

Aprendendo a pensar para falar: língua materna, cognição e estilo retórico.¹

Dan I. Slobin

Tradução de Luciene J. Simões²

O que aprendemos ao adquirir a gramática de uma língua? A maior parte dos pesquisadores na área de aquisição da linguagem provavelmente diria que aprendemos um sistema de morfologia gramatical e de construções sintáticas descrito a partir do modelo eleito pelo pesquisador. O fato de que as formas gramaticais se relacionam com entidades semânticas e com funções gramaticais seria observado e, dependendo da teoria, diferentes papéis seriam atribuídos à semântica e à pragmática na construção da gramática pelo aprendiz.

Neste trabalho, quero propor que o que a criança adquire é mais do que um sistema de formas gramaticais e de funções semânticas/comunicativas. Ao adquirir a gramática de determinada língua, a criança passa a adotar uma *maneira particular de esquematizar a experiência*. Ou seja, o sistema gramatical também expressa significados. Esses significados são de natureza *geral*, em oposição aos conteúdos *específicos* dos itens lexicais. Os significados gramaticais aplicam-se a todos os tipos de conteúdos lexicais, colocando o conteúdo específico de uma determinada frase dentro de um quadro de relações espaciais e temporais, de modalidade, de voz, de força ilocutória, e assim por diante.

Grande parte do trabalho mais recente no campo emergente da *lingüística cognitiva* dedica-se à face conceitual da gramática. Num artigo importante sobre semântica gramatical, sob o título "The relation of grammar to cognition",³ Leonard Talmy propõe o seguinte:

As especificações gramaticais de uma frase
... dão a ela um quadro conceitual, ou,
imageticamente, uma estrutura esquelética,
ou um andaime, para o material conceitual
que é expresso lexicalmente.

¹ Publicado originalmente em *Pragmatics* 1:1.7-25, 1991. Traduzido e publicado sob a permissão do autor.

² Agradeço à colega Profa. Dra. Ana Maria S. Zilles pela gentil e cuidadosa revisão da primeira versão desta tradução. É evidente que quaisquer equívocos são de minha inteira responsabilidade.

³ "A relação da gramática com a cognição" [N. do T.]

Comparando uma série de línguas, Talmy conclui que, universalmente, a gramática expressa um conjunto restrito de noções que compõem o que ele chama de “o quadro esquemático básico para a organização conceitual dentro do domínio cognitivo da linguagem”. Este quadro funciona de forma a localizar objetos e eventos no tempo e no espaço, a partir de uma determinada perspectiva, e com um certo contorno dinâmico relacionado à força ilocutória.

Embora as línguas exibam grande diversidade dentro dessas linhas gerais, Talmy consegue esboçar a *unidade* cognitiva que subjaz à diversidade lingüística. Seu trabalho aponta para um conjunto de conceitos universais que são fundamentais na cognição humana e especializados para a expressão verbal realizada na forma de dispositivos lingüísticos. Neste trabalho, no entanto, eu gostaria de focalizar a *diversidade* dentro dessa unidade, ao invés de ter como foco os universais cognitivos. Resumidamente, eu gostaria de propor que um tipo especial de pensamento é invocado, *on-line*, no processo de falar em uma língua particular.

Durante quase dois séculos – remontando ao trabalho de Wilhelm von Humboldt por volta de 1820 – a lingüística orientada na direção dos estudos antropológicos perguntou se a diversidade lingüística implica a diversidade cognitiva. Von Humboldt, da mesma forma que Benjamin Lee Whorf neste século, via a linguagem como o instrumento constitutivo do pensamento. Ambos, von Humboldt e Whorf, ocupavam-se da relação entre linguagem e *visão de mundo*. Numa passagem característica de seu trabalho, von Humboldt afirma (1836/1988, p. 60):

Uma *visão de mundo* característica reside em cada uma das línguas. Da mesma forma que um som individual se coloca entre o homem e o objeto, toda a língua se coloca entre ele e a natureza que opera, tanto interna quanto externamente, sobre ele... O homem vive primordialmente com objetos, [mas]... ele, na verdade, assim vive apenas da forma como a linguagem apresenta os objetos a ele.

E, como colocou Whorf em 1940 (1956, p. 221), em termos mais contundentes:

Os usuários de línguas muito diferentes são dirigidos por suas gramáticas para diferentes tipos de observações e diferentes tipos de avaliações de atos de observação externamente semelhantes; assim, eles não se equivalem como observadores e devem

chegar a visões de mundo de alguma forma distintas.

Esse *determinismo lingüístico*, junto com os fatos relativos à *relatividade lingüística*, implica que as crianças que aprendem diferentes línguas acabam tendo diferentes estruturas conceituais.

Outra tradição na lingüística antropológica assume uma posição menos determinística diante da diversidade lingüística. Franz Boas, em sua introdução ao *Handbook of American Indian Languages*⁴ de 1911, catalogou uma grande diversidade de categorias gramaticais obrigatórias de uma língua para outra. Por exemplo, ele discutiu a frase *O homem está doente* e observou que, em *siouan*, seria necessário indicar se o homem está em movimento ou em repouso, em *kwakiutl*, seria obrigatório expressar se o homem em questão pode ser visto pelo falante ou não, além de sua posição – se perto do falante, do ouvinte ou de um terceiro –, já em esquimó, seria necessário dizer somente o equivalente a ‘homem doente’, sem qualquer indicação de definitude, tempo, visibilidade, ou localização. Para retirar os exemplos de Boas do reino do exótico, note que em espanhol é preciso indicar se a doença do homem é temporária ou crônica, que em muitas línguas européias não é possível indicar definitude sem indicar o gênero, e assim por diante.⁵ O que Boas fez com tal diversidade, entretanto, difere das sugestões de von Humboldt e de Whorf (1911/1966, pp.38-39).

Os poucos exemplos que apresentei aqui ilustram que muitas das categorias que estamos inclinados a considerar essenciais podem estar ausentes em línguas estrangeiras e que outras categorias podem ocorrer em seu lugar.

Quando refletimos por um momento acerca das implicações disso, reconhecemos que, em cada língua, apenas uma parte de um conceito completo que temos em mente fica expresso, e que cada língua tem uma tendência peculiar de selecionar este ou aquele aspecto da imagem mental que é transmitida pela expressão de um pensamento.

⁴ *Manual de Línguas Indígenas Americanas* [N. do T.]

⁵ No original em inglês, a revisão das idéias de Boas gira em torno de sua análise da frase *The man is sick*, frase do inglês (a língua da frase em estudo é explicitamente mencionada pelo autor deste artigo). Observe que a própria versão em português já ilustra o ponto em discussão, na medida em que o inglês e o português diferem em termos do contraste aspectual entre *ser/estar*, inexistente em inglês, língua em que o verbo *to be* cumpre ambas as funções. Também, o fato de a frase original ser do inglês explica a razão da observação sobre definitude e gênero nas línguas européias – o definido *the* do inglês não veicula informações sobre gênero. [N. do T.]

Enquanto von Humboldt e Whorf acreditavam que os conceitos não tinham existência independente da linguagem, Boas sugere que há um “conceito completo”, o qual existe na mente na forma de uma “imagem mental”. As categorias gramaticais obrigatórias de cada língua são uma amostra aparente de uma forma universal de representação mental, independente de qualquer língua dada. Sob esse ponto de vista, a tarefa da criança é a de determinar que “aspectos da imagem mental” estão atualizados na forma de marcação gramatical da língua materna.

Boas tinha razão? Como seria um “conceito completo,” ou “uma imagem mental”? Considere as duas figuras abaixo. Elas foram retiradas de um livro de histórias ilustrado, que não tem texto.⁶ Mostramos esse livro a crianças e adultos falantes de diversas línguas e eu farei um relato dos nossos resultados mais detalhadamente. Por enquanto, simplesmente *olhe* para as duas figuras. Elas apresentam dois eventos que você pode reconhecer imediatamente, provavelmente sem precisar falar consigo mesmo: algo acontece com o menino e algo acontece com o cachorro; uma coruja e algumas abelhas estão envolvidas na cena; a localização é um bosque, no meio de umas árvores.

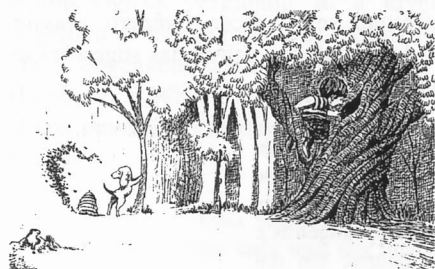


Figura 1

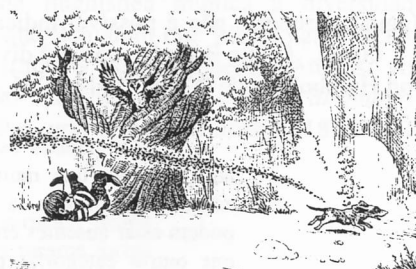


Figura 2

Examine os acontecimentos da segunda figura. Que categorias gramaticais estão implícitas? Considere duas línguas do estudo inter-lingüístico sobre o qual eu farei meu relato aqui, o inglês e o espanhol. Se você fala inglês, ficará evidente para você que a atividade do cachorro é *durativa*, ou estendida no tempo, em comparação com a atividade do menino. Num modo narrativo, você poderia dizer: “The boy fell from the tree and the dog was running away from the bees” (*O menino caiu da árvore e o cachorro estava fugindo das abelhas*).⁷ O inglês marca o *aspecto progressivo* no verbo, e parece que este é um componente temporal óbvio do “conceito completo” ou da “imagem mental”. Se você fala espanhol, você

⁶ Gravura do livro infantil *Frog, where are you?* Mercer Mayer. Copirraite © 1969. Reproduzido sob permissão da editora, Dial Books for Young Readers.

⁷ Estarei apresentando glosas entre parênteses para os exemplos de enunciados, frases ou palavras isoladas inseridas no corpo do texto original. No caso de exemplos numerados, as glosas aparecerão embaixo do exemplo. [N. do T.]

também reconhecerá a duratividade da fuga, porque o espanhol também tem o aspecto progressivo, da mesma forma que o imperfeito. Mas você também poderá notar que a queda do menino é pontual ou completa, já que sua língua contrasta os aspectos perfectivo e imperfeito. Entretanto, o que acontecerá se você falar uma língua que não tem marcação gramatical para perfectivo/imperfeito ou progressivo, como o alemão, ou o hebraico – para citar apenas mais duas línguas de nosso estudo inter-lingüístico baseado nessas figuras. Boas presumivelmente teria sugerido que você tem consciência das diferenças de contorno temporal entre os eventos de cair e correr, mas simplesmente não precisa marcá-las gramaticalmente em sua língua.

Até aqui tudo bem – mas vamos examinar a segunda figura um pouco mais. Considere a coruja como um observador. Em uma narrativa em inglês poderíamos dizer: “The owl saw that the boy fell” (*A coruja viu que o menino caiu*), ou, “The owl saw that the dog was running” (*A coruja viu que o cachorro estava correndo*). A distinção entre *fell* (caiu) e *was running* (estava correndo), como sugeri, está claramente na gravura. Mas o que dizer daquilo que a coruja está vendo? Observe que, em inglês, nós dizemos “The owl saw” (“A coruja viu”) em ambos os casos. Mas ver também pode ter contornos temporais diferentes. E, de fato, em espanhol, *ver* é perfectivo no primeiro caso e imperfeito no segundo.

(1a) El buho vio que el niño se cayó. [5 anos]

a coruja viu que o menino se (REFL) caiu

(1b) El buho veía que el perro corría. [5 anos]

a coruja via que o cachorro corria

Este fato ficará evidente para leitores de língua espanhola, assim como para crianças pré-escolares falantes de espanhol em nosso estudo – na verdade, essas duas frases foram retiradas de uma história contada por uma criança de 5 anos. Mas será que os falantes do inglês percebem que *ver* pode ser perfectivo e imperfeito? Este fato faz parte de nossa “imagem mental” ou de nosso “conceito completo”? Tenho minhas dúvidas.

Deixe-me levá-lo um passo adiante, desta vez para um terreno lingüístico menos familiar. Suponha que você tenha visto apenas a segunda figura e que lhe pediram para descrevê-la como um evento no passado. As descrições do inglês e do espanhol provavelmente seriam as mesmas da situação na qual ambas as figuras foram vistas. Entretanto, este não é o caso do turco – outra das línguas de nossa amostra – porque nesta língua somos obrigados a escolher entre duas flexões de passado, uma utilizada para narrar eventos presenciados pelo falante, outra para falar de eventos não presenciados. Se a segunda figura fosse mostrada isoladamente, nós estaríamos presenciando que o cachorro corria, mas poderíamos apenas *inferir* que o menino havia caído em algum ponto anterior ao momento narrado. Conseqüentemente, marcas de passado diferentes apareceriam nos dois verbos:

(2a) Kopek kaç-iyor-du
cachorro estava-correndo-PASSADO

PRESENCIADO

(2b) Çocuk düs-müs
menino caiu-PASSADO NÃO-PRESENCIADO

Crianças pré-escolares falantes de turco fazem tal distinção cuidadosamente. Em inglês, é claro que seria possível dizer algo como “*It seems that the boy fell*” (Parece que o menino caiu) ou “*Apparently, the boy fell*” (Aparentemente, o menino caiu). Nós de fato dispomos de maneiras *opcionais* de expressar lexicalmente noções que estão fora do conjunto de distinções gramaticais obrigatórias em uma língua. Mas penso ser difícil alegar que todos os aspectos relacionados a essa figura que *poderiam* ser codificados gramaticalmente no conjunto das línguas humanas estejam implicitamente presentes quando a observamos.

As flexões turcas ditas evidenciais também demonstram que muito do que é expresso em uma gramática não tem relação com imagens mentais ou com quaisquer realidades perceptíveis. Ao invés disso, grande parte do que compõe uma gramática marca distinções que são relevantes para o *discurso*. Ao falar turco, devo qualificar minhas afirmações no passado de modo a dizer algo sobre a fonte de minhas evidências. Além disso, ao apresentar uma situação a alguém em *qualquer* língua, assumo um *ponto de vista* gramaticalizado. Por exemplo, em inglês, eu poderia dizer: “The bees are chasing the dog” ou “The dog is being chased by the bees” (“As abelhas estão perseguindo o cachorro” ou “O cachorro está sendo perseguido pelas abelhas”). Nenhum desses dois pontos de vista – ativo ou passivo – está presente no percepto. Construções ativas e passivas servem para organizar o fluxo de informação do discurso corrente. Então, mesmo dentro de uma mesma língua, a gramática oferece um conjunto de *opções* para esquematizar a experiência segundo os objetivos da expressão verbal. Todos os enunciados são multiplamente determinados por aquilo que vi ou experimentei, pelos meus objetivos comunicativos ao falar com você sobre o assunto, e pelas distinções que estão incorporadas à minha gramática.

Como, então, a criança sabe sobre o que são todas essas formas gramaticais? Melissa Bowerman (1989) sugeriu que a gramática da língua materna conduz a criança a descobrir as noções que são importantes para falar. Leonard Talmy (1987) sugeriu que essas noções são retiradas de um conjunto limitado de esquematizações cognitivas da experiência, conjunto este presumivelmente inato. Steven Pinker (1989) sugeriu que as crianças já sabem que aspectos da experiência serão provavelmente gramaticalizados mesmo antes de serem expostas à língua (o “Sistema Gramaticalmente Relevante”), e que elas usam esse conhecimento para desencadear sua sintaxe. Eu acho que todas essas sugestões estão na direção certa; contudo, estamos muito longe de entender como as crianças falantes do

inglês chegam a perceber que eventos estão em progresso, como crianças falantes de turco chegam a perceber que os falantes informam a fonte de suas evidências, etc.

Eu não me proponho a resolver este problema aqui. Tendo levantado a questão, desejo colocá-la como pano de fundo e simplesmente afirmar que cada língua *treina* a criança para prestar atenção a um conjunto específico de distinções no curso da aquisição da gramática. O objetivo da pesquisa que vou apresentar aqui é demonstrar que, aos três ou quatro anos de idade, as crianças que aprenderam diferentes línguas maternas dão descrições diferentes das figuras do livro de histórias acima mencionado.

Ao fazer essa afirmação, quero apresentar uma nova versão do determinismo e da relatividade lingüística de von Humboldt-Whorf. Lembre-se de que esses estudiosos estavam preocupados com a relação entre *língua e visão de mundo*. A perspectiva clássica, portanto, busca relacionar duas entidades *estáticas*: linguagem e pensamento. A linguagem é a totalidade das estruturas descritas pelos lingüistas. Mas o que é “pensamento” ou “visão de mundo”? A hipótese sempre encontrou problemas em suas tentativas de determinar que estruturas mentais subjazem à percepção, ao raciocínio e ao comportamento regular – medidos *fora* dos contextos de comportamento verbal. Tenho uma formulação mais cautelosa, porém mais operacional – formulação que procura relacionar duas entidades *dinâmicas*: “pensar” e “falar”. Provavelmente, nós jamais conseguiremos demonstrar os efeitos da gramática na visão de mundo e no comportamento não-lingüístico. Há, no entanto, um tipo especial de atividade de pensar que está intimamente ligado à linguagem – nomeadamente, a atividade que é desenvolvida, *on-line*, no processo de falar. Acredito que este é o tipo de relação que Boas tinha em mente quando escreveu sobre a seleção dos aspectos das imagens mentais que são “transmitidos pela *expressão* do pensamento”.

Talvez você tenha notado que eu ainda não mencionei o nome de Edward Sapir, nome que normalmente aparece em referências à “hipótese Whorf-Sapir”. Sapir adotou algumas vezes a hipótese forte associada a Whorf, outras vezes, porém, ele sugeriu a versão mais cautelosa que guia minha pesquisa. Por exemplo, numa formulação inicial, em 1924, Sapir, como Boas, apontou para o papel da linguagem na *expressão* do pensamento (1958, p. 152):

[As formas de cada língua] estabelecem uma atitude ou sentimento relacional definitivos no tocante a possíveis conteúdos de expressão e, através deles, no tocante a todos os possíveis conteúdos de experiência, *na medida em que, é claro, a experiência pode ser expressa em termos lingüísticos* [grifo meu]

Em minha formulação: A expressão da experiência em termos lingüísticos constitui o que chamo “pensar para falar” – uma forma especial de pensamento que é mobilizada para a comunicação. Sejam quais forem os efeitos da gramática fora do ato de falar, o tipo de atividade mental que ocorre enquanto se formulam enunciados não é trivial ou óbvia, e merece nossa atenção. Nós encontramos os conteúdos da mente organizados de uma maneira especial quando eles estão acessíveis para o *uso*. Ou seja, a atividade de pensar assume uma qualidade especial quando é empregada na atividade de falar. No espaço de tempo evanescente durante o qual se constróem enunciados no discurso, acomodam-se os pensamentos em esquemas lingüisticamente disponíveis. “Pensar para falar” envolve escolher aquelas características dos objetos e dos eventos que (a) se conformam a uma conceitualização possível para o evento, e (b) são prontamente codificáveis na língua em questão. *Estou propondo que, ao adquirir sua língua materna, a criança aprende uma maneira especial de pensar para falar.*

Como é possível investigar essa proposta? Uma maneira de fazer isso é comparar as formas através das quais falantes de diferentes línguas descrevem os mesmos eventos por meio de palavras. Essa abordagem é bastante conhecida por estudiosos da tradução; há uma literatura vasta e fascinante que mostra que traduções de um mesmo texto não conseguem evitar a adição ou a supressão de nuances de acordo com as características de uma língua dada. Informalmente, já nos deparamos com essas questões ao considerar, em diferentes línguas, as várias descrições das duas figuras comentadas anteriormente, bem como as traduções de “O homem está doente” em línguas indígenas americanas por Boas. Não podemos pedir a crianças monolíngües que realizem traduções de um texto, mas podemos pedir a crianças em diferentes países que contem histórias sobre as mesmas figuras e observar se suas histórias diferem consistentemente, dependendo da língua que estão falando. Este é o método que adotamos em Berkeley, em colaboração com pesquisadores em diversos países, usando o livro de histórias ilustrado *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). Para os fins da exposição que pretendo construir aqui, farei comparações entre descrições de várias gravuras por crianças falantes de diferentes línguas, focalizando as expressões de relações temporais e espaciais. Nossos achados sugerem que crianças pré-escolares realmente apresentam evidências de padrões de pensamento especialmente moldados para a fala que são específicos da língua, e que tais padrões têm implicações para o desenvolvimento de um *estilo retórico* em cada uma das línguas.

O estudo foi projetado junto com a Dra. Ruth Berman, da Universidade de Tel-Aviv, em Israel. A Tabela 1 lista os vários pesquisadores e as línguas envolvidas. Neste artigo, farei apenas algumas comparações entre quatro dessas línguas, em diversos episódios das histórias contadas por crianças pré-escolares e crianças de 9 anos de idade. Serão apresentados os resultados referentes ao inglês, alemão, hebraico e espanhol.

Tabela 1
Estudo Inter-lingüístico do desenvolvimento da narrativa*

Inglês	faixas etárias – 3, 4, 5, 9 e adultos (Lisa Dasinger, Virginia Marchman, Tanya Renner, Cecile Toupin: University of California, Berkeley).
Alemão	faixas etárias – 3, 5, 9 e adultos (Michael Bamberg: Clark University; Christiane von Stutterheim: Universität Heidelberg)
Hebraico	faixas etárias – 3, 4, 5, 7, 9, 11 e adultos (Ruth Berman: Tel-Aviv University)
Islandês	faixas etárias – 3, 4, 5, 9 e adultos (Hrafnhildur Ragnarsdottir, Reykjavik)
Japonês	faixas etárias – 3, 4, 5, 7, 9 e adultos (Keiko Nakamura: University of California, Berkeley)
Mandarim	faixas etárias – 3, 4, 5, 7, 9 e adultos (Guo Jiansheng: University of California: Berkeley)
Russo	faixas etárias – 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e adultos (Yana Anilovich: University of California: Berkeley)
Espanhol	faixas etárias – 3, 4, 6, 7, 9 e adultos (Eugenia Sebastián: Universidad Autónoma, Madrid; Aura Bocaz (Chile, Argentina): Universidad de Chile, Santiago)
Turco	faixas etárias – 3, 4, 5, 7, 9 e adultos (Ayhan Aksu-Koç: Bogaziçi Üniversitesi, Istanbul; Aylin Küntay: University of California, Berkeley)

*10 a 12 sujeitos por amostra

Começo pela questão do estilo retórico. Depois de ter lido muitas dessas histórias em várias línguas, você começa a desenvolver uma intuição das características típicas do estilo de cada língua. Isso pode ficar claro quando se comparam traduções para o inglês. Vou me concentrar em duas figuras que já examinamos, junto com as outras que seguem no Apêndice. Depois que o menino cai da árvore, ele acidentalmente se enreda nos chifres de um cervo; por causa disso, o menino e o cachorro acabam caindo na água. As seqüências abaixo são bastante representativas de narrativas de crianças de 5 anos. A segunda versão foi produzida em inglês, a primeira é uma tradução para o inglês de uma história contada em espanhol, na qual usei o progressivo para indicar imperfectividade, aspecto que não tem equivalente em inglês, a fim de tornar a versão apropriada para o inglês:

(3a) **Primeira versão:** The boy looked in a hole in the tree. An owl came out that threw the boy. And the dog, the bees were chasing him. The boy hid behind a rock and the owl flew away. A deer that was behind the boy when he climbed...And he slipped on top of the- the

deer, while the deer was running. The dog went first. He threw them down where there was a river. Then he fell seated.

(3b) **Segunda versão:** And the boy looked in the tree. And then the boy fell out, and the owl was flying, and the dog was being chased by the bees. And then the boy got up on some rocks, and the owl flew away. And the boy was calling for his frog on the rocks. And a deer...the boy got caught on the deer's antlers. And then the deer carried him over a cliff and threw him over the cliff into a pond. And the boy and the dog fell, and they splashed in some water.⁸

É razoável pensar que as imagens mentais e a compreensão dos eventos são grosso modo as mesmas para essas duas crianças. No entanto, para o olhar experimentado, fica evidente que a primeira versão é espanhol e a segunda, inglês. Quais são as características salientes dessas duas línguas que se refletem em nossas narrativas?⁹

As duas versões são semelhantes em seu tratamento do movimento que se dá ao longo do tempo. Ambos marcam alguns eventos como eventos em progresso. Na primeira, compare: *threw* vs. *were running* (“atirou” vs. “estava correndo”); na segunda, *fell* vs. *was flying* (“caiu” vs. “estava voando”). (Lembre-se de que esses passados progressivos das traduções eram, na realidade, pretéritos imperfeitos no original em espanhol.) Tanto o inglês quanto o espanhol têm marcas aspectuais para duratividade, e as crianças de 5 anos percebem essa distinção. Como veremos mais adiante, esse traço não está presente nas narrativas em alemão e hebraico.

As duas versões diferem, entretanto, no seu tratamento da localização e do movimento que se dá ao longo do espaço. Na primeira versão, as trajetórias não

⁸As glosas em português seriam as seguintes:

Primeira versão: O menino olhou para dentro de um buraco na árvore. Uma coruja saiu que atirou o menino. E o cachorro, as abelhas estavam perseguindo ele. O menino se escondeu atrás de uma pedra e a coruja voou para longe. Um cervo que estava atrás do menino quando ele subiu...E ele escorregou para cima do- do cervo, enquanto o cervo estava correndo. O cachorro foi primeiro. Ele atirou eles para baixo onde tinha um rio. Então ele caiu sentado.

Segunda versão: E o menino olhou para dentro da árvore. E então o menino caiu para fora, e a coruja estava voando, e o cachorro estava sendo perseguido pelas abelhas. E então o menino subiu para cima de algumas pedras, e a coruja voou para longe. E o menino estava chamando pelo seu sapo em cima das pedras. E um cervo...o menino foi pego nos chifres do cervo. E então o cervo carregou ele para cima de um penhasco e atirou ele por cima do penhasco para dentro de um lago. E o menino e o cachorro caíram, e eles se estatelaram dentro d'água. [N. do T.]

⁹O original em espanhol da primeira versão é o seguinte: *El niño miró por un agujero del árbol. Salíó un loro que le tiró al niño. Y le perseguían al perro las avispa. El niño se escondió detrás de una piedra y se voló el buho. Un ciervo que estaba detrás al niño como se subió...Y se tropezó encima de la- del ciervo, mientras el ciervo corría. Primero iba el perro. Le tiraron abajo en donde un río. Luego se cayó sentado.*

são altamente elaboradas: *threw the boy, slipped on top of the deer, threw down* (“atirou o menino”, “escorregou para cima do cervo” e “atirou para baixo”). A segunda versão compõe trajetórias mais elaboradas: *fell out, carried over a cliff, threw over the cliff into a pond, splashed in some water* (“caiu para fora”, “carregou para cima de um penhasco”, “atirou por cima do penhasco para dentro de um lago”, “se estatelaram dentro d'água”). A primeira versão, por sua vez, tem orações relativas que compõem configurações locativas estáticas, as quais não estão presentes na segunda: *a deer that was behind the boy, where there was a river* (“um cervo que estava atrás do menino”, “onde havia um rio”). Há também a codificação do ponto estático final da queda: *fell seated* (“caiu sentado”).

Observe também que, enquanto a segunda versão não tem orações relativas, ela tem construções passivas, *was being chased, got caught* (“estava sendo perseguido”, “foi pego”).

Esses indícios são suficientes para identificar a primeira versão como espanhol e a segunda, como inglês. As características lingüísticas desses dois segmentos narrativos são típicas de nossas narrativas de pré-escolares nas duas línguas. Em resumo, nos contextos em que o inglês permite descrições mais elaboradas das trajetórias de um movimento, o espanhol tem verbos simples de mudança de lugar, suplementados por descrições mais elaboradas das localizações estáticas dos objetos. Quanto à questão da sintaxe de orações não-canônicas, as crianças pré-escolares falantes de espanhol fazem mais uso de orações relativas, e as crianças falantes de inglês fazem mais uso de orações passivas – embora, evidentemente, para fins distintos. As relativas do espanhol são utilizadas para dar os detalhes de lugar e de circunstância nos casos em que, em inglês, pode não haver necessidade desses detalhes, como eu discutirei mais adiante com alguns exemplos adicionais. As passivas em inglês desempenham a mesma função narrativa que a variação na ordem das palavras em espanhol. Eu usei uma estrutura de deslocamento à esquerda na versão inglesa da narrativa do espanhol: *The dog, the bees were chasing him*. Na realidade, essa frase utilizava uma regra padrão de deslocamento do objeto do espanhol:

(4) *Le perseguían al perro las avispa.* [5 anos]
(clítico) perseguiam o cachorro (objeto) as abelhas

Essa ordenação corresponde em termos de função à passiva em inglês, *The dog was being chased by the bees*. Crianças pré-escolares em ambas as línguas conseguem se valer da ordem das palavras para topicalizar o paciente, embora o tipo de construção empregada seja diferente.

O argumento que quero demonstrar é o de que esses contrastes sistemáticos entre espanhol e inglês refletem diferentes padrões do que denomino pensar para falar – diferentes organizações *on-line* do fluxo da informação e da atenção para determinados detalhes que recebem expressão lingüística. Esses

padrões se mantêm em análises quantitativas de nossas narrativas e mostram contrastes surpreendentes entre línguas de diferentes tipos.

Considere, novamente, a cena na qual o menino cai da árvore e as abelhas perseguem o cachorro. Temos dois eventos simultâneos aqui, um PONTUAL, COMPLETO e outro NÃO-PONTUAL, DURATIVO. Como vimos, o inglês permite que se faça uma oposição entre uma forma verbal aspectualmente neutra e um progressivo. Neste caso, a forma neutra toma o valor pontual *default*, dado o significado lexical do verbo *fall*. A descrição de nosso exemplo, do corpus de uma criança de 5 anos, é típica:

(5) The boy **fell** out...and the dog **was being chased** by the bees.

[5 anos]

o menino caiu para fora... e o cachorro estava sendo perseguido pelas abelhas

A criança que apresentou o contraste aspectual mais cedo, fez esse contraste aos 3;8:

(6) He's [dog] **running** through there, and he [boy] **fell** off. [3;8 anos]

ele tá [cachorro] correndo por lá, e ele [menino] caiu para fora

Em espanhol, a versão preferida é aquela que marca a pontualidade da queda através do uso de uma forma verbal perfeita, contrastada com um imperfeito ou com uma expressão no gerúndio, como nos seguintes exemplos de uma criança de 5 anos:

(7a) Se **cayó** el niño y le **perseguían** al perro las avispas. [5 anos]

(clítico) caiu o menino e (clítico) perseguiam o cachorro as abelhas

(7b) Se **cayó**...y el perro **salió corriendo**.

(clítico) caiu...e o cachorro saiu correndo

Como ocorreu em inglês, esse contraste aspectual é marcado pela criança mais jovem de nossa amostra. A criança que marca o contraste mais cedo em espanhol é a que utiliza o exemplo abaixo aos 3;4.

(8) Se **cayó**...El perro **está corriendo**. [3;4 anos]

(clítico) caiu...o cachorro está correndo

O espanhol, em virtude de ter um perfectivo, além do imperfectivo e do progressivo, torna possível a marcação gramatical de ambos os pólos na distinção entre duratividade e não-duratividade, enquanto o progressivo do inglês provê marcação explícita apenas para o pólo durativo.

O alemão e o hebraico não têm marcação distintiva para nenhum dos pólos do contraste aspectual. O hebraico não tem qualquer marca gramaticalizada de aspecto. Os verbos são flexionados simplesmente para os tempos passado, presente e futuro. O alemão tem um pretérito simples e um perfeito. Nenhuma das duas línguas tem marcação gramatical de progressivo ou imperfectivo. Embora os falantes do alemão e do hebraico devam ter consciência, em algum sentido não lingüístico, de que os contornos temporais dos dois eventos diferem, eles geralmente não os distinguem gramaticalmente e usam o mesmo tempo verbal para ambos os verbos. Os exemplos a seguir, de crianças de 5 anos, são típicos:

(9) **Alemão:** Der Junge **fällt** vom Baum runter...und die Bienen **gehen**

hinter dem Hund her. [5 anos]

o menino cai da árvore ... e as abelhas perseguem o cachorro

(10) **Hebraico:** Hu **nafal** ve hakelev **barax**.

[5 anos]

ele caiu e o cachorro fugiu

Até aqui, apresentei exemplos de crianças de 5 anos de idade, mas é importante notar que os padrões específicos da língua em aquisição se mantêm em todas as idades, de 3 a 9 anos, e em adultos. Em alemão e em hebraico, a tendência é a de manter a mesma forma de tempo/aspecto em ambas as orações, enquanto em inglês e em espanhol, a tendência é a de diferenciar as formas. Essas tendências são resumidas numericamente na Tabela 2.

Tabela 2

Percentagem de narradores que usam a mesma forma de tempo/aspecto para as orações com *correr* e *cair* na cena 1

	Pré-escolares (3-5)	Escolares (9)	Adultos	Total
	%	%	%	%
Hebraico	71	100	63	78
Alemão	54	80	78	71
Inglês	26	22	33	27
Espanhol	23	18	0	21

Observe os números da tabela à luz da noção de pensar para falar. Se os números do alemão e do hebraico fossem uniformemente 100%, e os do inglês e do espanhol, 0%, poderíamos apenas concluir que os falantes aderem estritamente aos contrastes formais existentes em suas línguas, e não seria possível separar o pensamento da fala. Mas os desvios desses extremos indicam que outras opções são possíveis.

Alguns falantes do hebraico tentam fazer um contraste entre os dois eventos apresentando o primeiro no passado e o segundo no presente, dessa forma recorrendo a uma diferença de tempo para marcar o contraste aspectual entre terminado e em curso. Por exemplo:

(11) **Hebraico:** Hayeled **nafal**...ve hakelev
boreax. [5 anos]
O menino caiu...e o cachorro fuge

Observe que esta é a opção usada em mais ou menos 70% dos casos por crianças pré-escolares e por adultos, enquanto crianças em idade escolar (de 9 anos) seguem a língua de modo mais tenaz, não utilizando nenhuma distinção aspectual. (Eu poderia mencionar, de passagem, que as histórias das crianças de 9 anos, em todas as línguas, tendem a ser mais estereotipadas e consistentes com padrões da língua materna. Isto pode muito bem ser um efeito da escolarização.)

O alemão apresenta um quadro semelhante ao do hebraico. Há mais tentativas de marcar os dois verbos diferentemente, especialmente em narrativas de pré-escolares. O primeiro evento é apresentado no tempo perfeito às vezes, o que o torna terminado, como um estado resultante em relação ao segundo evento, no presente. Por exemplo:

(12) **Alemão:** Der ist vom Baum
runtergefallen und der Hund **läuft**
schnell weg. [5 anos]
Ele caiu (perfeito) da árvore e o cachorro
fuge rápido

É interessante a tendência em alemão de marcar o primeiro evento como completado, ao invés de elaborar o segundo como um evento em curso. Apenas dois narradores, na totalidade de nossa amostra de 48, fizeram qualquer tentativa de marcar o segundo evento como se estivesse estendido no tempo:

(13a) **Alemão:** Er rannte schneller und immer scheneller. [5 anos]
Ele correu mais rápido e mais rápido.

(13b) **Alemão:** Der Hund rennt rennt rennt. [adulto]
O cachorro corre, corre, corre

Na verdade, no conjunto das narrativas, o que ocorre geralmente é que, quando os falantes de alemão optam por adotar uma perspectiva aspectual, eles tendem a se orientar para alguma marca de *limitação*. É intrigante que, na história do alemão, tenha havido várias tentativas de gramaticalizar noções de limitação ou o aspecto terminativo. O inglês, ao contrário, evoluiu em uma direção histórica diferente dentro das línguas germânicas, gramaticalizando o progressivo. Em nossas narrativas, chega-se à conclusão de que os falantes de inglês tendem a marcar mais a duratividade do que a terminação em suas descrições. As relações entre a diacronia e a linguagem da criança demandariam outro artigo. Mas eu gostaria de observar, rapidamente, que a persistência de uma forma gramaticalizada ao longo da história de uma língua constitui outro tipo importante de evidência de que as distinções gramaticais podem treinar as crianças a prestarem atenção a certos “conteúdos de expressão,” usando a terminologia de Sapir. É válido dizer que os falantes – logo, as línguas – acostumam-se a manter a marcação gramatical de alguns traços semânticos.

Voltando às peripécias do menino e do cachorro: é importante para o meu argumento que os números da Tabela 2 não sejam cens e zeros. Os desvios com relação às tendências gerais de cada tipo de língua mostram que é realmente possível marcar noções aspectuais como TERMINATIVO e DURATIVO mesmo que elas não façam parte do sistema regular de morfologia verbal da língua. E, por outro lado, a *falta* ocasional de distinções de aspecto entre as duas orações em espanhol e inglês mostra que o falante não é obrigado a fazer uso de toda a gama de distinções disponíveis na morfologia verbal. Contudo, o fato mais surpreendente da Tabela 2 é que *os falantes façam uso de opções que diferem da norma tão raramente*. De forma geral, falantes de hebraico e de alemão *tentam* elaborar distinções aspectuais mais ou menos um quarto das vezes, enquanto falantes de espanhol e inglês *deixam* de marcar distinções aspectuais mais ou menos um quarto das vezes. Tais tendências aparecem repetidamente no conjunto de nosso estudo inter-lingüístico da narrativa, apontando claramente para diferentes maneiras de pensar para falar. Falantes de todas as idades, de uma língua para outra, certamente sabem, em algum sentido não lingüístico, que a queda do menino é pontual e completa em relação à simultânea perseguição e corrida em curso das abelhas e do cachorro. Mas eles, em geral, não parecem estar inclinados a expressar lingüisticamente, desse conjunto de evidências, nada além daquilo que se encaixa nas distinções disponíveis em sua língua. É surpreendente que já aos três anos de idade as crianças mostrem sensibilidade para a “inclinação retórica” de sua língua materna.

Ao comparar línguas em termos de *aspecto* nós encontramos diferenças nos números e nos tipos de distinção que são marcados. As quatro línguas que discutimos podem ser dispostas ao longo de um contínuo no que toca à riqueza das distinções aspectuais:

ASPECTO GRAMATICAL

Hebraico: não há marcas

Alemão: perfeito

Inglês: perfeito, progressivo

Espanhol: perfeito,

progressivo,

imperfeito/perfeito

Quando lidamos com um contínuo desse tipo, perguntamos se há algum tipo de “compensação” para as categorias gramaticais que estão ausentes na língua, ou se elas são geralmente ignoradas no processo de pensar para falar. Nossos dados – em diferentes tipos de episódios narrativos e em diversas línguas – sugerem que as categorias que não são gramaticalizadas na língua materna são geralmente ignoradas, enquanto aquelas que *são* gramaticalizadas são todas expressas pelas crianças desde os três anos de idade.

Entretanto, as línguas não somente diferem umas das outras em termos da presença e da ausência de categorias gramaticais. Elas também diferem nas formas segundo as quais destinam recursos gramaticais para domínios semânticos comuns. Novamente, será muito útil começar com uma comparação entre inglês e espanhol. Essas duas línguas representam pólos opostos dentro da distinção tipológica relativa à expressão verbal de mudança de localização. Ou seja, elas diferem de forma acentuada nos padrões de lexicalização de verbos de movimento. Observe a frase já apresentada anteriormente, na história de uma criança de 5 anos, falante de inglês:

(14) And then the deer **carried** him **over** a cliff and **threw** him **over** the cliff **into** a pond. [5 anos]
e então o cervo *carregou* ele *para o topo de* um penhasco e *atirou* ele *pelo penhasco* num lago

Como Leonard Talmy (1985) demonstrou em análise minuciosa de padrões de lexicalização, em inglês, o verbo codifica algum tipo de *mudança de lugar* de um determinado *modo* – *throw*, *carry*, *run*, etc. (“atirar”, “carregar”, “correr”) – deixando para “satélites” do verbo a função de codificar a direcionalidade – no caso do inglês, partículas verbais e preposições. O inglês permite um uso bem elaborado de satélites para a especificação de trajetória com o uso de uma única raiz verbal. A frase abaixo parece absolutamente normal para um falante nativo:

(15) The bird flew **down from out of** the hole in the tree.
O passarinho voou [para baixo] [desde] [fora] [de] o buraco da árvore

O verbo simplesmente especifica um movimento feito de um modo específico e os satélites especificam a trajetória: *down-from-out-of*.

Os verbos de movimento em espanhol codificam direcionalidade – *entrar*, *salir*, *subir*, *bajar*, etc. (“entrar”, “sair”, “subir”, “descer”) – ou modo – *volar*, *correr* (“voar”, “correr”). Não se pode, porém, expressar modo e direcionalidade de forma compacta através de expressões compostas como no inglês, porque não é possível acumular uma série de satélites verbais que expressem trajetória. A aproximação mais semelhante de (15) em espanhol seria mais ou menos o seguinte:

(16) El pájaro salió del agujero del árbol volando hacia abajo.
O pássaro saiu do buraco da árvore voando para baixo

Observe que as preposições do espanhol, em oposição às do inglês, oferecem uma especificação mínima da localização: *de* aparece duas vezes em (16). Em *del agujero* (“do buraco”), a preposição recebe o significado correspondente a “para fora” em associação com o verbo *salir*, enquanto em *del árbol* (“da árvore”), recebe do conhecimento de mundo sobre as relações entre buracos e árvores o significado correspondente a “dentro de”. Quando o conhecimento de mundo não é suficiente, o falante de espanhol precisa frequentemente fazer um “esboço” estático dos componentes relevantes da cena, de tal forma que a trajetória adequada seja inferida. Como veremos, isso explica, em parte, a abundância de orações relativas em espanhol. Por exemplo, em inglês, pode-se dizer:

(17) The boy put the frog down into a jar.
O menino colocou o sapo [para baixo] [para dentro] um pote

Um falante de espanhol poderia dizer:

(18) El niño metió la rana en el frasco que había abajo.
O menino botou o sapo em o pote que havia embaixo

O verbo *meter* (“botar”) implica que a preposição *em* deve ser interpretada como “dentro”; e a oração relativa *que había abajo* (“que estava embaixo”) indica a direcionalidade do ato de botar. Logo, em espanhol, a trajetória “para baixo-para-dentro” (em inglês, *down into*) deve ser inferida a partir da combinação de um verbo de trajetória com uma descrição estática da localização do alvo – o pote –,

enquanto em inglês, a localização estática do alvo – localizada no pote – deve ser inferida a partir da descrição da trajetória feita através de *down into*.

Esta é uma diferença sistemática entre as duas línguas. O inglês tende a explicitar as trajetórias, deixando, assim, que se infiram as localizações estáticas; o espanhol tende a explicitar as localizações e as direções, deixando que se infiram as trajetórias. Esta diferença sistemática tem efeitos na gramática do discurso. Já mencionei o uso de orações relativas de lugar que se faz em espanhol. Outro efeito é o uso do particípio em espanhol, freqüente em crianças menores. Já encontramos um exemplo típico no primeiro fragmento, no qual o narrador de cinco anos disse que o menino “caiu sentado”:

(19) *Se cayó sentado*. [5 anos]
[clítico] caiu sentado

Esta criança está tentando assumir uma perspectiva que inclua tanto o movimento quanto o ponto final dele. Mais tipicamente, nós encontramos orações nas quais o único verbo lexical é um particípio. Por exemplo, em contextos nos quais os falantes de inglês tendem a dizer *The boy climbed the tree*, deixando implícito o ponto final do movimento do menino, os falantes de espanhol freqüentemente dizem a seguinte frase, intraduzível para o inglês *El niño está subido en el árbol*.

(20a) **Inglês: trajetória explícita, ponto final implícito**

The boy climbed the tree.

O menino escalou a árvore

(20b) **Espanhol: ponto final explícito, trajetória implícita**

El niño está subido en el árbol

O menino está trepado em a árvore

As línguas têm diferentes inclinações com relação a o que será explicitado e o que permanecerá implícito. Assim, em muitos pontos de nossas narrativas, os falantes de inglês explicitam as ações, deixando implícitos seus resultados, enquanto os falantes de espanhol explicitam os resultados, deixando implícitas as ações. Essas diferenças acabam tendo um efeito global no seu estilo retórico. Os narradores do inglês de alguma forma devotam mais atenção narrativa à descrição de processos, enquanto os do espanhol tendem a prover mais descrições de estados. *Ao fazer tal proposta, entretanto, gostaria de chamar sua atenção para o fato de que me refiro somente a pensar para falar. Não estou levantando qualquer hipótese acerca de como milhões de falantes de inglês e espanhol concebem a vida ou atuam no mundo.*

Em nossa pequena amostra das narrativas sobre o livro de histórias *Frog, where are you?*, há algumas diferenças sugestivas, de acordo com a idade e a

língua do informante, no que concerne às questões de localização e movimento, acima delineadas brevemente. Primeiro, consideremos o problema dos verbos de movimento e seus satélites. A análise pode ser enriquecida pela adição dos dados do alemão e do hebraico, já que os padrões do alemão são aqueles do inglês – com verbos de movimento sem direção e um repertório rico e diferenciado de partículas locativas e de preposições – e os do hebraico seguem aquele do espanhol – com verbos direcionais e um repertório pequeno e polissêmico de preposições.

Há três episódios na história em que alguém cai ou é arremessado para baixo. Nós discutimos dois deles – a queda da árvore e a queda do penhasco. Em minha análise, adicionei um terceiro, no qual o cachorro cai de uma janela. Liste todos os verbos utilizados para descrever essas cenas (principalmente versões de “cair” e “arremessar”) em inglês, alemão, espanhol e hebraico. Para cada verbo, eu observei se o verbo ocorria isoladamente ou com algum tipo de locativo adicionado – uma partícula ou sintagma preposicional indicando a direção “para baixo”, fonte ou alvo do movimento. Na Tabela 3 você pode verificar os números obtidos na análise dos dados de crianças de 3, 5 e 9 anos de idade. A Tabela apresenta as percentagens de tais descrições que tinham um verbo isolado, sem qualquer locativo adicionado.

Tabela 3

Percentagem de descrição de movimento para baixo através de verbos isolados

	3 anos	5 anos	9 anos
	%	%	%
Inglês	4	27	13
Alemão	15	2	0
Espanhol	68	37	54
Hebraico	68	72	45

Primeiro, consideremos o caso das crianças de 3 anos de idade. Já ficou evidente que o inglês e o alemão formam um grupo, e o espanhol e o hebraico, outro. Lembre-se de que, ao comparar as línguas no que toca à expressão do *aspecto*, o agrupamento obtido era o inglês e o espanhol de um lado, e o alemão e o hebraico de outro. Fica claro que, para fins psicolinguísticos, as diferenças tipológicas entre as línguas devem ser consideradas separadamente para cada domínio semântico. A forma como uma língua lida com questões de tempo pode ser bem diferente de seu tratamento do espaço. Este fato suscita dúvidas com relação à grande concepção geral de Whorf segundo a qual há uma relação entre língua e visão de mundo.

A Tabela 3 mostra que as crianças de três anos adquirindo o inglês e o alemão dificilmente usam verbos de movimento sem qualquer elaboração locativa, enquanto aquelas que adquirem o hebraico e o espanhol usam verbos de movimento isoladamente cerca de dois terços do tempo. Esta diferença clara de

estratégia narrativa pode ser observada em todas as faixas etárias. Embora haja padrões diferenciados de desenvolvimento, em cada uma das três faixas etárias, a diferença entre os dois tipos de línguas permanece a mesma.

O padrão de desenvolvimento mais interessante é aquele que se observa no espanhol. Verifica-se aqui uma curva em U, em que as crianças de 5 anos apresentam mais elaboração da locação do que as de 3 e de 9 anos. Algumas crianças nesta faixa etária parecem estar tateando, em busca de mais detalhes na descrição de trajetórias, usando tipos de construção encontradas em inglês e alemão que parecem redundantes em espanhol. Por exemplo:

- (21a) Se cayó **dentro de** un agujero. [5 anos] [=se cayó en un agujero]
caiu dentro de um buraco caiu num buraco
 (21b) Se cayó **encima del agua**. [5 anos] [=se cayó al agua]
caiu em cima da água caiu na água

E algumas crianças colocam um advérbio locativo junto com o verbo – *abajo*, “para baixo”, como em:

- (21c) Le tiró abajo. [5 anos]
Arremessou ele para baixo

Esses dados podem ser vistos como uma tentativa de *compensar* uma ausência aparente na gramática do espanhol. Contudo, elas são diferentes das tentativas de compensação que encontramos com relação ao aspecto verbal. Naquele caso, encontramos poucas tentativas de adicionar distinções de pontualidade e duratividade ausentes da gramática da língua em alemão e em hebraico. Aqui, ao contrário, temos tentativas de obter uma maior explicitude, com a utilização de ferramentas que fazem parte da gramática da língua.

É interessante que essas tentativas desapareçam depois dos 5 anos no espanhol. Elas parecem ser substituídas pelo uso de descrições estendidas e estáticas da localização, que tornam possível inferir as trajetórias a partir da combinação de um verbo de movimento com a descrição da cena. O seguinte exemplo de uma criança de nove anos é típico:

- (22) El ciervo le llevó hasta un sitio, donde
 debajo había un río.
 Entonces el ciervo tiró al perro y al niño al
 río. Y después, cayeron. [9 anos]
*O cervo levou ele até um lugar, onde,
 debaixo de uma árvore, havia um rio. Então
 o cervo arremessou o cachorro e o menino
 no rio. E então, eles caíram.*

A Tabela 4 resume o uso de descrições de lugar elaboradas referentes à narração da queda do penhasco.

Tabela 4
 Percentagem de narradores que utilizam locativos com elaboração estendida ao
 descrever a queda do penhasco

	5 anos %	9 anos %
Inglês	8	8
Alemão	0	17
Espanhol	8	42
Hebraico	0	42

Primeiro, compare o inglês e o espanhol: fica evidente que este padrão de locativo com elaboração estendida se desenvolve entre os cinco e os nove anos em espanhol, mas não em inglês. Narrações comparáveis feitas pelas crianças de nove anos falantes de inglês apresentam sintagmas compactos com verbos de movimento e satélites locativos, mas sem qualquer descrição do cenário, tais como:

- (23a) So the deer ran away with him and
 dropped him off a cliff in the
 water. And they fell in the water. [9 anos]
*Então o cervo [correu para longe] com ele
 e derrubou ele para fora no penhasco
 dentro d'água. E eles caíram na água*
 (23b) And the deer ran with the boy on his
 antlers. So the dog was
 chasing the deer, and the deer just stopped,
 and the boy and the dog fell off of a cliff
 into a swamp. [9 anos]
*E o cervo correu com o menino nos seus
 chifres. Ai o cachorro estava perseguindo o
 cervo, e o cervo simplesmente parou, e o
 menino e o cachorro caíram para fora de
 um penhasco para dentro de um pântano*

Crianças alemãs de nove anos são surpreendentemente parecidas com as americanas; elas usam poucas descrições estáticas de cenas e usam construções verbais compactas que esboçam uma trajetória. Por exemplo:

- (24) Der Hirsch nahm den Jungen auf sein
 Geweih und schmiß ihn den
 Abhang hinunter genau ins Wasser. [9 anos]

*O cervo pegou o menino nos seus chifres e
atirou ele para baixo desde o penhasco bem
para dentro d'água*

Finalmente, para completar o quadro, as crianças israelenses de nove anos são surpreendentemente semelhantes aos falantes de espanhol, como se pode ver a partir dos seguintes exemplos do hebraico:

(25) Ve há'ayil nivhal, ve hu hitxil laruts.
Ve hakelev rats axarav, ve hu
higia lemacok she mitaxat haya bitsa, ve hu
atsar, ve hayeled ve hakelev naflu labitsa
beyaxad. [9 anos]

*E o cervo estava atônito, e ele começou a
correr. E o cachorro correu atrás dele, e ele
chegou a um penhasco que tinha um
pântano embaixo, e ele parou, e o menino e
o cachorro caíram no pântano juntos.*

Retornando ao meu tema novamente, esses dois tipos de língua parecem ter conseqüências importantes com relação à questão de pensar para falar. Nesse caso, a indisponibilidade de um determinado dispositivo gramatical – um sistema de partículas locativas relacionadas aos verbos – tem conseqüências potenciais bastante grandes para a organização da narrativa. Falantes de espanhol e hebraico desenvolvem procedimentos para estabelecer uma cena, na qual uma mudança de localização vagamente especificada torna-se interpretável devido ao contexto. Um dispositivo gramatical que cumpre essa função é a oração relativa; nós chegamos à conclusão de que os falantes de espanhol e de hebraico usam orações relativas muito mais do que os falantes de alemão e inglês. Isso já se torna evidente aos 3 anos de idade, indicando o desenvolvimento de um estilo narrativo no qual a descrição e a qualificação são importantes desde muito cedo.

Naturalmente, eu tenho que ser cauteloso com relação a generalizações muito amplas formuladas a partir de uma amostra pequena de histórias contadas em diversos países. Eu gostaria de comentar, entretanto, que os padrões que encontramos na Espanha parecem se manter em dados comparáveis obtidos por Aura Bocaz no Chile e na Argentina e que os padrões do inglês se repetem em diversas amostras americanas diferentes. Muito mais precisa ser feito até mesmo com o livro de histórias *Frog, where are you?* nas demais línguas de nossa amostra, além das necessárias adições de outros gêneros de discurso e outras línguas.

Ainda assim, eu estou convencido de que os eventos deste pequeno livro de histórias são experimentados de formas distintas pelos falantes de diferentes línguas – *no processo de produzir histórias verbalizadas a partir delas*. Por exemplo, não há nada nas figuras tomadas em si mesmas que leve os falantes do

inglês a expressar verbalmente o fato de um evento estar em progresso ou os falantes do espanhol a observarem o fato de que ele já foi completado; não há nada que encoraje falantes de línguas germânicas a formular elaboradas descrições de trajetórias ou que torne os falantes de hebraico indiferentes à concepção dos eventos como durativos ou limitados no tempo. (E se nós prosseguíssemos nossa análise examinando os dados das histórias em russo e em turco, encontraríamos indiferença com relação a indicar a *definitude* dos participantes da história – uma categoria prontamente marcada por nossos narradores americanos, alemães e espanhóis.) Sugiro que, ao adquirir cada uma dessas línguas, as crianças são guiadas por um conjunto de distinções gramaticalizadas na língua a prestar atenção a tais propriedades dos eventos enquanto falam.

Há, contudo, algo de insatisfatório em nos limitarmos a evidências que estão tão ligadas à aquisição e ao uso da língua materna. Para concluir, eu gostaria de apontar para um outro tipo de evidência que parece favorecer minha proposta de que as formas segundo as quais se aprende uma língua na infância restringem a sensibilidade do falante ao que Sapir chamou de “os possíveis conteúdos da experiência expressos em termos lingüísticos.”

Considere o pequeno repertório de perspectivas codificadas lingüisticamente que estivemos examinando: contornos temporais de eventos marcados por formas de aspecto, movimento e trajetória no espaço, indicação de definitude dos participantes mencionados no discurso corrente. Essas são exatamente as coisas que tornam tão difícil dominar a gramática de uma segunda língua. Por exemplo, é muito difícil para um falante do inglês compreender a diferença entre perfeito e imperfeito em espanhol, ausente da gramática do inglês. Na verdade, parece que nós, falantes do inglês, nunca chegamos a dominar completamente este sistema em espanhol. Por outro lado, temos pouca dificuldade em descobrir como se usam o progressivo e o perfeito, ou os artigos definidos e indefinidos em espanhol – isso se deve ao fato de que já aprendemos como tomar decisões sobre a expressão lingüística dessas noções em inglês. No entanto, não há nada de inerentemente fácil ou difícil em *nenhuma* dessas distinções do espanhol. Por exemplo, falantes nativos de francês não têm problemas com o imperfeito do espanhol, já que eles têm uma categoria semelhante em francês; o progressivo e o perfeito, porém, impõem problemas a eles, já que não são maneiras de o francês encarar os eventos. Falantes de turco têm dificuldades com artigos definidos e indefinidos quando aprendem a falar espanhol, inglês e alemão, já que não há artigos definidos em turco. Os falantes do alemão usam o progressivo em contextos nos quais deveriam usar o presente simples quando falam inglês, embora os turcos não cometam este erro em inglês, já que o turco usa o aspecto progressivo e o alemão não. Espanhóis aprendendo inglês objetam que há muitas distinções obscuras no enorme repertório de partículas e de preposições locativas desta língua. E assim por diante. Em resumo, cada língua materna treinou seus falantes para prestar atenção diferenciada a eventos e experiências quando

estiverem falando sobre eles. Esse treinamento é realizado na infância e é excepcionalmente resistente a qualquer reestruturação no processo de aquisição de uma segunda língua já na fase adulta.

Muito conhecimento importante poderia ser obtido através do estudo sistemático desses sistemas em determinadas segundas línguas que falantes de certas primeiras línguas têm dificuldades em dominar. Eu acredito que esses sistemas – incluindo aqueles que estudamos aqui – têm algo importante em comum: *eles não podem ser experimentados diretamente em nossos contatos perceptuais, sensorio-motores e práticos com o mundo*. Eu poderia supor, por exemplo, que se sua língua não tem marcadores de plural, você não teria dificuldades insuperáveis para marcar pluralidade numa segunda língua, já que esse conceito fica evidente para a mente e o olho não-lingüísticos. Ou, ainda, se sua língua não tivesse um marcador instrumental, não seria difícil aprender a adicionar uma flexão gramatical aos nomes que indicasse que os objetos estão sendo manipulados como instrumentos. Pluralidade e manipulação são noções óbvias para os sentidos. Mas não há nada que mude nas interações sensorio-motoras cotidianas que temos com o mundo quando você descreve um evento como “*She went to work*” (*Ela IR+PASSADO SIMPLES trabalhar*) ou “*She has gone to work*” (*Ela IR+PERFEITO trabalhar*),¹⁰ ou quando você nomeia um objeto em enunciados sucessivos como “um carro” e mais adiante “o carro”. Distinções de aspecto, definitude, voz e congêneres, são, *por excelência*, distinções que podem somente ser aprendidas através da linguagem e não têm qualquer outro emprego a não ser ter expressão pela linguagem. E mais, uma vez que nossa mente tenha sido treinada para adotar determinados pontos de vista para que possamos falar, é excepcionalmente difícil retrainá-la.

É interessante que Wilhelm von Humboldt tenha antecipado essas questões também. Ele escreveu (1836, 1988, p. 60):

Dessa forma, aprender uma língua estrangeira seria adquirir uma nova perspectiva com relação à visão de mundo que se tinha até então, e, de fato, isso ocorre até certo ponto, já que cada língua contém todo o tecido conceitual e o modo de apresentação de uma parte da humanidade. Mas em razão de nós sempre levarmos junto, uns mais, outros menos, nossa própria visão de mundo, ou mesmo nossa própria visão lingüística, esse resultado não é puro e completamente experimentado.

¹⁰ Talvez uma tradução aproximada da distinção, ausente em português, fosse “Ela foi trabalhar” e “Ela já saiu para trabalhar” [N. do T.].

Se substituirmos o termo de von Humboldt “visão de mundo” pela terminologia por mim proposta, “pensar para falar”, teremos uma afirmação poderosa sobre o papel da linguagem naquilo que Sapir chamou de “conteúdos da experiência [que são] passíveis de expressão em termos lingüísticos”.

CONCLUSÃO

Em suma, só podemos falar e entender uns aos outros em termos de uma língua particular. A língua ou as línguas que nós aprendemos na infância não são sistemas neutros de codificação da realidade. Ao invés disso, cada uma delas é uma orientação subjetiva com relação ao mundo para a experiência humana, e essa orientação *afeta as formas segundo as quais nós pensamos enquanto estamos falando*.

AGRADECIMENTOS

O estudo original (“A crosslinguistic investigation of the development of temporality in narrative”) foi projetado por Dan I. Slobin, em colaboração com Ruth A. Berman, Tel-Aviv University, Israel, utilizando um método desenvolvido por Michael Bamberg (1987). Os dados foram reunidos, analisados e discutidos em colaboração com: Ayhan Aksu Koç (Bogaziçi Üniversitesi, Istanbul), Michael Bamberg (Clark University), Aura Bocaz (Universidad de Santiago, Chile), Lisa Dasinger (University of California, Berkeley), Esther Dromi (Tel-Aviv University), Jane Edwards (University of California, Berkeley), Virginia Marchman (University of California, Berkeley), Yoni Ne’eman (Tel-Aviv University), Tanya Renner (University of California, Berkeley), Eugenia Sebastián (Universidad Autónoma, Madrid), Christiane von Stutterheim (Universität Heidelberg), e Cecile Toupin (University of California, Berkeley). O estudo foi financiado pelas seguintes instituições: U.S.-Israel Binational Science Foundation, Linguistics Program of the National Science Foundation, Sloan Foundation Program in Cognitive Science (Institute of Cognitive Studies, University of California, Berkeley), Max-Planck-Institut für Psycholinguistik (Nijmegen, Holanda), e o Institute of Human Development (University of California, Berkeley). Dados adicionais do espanhol foram reunidos no Chile e na Argentina, com adultos e crianças de 3 a 11 anos, por Aura Bocaz, com financiamento da Universidad de Chile. Outras versões deste artigo foram apresentadas como Conferências no Congresso Internacional de Pragmática (Barcelona, 9 a 13 de Julho, 1990) e no 5º Congresso Internacional para o estudo da Linguagem da Criança (Budapeste, 15 a 20 de Julho, 1990). Agradeço aos organizadores de ambos os eventos pela oportunidade de preparar e apresentar este trabalho. (Um relato recente de parte do “projeto *frog story*” está publicado no número anterior desta revista; nele, Bamberg e Marchman exploram a codificação lingüística de limites de episódios).

REFERÊNCIAS

- BAMBERG, M. G. W. (1987) *The acquisition of narrative: learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- BAMBERG, M. & MARCHMAN, V. (1990) What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. *IprA Papers in Pragmatics*, 4(1/2); pp. 58-121.
- BOAS, F. (1911) Introduction to *Handbook of American Indian Languages*. Bulletin 40, Part I, Bureau of American Ethnology. Washington, DC: Government Printing Office. [Reeditado em P. Holder, (ed.) (1966). F. Boas *Introduction to Handbook of American Indian Languages*/ J. W. Powell, *Indian Linguistic Families of America North of Mexico*. Lincoln: University of Nebraska Press]
- BOWERMAN, M. (1989) Learning a semantic system: What role do cognitive predispositions play? In: M. L. Rice & R. L. Schieffebusch (eds.) *The teachability of language*. Baltimore: Paul H. Brookes. pp. 133-169.
- MAYER, M. (1969) *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- PINKER, S. (1989) *Learnability and Cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SAPIR, E. (1924) The grammarian and his language. *American Mercury*, 1, 149-155. [Reeditado em D.G. Mandelbaum (ed.) (1958) *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.]
- TALMY, L. (1987) The relation of grammar to cognition. In B. Ruczka-Ostyn (eds.), *Topics on cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- VON HUMBOLDT, W. (1988) *On language: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. (Translation by P. Heath of *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1836).) Cambridge: Cambridge University Press.
- WHORF, B. L. (1940) Linguistics as an exact science. *Technology Review*, 43, 61-63, 80-83. [Reprinted in J. B. Carroll (ed.) (1956). *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. New York: Technology Press of MIT and John Wiley & Sons.]

ANEXOS



Figura 3



Figura 4



Figura 5