaje presenta muchos problemas de este tipo porque describir el cambio, desde el punto de vista de cualquier modelo, obliga a dar cuenta de algo en constitución, al que no se aplican las categorías de lenguas ya constituidas. Como se trata además de algo, en cuya constitución está necesariamente implicada la relación con los datos lingüísticos o, desde mi punto de vista, con el *discurso del otro*, esa descripción se torna todavía más problemática. ¿Cómo describir esa relación sin atribuir de inmediato, al niño categorías de la lengua constituida y tenidas como representadas en los datos lingüísticos o como condición de acceso al discurso de su interlocutor?

El estructuralismo como programa teórico puede, desde mi punto de vista, servir como base para responder a esas cuestiones. En primer lugar, porque permite dar cuenta del proceso por el cual el léxico es categorizado y también permite considerar la relación de solidaridad de esa categorización con la formación de estructuras. En segundo lugar, porque en la medida en que los procesos metafóricos y metonímicos responsables de esa categorización son interdependientes, no es posible suponer la adquisición ordenada de componentes: suponer por ejemplo que el léxico preceda y condicione la adquisición de la morfología y de la sintaxis.

La interacción con el otro se torna, en nuestra propuesta, una condición necesaria. Pienso en el otro en tanto discurso o instancia de funcionamiento de la lengua constituida. De forma coherente con lo ya expuesto, esta interpretación consiste en someter los significantes del niño a procesos metafóricos y metonímicos, cuyo efecto revierte en una resignificación a través de relaciones con otros significantes. Una forma todavía preliminar de nuestra propuesta será desarrollada en las siguientes secciones.

Una reinterpretación de los procesos reorganizacionales a partir de la visión estructuralista.

La línea constructivista está representada hoy en día por trabajos en los que los procesos reorganizacionales son propuestos como mecanismos de cambio en el desarrollo del lenguaje. La presentación crítica que haré de ellos intenta mostrar que sus argumentos teóricos y sus datos empíricos son compatibles con la propuesta que vengo delineando. Como se verá, tales argumentos se originan tanto en puntos que convergen con los míos como en puntos divergentes y el desarrollo de la contra-argumentación me permitirá avanzar en la formulación de mi propuesta.

Dentro de los trabajos representativos de la perspectiva reorganizacional del desarrollo del lenguaje, sólo tres serán objeto de discusión, a saber: Peters (1983), Bowerman (1982) y Karmiloff-Smith (1986). La expresión "procesos reorganizacionales" introducida en la literatura por Bowerman (1974), está ausente del trabajo de Peters pero es evaluada por Karmiloff-Smith como insuficientemente especificada (*op. cit.*: 112). Su uso en este contexto sirve para señalar lo que hay de común a las tres propuestas antes mencionadas: que los cambios resultan de procesos que operan sobre entidades ya en uso por el niño o, como en el caso de Karmiloff-Smith, sobre representaciones mentales de esas entidades. En ese sentido, comparten el presupuesto de que puede haber uso/actividad lingüística sin el conocimiento lingüístico aparentemente requerido para tal uso. ¿Qué papel tendría este uso/actividad en la reorganización? Esa cuestión por sí sola justifica la discusión de las propuestas de dichas autoras en el contexto de este trabajo.

La motivación de la propuesta de Peters es empírica y tiene que ver con la evidencia de que las unidades iniciales del niño o bien no coinciden o bien coinciden sólo aparentemente, con las unidades definidas por el lingüista, es decir, con los vocablos y morfemas. De allí su visión de que el proceso de extracción es la primera relación que el niño puede establecer con el input.

"It is out of this stream of unknown meaning and structure that the child must attempt to capture some pieces in order to determine their meaning and to preserve them for future use"
(Peters, 1983: 5, énfasis de la autora)⁴

Entre los criterios de identificación de esas unidades extraídas están la fijación de su forma y de su relación con el contexto, así como la impropiedad/inadecuación que resulta de su extensión a otros contextos que guardan alguna semejanza con el contexto original. Un episodio del corpus de uno de los sujetos de mi investigación sobre la adquisición de la lengua portuguesa, me servirá tanto para ilustrar el proceso cuanto para ir más allá en su análisis.

⁴ Es de este flujo de significado y estructura desconocidos que el niño debe intentar capturar algunas piezas para determinar su significado y conservarlas para su futuro uso.

Mariana, 1;2.15

(1) (Niña y madre hojeando una revista)

Niña: É bebé

el guau-guau

Madre: ¿Guau-guau? Vamos a buscar al guau-guau? Oh, la chica se está bañando (señala una figura en la revista)

N.: ¿ava?, ¿eva?

M.: Sí se está lavando el cabello. Mira que esta revista no tiene ningún guau-guau.

N.: guau-guau

M.: Sólo hay chico, coche, teléfono.

N.: ¿auó?

M.: ¿Aló? ¿Quién habla? ¿Es la Mariana?

Sin duda, los dos primeros enunciados del niño son expresiones no analizadas, extraídas del discurso adulto en situación de mostrar bebés y perros en la revista. Como se desprende de los enunciados posteriores de la madre, no hay ni un bebé ni un cachorro en la revista que están hojeado para proveer de índices de una vaga relación con el contexto. Por otro lado, ni la forma verbal *é* que la niña usa (*é*, forma verbal *er* en portugués) ni el artículo *o* que la niña usa (*o* en portugués) aparecen en otras expresiones del mismo período.

Desde mi punto de vista, eso pone en cuestión no sólo el estatus sintáctico o semántico de esos enunciados, sino también la llamada intención comunicativa de la niña. Ese es uno de los puntos en que mi posición diverge de la de Veneziano (en este número) para quien la intención comunicativa del niño es básica en la explicación de la transición de enunciado de una palabra a enunciados de más de una palabra.

La respuesta dada por la madre a los enunciados antes referidos es significativa de su dificultad de interpretarlos: deja de lado el primer enunciado de la niña y da significado al segundo, incorporando la expresión "el guau-guau" en la estructura "vamos a buscar al guau-guau?" lo que le da un sentido y un papel en la secuencia del episodio.

Lo que el proceso de extracción de Peters deja de captar es que las formas no analizadas o indeterminadas no son identificables sólo en relación a los contextos sino también a los co-textos. Adviértase en el episodio referido que la forma "¿auó?" (*aló*) es producida por la niña enseguida del enunciado *telefone* producido por la madre. Algo semejante sucede con *ava* ("lava") producida después del enunciado de la madre "la chica se está bañando". Tales ocurrencias apuntan a una relación entre un significante del enunciado de la madre y el texto en que éste ocurrió, texto que la niña torna presente enunciando otro significante del mismo. El efecto de esa conexión metonímica es desviar la referencia del significante del adulto para otro contexto u otro aspecto del mismo contexto.

La indeterminación sintáctica, semántica y pragmática de esos enunciados de la niña no impide una eficaz relación con el mundo (¿texto?, ¿contexto?). Ese efecto es por lo tanto, de orden lingüístico y viene dado por las relaciones de naturaleza textual establecidas por la niña en el dominio particular del discurso del adulto.

Según Peters, el proceso de extracción o de segmentación que explica por un lado, la constitución de unidades léxicas y morfológicas y, por otro, la aprehensión de patrones estructurales, consecuente a los lugares vacíos ("nodos") dejados en la cadena segmentada. De entre los factores determinantes de ese proceso están la saliencia fonológica de ciertos segmentos y/o su claridad semántica, entendida como relación transparente con el contexto.

Peters opta, por lo tanto, por una visión de segmentación que nada tiene que ver con la de

⁵ En el ejemplo se han conservado los enunciados de la niña que no tienen una forma equivalente en la lengua adulta.

sustitución, sino con la de ocupación del lugar dejado por el elemento segmentado. Se trata de un lugar que no impone restricciones a los elementos que vengan a ocuparlo. De allí viene, para Peters, la necesidad de explicar la formación de clases de palabras a partir de la abstracción por parte de la niña de una propiedad general común a todos los elementos individualmente aprendidos que pueden ocurrir en la misma posición (*op. cit.*: 45).

Si el proceso de segmentación está determinado por la percepción en el nivel del significante (saliencia fonológica), por la cognición a lo que se refiere el significado (claridad semántica) y por la generalización inductiva en lo que concierne a la formación de clases, no hay por qué no suponer la operación directa sobre los datos lingüísticos, en vez de suponer una operación sobre las unidades no analizadas y en uso. Colocarlas como una condición para el proceso de segmentación implica que ese uso en actividad de comprensión y reproducción y en interacción con el otro, tenga algo que ver con el proceso.

Los siguientes episodios (2) y (3) me permitirán, una vez más, desarrollar mi propuesta en contraposición con la de Peters.

(2) *Mariana 1;9,15*

(Madre y niña jugando con una pelota)

M.: Esta pelota hace mucho ruido

N.: La Favia es nananda (la Flavia ~~es~~ durmienda, la expresión "nanando" equivaldría a durmiendo, la niña utiliza el auxiliar ser y la flexión de género en el gerundio, ambos agramaticales)

M.: Sí, la Flavia está haciendo nono y tu le estás haciendo ruido

(3) *Mariana 1;9,24*

(Niña tirando los juguetes al suelo y haciendo mucho ruido)

N.: ¿Favia está nanando?

M.: La Flavia se fue a la playa

N.: ¿Maco fue a la playa?

M.: El Marco se fue a la playa

N.: Tero a Maco (quiero a Marco, la niña sustituye fonema inicial de quiero y emplea flexión agramatical, en quero)

M.: ¿Y la Mariana?

N.: Mami, ¿Mariana fue a paia? (¿Mariana fue a la playa?)

El enunciado "Favia está nanando" en el episodio (3) y el enunciado "La Favia es nananda" en el episodio (2) son versiones diferentes de discurso de la madre muchas veces repetido en situaciones en que la niña hace ruido y la madre le advierte diciendo que va a despertar a Flavia, la hija de la vecina. Trátase, por lo tanto, de un expresión fija en relación tanto con un contexto (ruido excesivo) en (3) como en relación a su co-texto, la palabra "ruido" en (2).

Los errores que se advierten en la ocurrencia de (2) indican, sin embargo, que esa expresión ya está siendo sometida a un proceso de segmentación o análisis. La forma "es" aparece en lugar de "está" (obligatoria como auxiliar del presente progresivo en portugués) y el gerundio (que es una forma invariable en portugués) aparece flexionado en femenino.

La sustitución de "ta" por "es" (verbos copulativos y auxiliares en portugués) indica que algo más está en juego además de la segmentación. Una relación de naturaleza metafórica se estableció entre el término manifiesto y el sustituido, entre la cadena manifiesta y las cadenas latentes, ya que afecta a otras partes del enunciado. Se trata de oraciones del tipo "la Flavia está bonita", "la Flavia es bonita", "el nene es bonito", "el nene está bonito" que exhiben concordancia de género entre el sujeto y el término predicativo. La forma "es" en la ocurrencia (2) no sólo provee índices de una

relación con "estar" que tendrá como efecto la formación de una clase de verbos. Ella trae además al enunciado manifiesto, una propiedad de las cadenas latentes, a saber, la concordancia de género del término inicial con el gerundio. El error de flexión que aparece en (3) "a Maco" (en portugués el verbo querer no se construye con preposición "a" delante del objeto indirecto) apunta a un proceso paralelo desarrollado en el sintagma nominal.

Es preciso además notar que esos procesos no se dan entre cadena/enunciado que no guarden entre sí una relación textual. Emergen en el interior de textos por los cuales el adulto interpreta e comportamiento de los niños dentro de un particular dominio discursivo. Los episodios (2) y (3) dan evidencia de ello.

En (3) están representadas operaciones de sustitución sobre el enunciado precedente del adulto "La Flavia fue a la playa". El enunciado final de la niña "¿La Mariana fue playa?" indica, sin embargo, una comprensión sólo parcial del enunciado "de la madre y el carácter, todavía, indeterminado de aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos de los enunciados de la niña. Eso demuestra que la sustitución no puede ser interpretada simplemente como actividad de análisis. A partir de la resignificación del término manifiesto y del latente, de la cadena manifiesta y de la latente, sucesivas a cada sustitución, gana significado estructural el lugar vacío, consecuente al análisis. En este aspecto difiere de la interpretación que Lieven da a los fenómenos estudiados por ella (véase Lieven en este mismo número).

El trabajo de Bowerman (1986) se distingue del de Peters precisamente porque para ésta autora, los procesos reorganizacionales van más allá del análisis. Es lo que se infiere de su comentario sobre discriminaciones centradas en la segmentación:

"The second point and the one which this chapter is primarily concerned is that forms which are initially learned independently of one another can later become integrated into a common rule system. Descriptions of this process have mostly focused on morphological learning, in which the analysis and integration of unanalysed forms is conceptualized as a dichotomous phenomenon whereby a given form or segment of a form either is "analysed" or is not. I will argue, however, that this view of analysis is too narrow: We need a broader conception whereby, with respect to any linguistic domain, the child may be described as uncovering successively deeper and more abstract levels of structure and regularity"

(Bowerman, 1986: 323)⁶

La necesidad de explicar el dominio que el niño debe adquirir sobre restricciones de co-ocurrencia vigentes en ciertas estructuras y, consecuentemente, sobre la sub-categorización semántica correlativa a esas restricciones, obliga según Bowerman, a suponer un paso más allá del análisis. Lo mismo es verdad respecto a la necesidad de explicar cómo el niño se da cuenta de la amplia libertad y flexibilidad que el potencial combinatorio de ciertas estructuras le permiten, y que exigiría el abandono de un principio semántico restricto en favor de uno más amplio.

De acuerdo a Bowerman, así como para Peters, ese paso más allá es la abstracción, pero desde mi punto de vista ese recurso perjudica la propuesta teórica que se asienta sobre la noción de reorganización. Además Bowerman defiende en ese mismo artículo, la hipótesis de que los

6. "El segundo punto, del cual este capítulo se ocupará, es el proceso por el cual formas que se han aprendido independientemente unas de otras, se integran luego en un sistema de reglas. Las descripciones de éste proceso suelen concentrarse en el aprendizaje de la morfología, donde el análisis y la integración de las formas no analizadas es conceptualizado como un fenómeno dicotómico, según el cual una forma o un segmento es analizado o no lo es. Pienso que éste análisis es demasiado estrecho. Necesitamos una visión más amplia para qué, en cualquier dominio lingüístico, podamos considerar como el niño va descubriendo niveles cada vez más profundos y abstractos de estructuración y regularidad".

significados lingüísticos son construidos a través de la experiencia del niño con el propio lenguaje. En cambio, la noción de resignificación, implicada en el funcionamiento de los polos metafórico y metonímico del lenguaje que he venido defendiendo a lo largo de este artículo, me parece más adecuada para describir la construcción de significados lingüísticos que la abstracción por generalización inductiva propuesta por Bowerman.

En la interpretación dada al enunciado "la Favia es nananda" en (2) intenté mostrar que el producto de esas relaciones que el niño estableció entre ciertas estructuras predicativas con los verbos "ser" y "estar" es una resignificación. Por otra parte, creo que esa resignificación introduce un efecto de similitud, que es un primer paso en la incorporación de auxiliares y copulativos dentro de una clase más amplia y en torno de una propiedad común. Considerando que el efecto de similitud implica la emergencia de diferencias, se puede hipotetizar el mismo proceso de resignificaciones sucesivas como responsable por la sub-categorización de esa clase en auxiliares y copulativos y, por lo tanto, responsable de las restricciones impuestas a las operaciones sustitutivas en estructuras.

Ciertos hechos de cambio lingüístico en las lenguas muestran la plausibilidad de esta hipótesis. Uno de ellos es el proceso por el cual "habere", verbo que en latín significaba "agarrar" pasa a integrar estructuras posesivas con objeto directo participio y en las que se resignifica hasta desarrollar funciones de auxiliar en las lenguas romances (cf. Benveniste, 1960, Lyons, 1968:392). Su integración en un largo espectro de estructuras dió como resultado la pérdida de su especificidad en favor de un significado más general, es decir, la pérdida de su valor léxico en favor de su valor gramatical. Dió como resultado, además, su mayor sumisión a las restricciones que le fueron impuestas por la mismas estructuras. Recorridos semejantes están representados en los análisis de adquisición del portugués, por ejemplo en la adquisición de estructuras causativas (Figueira, 1984) y de estructuras con *porque* (Pereira de Castro, 1992).

Las consecuencias epistemológicas de mi propuesta pueden ser mejor evaluadas a partir de lo que Bowerman afirma sobre cómo se dan los procesos reorganizativos. Según esta autora, ellos implican "una experiencia con el propio lenguaje" (*op. cit.*: 332). Esa simple alusión a la experiencia está mejor especificada en otros puntos del artículo de Bowerman. Primero, en la reflexión de que la necesidad de comunicarse lleva al niño a operar sobre estructuras. Segundo, en el vincular la "abstracción de regularidades" a la frecuencia con que una forma es producida y/o escuchada. Tercero, en la cautela de no atribuir al proceso de reorganización las características de una actividad consciente por parte del niño sobre el lenguaje.

Si la experiencia con el lenguaje no supone una actividad consciente, el efecto reorganizador de oír y producir enunciados debe ser interpretado como efecto del lenguaje sobre el propio lenguaje. Desde ese punto de vista, oír promueve una reorganización cuando por lo menos, parte de los significantes del otro, desencadena nuevas relaciones entre los significantes del niño, dentro de una cadena dada (sea oracional o textual, cf. ejemplo 2). Del mismo modo, la producción de un enunciado desencadena reorganización en la medida en que fue oído y resignificado. En la adquisición inicial del lenguaje, el enunciado del niño es oído y resignificado por el enunciado del adulto, ya que sus significantes son formas aisladas, independientes, cuya significación no viene dada por su posición en una estructura oracional o textual. Es sólo en la medida en que los procesos metafóricos y metonímicos se cristalizan en redes de relaciones que el niño pasa a oír/resignificar sus propios enunciados y, más allá de la posición de interpretado, puede asumir la de intérprete de sí mismo y de otro. Las llamadas auto-correcciones son síntomas de ese cambio de posición.

Desde este punto de vista, la "experiencia con el propio lenguaje" implica una interacción, pero al mismo tiempo es incompatible con una noción de comunicación que se asiente en el acceso directo a las intenciones y significados del otro y de sí mismo.

La noción de reorganización en la propuesta de Bowerman corresponde a la noción de *redescripción* en la de Karmiloff-Smith (1986). Se trata sobre todo de una correspondencia en términos de función: la noción de *redescripción* sirve en el cuadro teórico desarrollado por esta autora (ver en este mismo número) para explicar cambios en el dominio del lenguaje pero también en otros

dominios. En lo que se refiere al lenguaje, la motivación empírica para la formulación de ambas nociones también es parcialmente coincidente y se refleja en el reconocimiento de que el estranamiento lingüístico de una forma, desde el punto de vista del conocimiento del niño, no está garantizado sólo por su simple producción, sino por el grado de sistematización de sus relaciones con otras formas del lenguaje.

¿Cuál es, entonces, la diferencia que el término *redescripción* aporta? Y, ¿cómo tal diferencia puede iluminar la noción de resignificación por procesos metafóricos y metonímicos como propuesta alternativa?

La diferencia incide sobre todo en la naturaleza de los procesos implicados. Por *redescripción*, Karmiloff-Smith entiende la categorización y recategorización sucesivas de elementos que pasan a constituir clases de sub-sistemas léxicos y morfológicos a partir de identidades y diferencias rastreadas por metaprocesos de orden endógeno. No hay por lo tanto, el riesgo de que ellos sean asimilados a un abstracción por generalización inductiva: siendo endógenos ellos actúan sobre representaciones mentales al margen de la experiencia concreta con el lenguaje.

Por otra parte, identidad y diferencia no resultan más que de la posibilidad que tienen dos o más elementos de ocupar la misma posición en la estructura: la clase de los determinantes es para Karmiloff-Smith, definida por su función semántica y discursiva, no por su significado estructural ya que la sintaxis no es objeto de esos metaprocesos, siendo considerada por esta autora como gobernada por restricciones innatas.

Nótese que las representaciones mentales de primer orden, sobre las cuales se da la primera operación de *redescripción*, tienen origen en vínculos entre formas lingüísticas y sus funciones en un contenido dado. Esos pares/vínculos acceden a la condición de representación mental a medida que obtienen eficiencia en el comportamiento y es su estabilidad interna, en tanto procedimientos aislados no-analizados, que señala la puesta en marcha del proceso de *redescripción* o explicitación primaria.

El mecanismo de cambio lingüístico explicitado por Karmiloff-Smith trae a la luz cuestiones de orden lingüístico y epistemológico. Una de ellas refiere a los pares forma/función en tanto entrada representacional de metaprocesos que les dará estatuto lingüístico dentro de sub-sistemas. ¿Cómo puede una forma aislada tener una función en un contexto dado si necesita de un metaproceso que le dé significado? La referencia a un contexto es una propiedad de las formas/expresiones cuyo significado ya provienen de relaciones con otras formas (cf. entre otros Lyons, 1977, vol I). Es en esa dirección que propongo una relación textual como origen de una relación contextual (cf. discusión de los ejemplos 1 y 2).

Por otra parte, si la condición para que esos pares forma/función accedan a representación mental y se tornen objetos de *redescripción* es la eficiencia en el comportamiento, no hay cómo controlar el orden en que los sub-sistemas y/o las categorías se constituyan. Como las restricciones sintácticas innatas operan sobre categorías, se vuelve difícil dar cuenta de cuáles restricciones son o no aplicadas y de cómo eso está representado en el habla del niño. Esta cuestión muestra la dificultad de pensar la formación de sub-sistemas fuera de estructuras oracionales y, desde mi punto de vista, de textos en que en última instancia dichas estructuras oracionales son también resignificadas.

Observaciones finales

He intentado delinear una propuesta sobre los mecanismos de cambio en la adquisición del lenguaje. Tratándose de una perspectiva alternativa, es decir de una perspectiva no apoyada en posiciones vigentes, tuve que buscar argumentos en otras posiciones afines y divergencias respecto de aquellas que todavía conservan un punto de vista constructivista. A partir de estos argumentos y de una relectura crítica del socio-interaccionismo me fue posible presentar un esbozo teórico cuya fundamentación empírica depende de un análisis de datos todavía en curso.

Esto no significa, sin embargo, una discontinuidad respecto a mis trabajos anteriores (cf. de

Lemos 1981, 1982, 1985 y otros). En ellos, lo que se veía al tomar el diálogo adulto-niño como unidad de análisis en las fases iniciales de la adquisición, era el efecto lingüístico-discursivo del adulto sobre el niño.

El estudio de los períodos posteriores trajo a luz otros fenómenos indicativos de que a las relaciones entre los significantes del niño y los del adulto dentro de un espacio discursivo dado, le sucedían una reorganización/resignificación en el interior del propio enunciado del niño. Entre estos fenómenos están incluidos los ya mencionados por Peters, Bowerman y Karmiloff-Smith y otros de los cuales destacaré dos.

El primero consiste en las secuencias de sustitución ("replacement sequences", cf. Gruber, 1973) en que expresiones extraídas de la misma posición en la estructura del adulto se suceden en el mismo enunciado del niño. Un ejemplo es la secuencia "el eso/eso/ese ahí/ese un" (M: 2; 0, 4) en que sintagmas nominales con demostrativos agramaticales y gramaticales se sustituyen unos a otros. No hay en ellos indicios ni de autocorrección ni de sumisión a una presión comunicativa. Se trata de un movimiento metafórico indicativo del análisis y la elaboración de clases de constituyentes posibles en una posición sintáctica dada. Otro de esos fenómenos consiste en errores que evidencian relaciones entre enunciados/oraciones dentro de un mismo espacio textual/discursivo, por ejemplo en juegos simbólicos o en narrativas. Su análisis apunta hacia la solidaridad entre la construcción de dominios discursivos y la de estructuras oracionales.

El análisis de éste y de otros datos revela una postura teórica incompatible con una visión de pre-formación transmitida o impuesta desde fuera por el interlocutor adulto. Es a través del funcionamiento mismo del lenguaje en una lengua particular, al cual tanto los niños cuanto el adulto están sometidos, que éstos mantienen una relación transformada con el mundo.

REFERENCIAS

- Benveniste, E. (1960). "Être" et "avoir" dans leurs fonctions linguistiques. *Bulletin de la Société de Paris*, 55.
- Bowerman, M. (1974). Learning the structure of causative verbs: A study in the relationship between cognitive, semantic and syntactic development. *Papers and Reports on Child Language Development*, 8, (142-78).
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En E. Wanner y L. R. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press (319-345).
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: W.W. Norton.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Figueira, R.A. (1984). On the development of the expression of causativity: A syntactic hypothesis. *Journal of Child Language*, 11, (109-127).
- Grigg, R. (1986). Jakobson et Lacan sur métaphore et métonymie. *Ornicar*, 35, (12-34).
- Gruber, J. (1967). Topicalization in child language. *Foundations of Language*, 3, (37-65).

Jakobson, R. (1963). Deux aspects du langage et deux types d'aphasie, en *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Minuit.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil.

de Lemos, C.T.G. (1981). Interactional Processes in the Child's Construction of Language. En W. Deutsch (ed.) *The Child's Construction of Language*. Cambridge: Cambridge University Press (57-76).

de Lemos, C.T.G. (1982). Sobre a Aquisição de Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original. *Boletim da ABRALIN*, 3, (97-126).

de Lemos, C.T.G. (1985). Specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition. En L. Camaioni y C.T.G. de Lemos (Eds.), *Questions on Social Explanation*. Amsterdam: John Benjamins (23-31).

de Lemos, C.T.G. (en preparación) *Na esteira do significante: uma proposta sobre a aquisição de linguagem*. Campinas: Editora de UNICAMP.

Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch (ed.), *The concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe (55-70).

Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, J. (1977). *Semantics, Vol. I*. Cambridge University Press.

Milner, J.C. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil.

Pereira de Castro, M.F. (1992). *Aprendendo a argumentar: um momento da aquisição de linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Perroni, M.C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.

Peters, A. (1983). *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Pizarnik, A. (1983). *Extracción de la Piedra de Locura*. En *Poesía Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: Fundación Argentina para la Poesía.

Plunkett, K., & Sinha, C. (1991). *Connectionism and Developmental Theory*. Aarhus: Aarhus Universitet, Psychologisk Skriftserie.

de Saussure, F. (1916/1986). *Cours de Linguistique Générale*. Edition Tullio De Mauro. Paris: Payot.

de Saussure, F. (1916/1987). *Curso de Lingüística General*. Traducción y Edición crítica preparada por Amado Alonso. Madrid: Alianza Universidad.

Vygotski, L. (1930/1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.