

OS DADOS DE AQUISIÇÃO DO SUBSISTEMA DE CAUSATIVIDADE VISTOS SOB O ENFOQUE GERATIVISTA. ALGUMAS QUESTÕES

ROSA ATTÍE FIGUEIRA
UNICAMP

Em 1985 e 1987, como resultado de minha tese de doutorado, apresentei, para um conjunto de dados de aquisição do português, relacionados ao subsistema de causatividade, uma análise na linha do sócio-construtivismo. Em 1989, tais dados foram objeto de uma interpretação à luz da perspectiva gerativista, por Whitaker-Franchi, publicada num artigo dos Cadernos de Estudos Lingüísticos do IEL ("Correlação entre Estruturas Causativas e Estruturas Ergativas. Estudo de Caso no Processo de Aquisição").

Por partirem de posições tão diversas sobre a linguagem e o aprendiz dela, sócio-construtivismo e inatismo chomskyano têm, a meu ver, pouca possibilidade de se encontrarem. Mas é sempre interessante verificar como os dados se comportam num outro quadro teórico, principalmente quando se pode contar com um estudo seguro e cuidadoso, como o que foi posto em prática por Whitaker-Franchi.

Assim, uma parte desta comunicação será destinada ao exame de alguns pontos da análise que a autora faz dos dados por mim sistematizados, à luz da abordagem que escolheu¹. A outra será destinada a pôr em evidência os aspectos que ficam minimizados ou obliterados nessa análise.

Inicialmente, é necessário abrir um espaço para expor, ainda que resumidamente, qual foi o material desta pesquisa².

Observando a fala de uma criança, Anamaria (A, daqui para frente), dos 2;8 até os 5 anos de idade, tendo por base material coletado em gravações sistemáticas e no Diário, isolamos para estudo três classes de dados: 1) uso de verbos não-causativos

¹ Whitaker-Franchi empreende tarefa cuidadosa de reinterpretar todos os fenômenos por mim assinalados no "corpus" de A, propondo para eles uma interpretação independente da experiência com a linguagem. Nesta comunicação, eu me limitarei a considerar apenas alguns destes fatos, aqueles que me pareceram mais relevantes no contraponto. Sou grata a ela por me permitir - com a sua análise - esta ampliação de visão.

² Entre 1987 e 1990, dando continuidade à nossa pesquisa sobre o tema causatividade, levantamos os dados de um segundo sujeito (Juliana), onde também se registraram as mesmas trocas. A análise deste material fez parte do Relatório Científico ao CNPq, 1991: "Novos Dados sobre a Construção do Subsistema de Causatividade. Semelhanças e Diferenças", que pode ser considerado uma primeira versão deste texto, lido por Mary Kato e Carlos Franchi, a quem agradeço pelos comentários. Mas para estarmos de acordo com o que apresentamos no GT de Psicolinguística da ANPOLL, em 1992, deixamos de apresentar aqui os dados de Juliana, restringindo-nos aos de Anamaria.

por causativos (desvios 1), cuja incidência maior foi registrada dos 3;6 aos 4;2 ; 2) uso de verbos causativos por não-causativos (desvios 2), cuja incidência maior foi registrada dos 4;2 aos 5 anos de idade; 3) formas compostas com **fazer**, cujo pico de frequência foi em torno dos 4;8 - 4;9 de idade.

As duas primeiras classes são constituídas de ocorrências em que a criança usa um item verbal por outro da mesma área de significado, porém de valência maior e menor, respectivamente, numa diátese diferente da que o item empregado teria, na fala do adulto. São exemplos de desvios 1 na fala de A: **Quem saiu o esmalte do dedo?**, **Eu saio você do berço**, **Eu vou morrer essa (planta)**, **Quem morreu ele?** , **Este balanço vai te cair**, **Cê aprende eu desenhar?** . São exemplos de desvios 2: **Tirou o esmalte** (= **O esmalte saiu** ou **Saiu o esmalte**); **Já matou o queimado?** (= **O queimado já morreu?**) ; **Derrubou isso aí lá na festa** (= **Isso aí caiu lá na festa**); **Eu que ensinei a música** (= **Eu que aprendi a música**).

O que estaria por trás de tais trocas? Que tipo de regularidade, apreendida pela criança, poderia explicá-las? Estas foram as perguntas que nos colocamos, depois de constatar que se tratava de um fenômeno bastante regular e consistente na fala de A.

Estes "erros" ou "desvios"³ foram interpretados (Figueira 84, 85) como relevando de um uso particular imposto à forma verbal, conseqüência de um investimento sobre as estruturas de ordem sintática (N V N e V N, respectivamente), cujo resultado é percebido como uma não distinção das marcas de oposição lexical. Em outras palavras, eles estão a indicar que a diátese⁴ dos itens **sair** e **tirar**, **morrer** e **matar**, **cair** e **derrubar**, **aprender** e **ensinar**, etc, não está vigente na fala da criança, que usa um item pelo outro. Nossa hipótese é a de que, naquele momento, o recurso gramatical dominante viabilizado na fala de A - para marcar relação de causatividade e não-causatividade - é o recurso sintático (semanticamente motivado).

É interessante apontar que a hipótese que levantamos para os dados de A foi adiante cotejada com a de outros autores (Bowerman 74, 82; Lord 79 e Berman 82) para dados análogos relativos à aquisição do inglês e do hebraico, por Hochberg (86) - uma autora que se dedicou a testar os julgamentos das crianças sobre erros envolvendo transitividade. Hochberg caracteriza nossa hipótese como sendo uma hipótese sintático-semântica, face à de Bowerman que é semântica e à de Lord que é meramente sintática.

Convém lembrar que Hochberg tem em conta apenas parte de nosso trabalho (Figueira 84), aquela em que se examinam as duas classes de trocas. Nossa pesquisa se ampliou adiante (Figueira 85,86 e 87) para o exame das estruturas causativas com **fazer**, completando-se com uma hipótese sobre o papel desta na emergência dos causativos lexicalizados.

³ É sempre interessante lembrar que procuramos evitar a palavra erro ou desvio, substituindo-a por ocorrência divergente ou idiossincrática. Mas como na maioria dos casos a própria literatura já acolheu este termo, sem maior constrangimento, ressalvamos apenas que usaremos o termo sem a carga pejorativa de que se reveste numa certa literatura e até na linguagem corrente.

⁴ Para a noção de diátese, baseei-me em Franchi 76.

Sendo assim, é útil nesta reapresentação das principais manifestações deste subsistema na fala de A destacar o seguinte fato: a partir de 3;11 começou a haver um uso consistente da forma **fazer + V** na fala de nosso sujeito⁵. Fomos levados assim a levantar duas questões: 1) O que a criança acrescenta a seu desenvolvimento lingüístico quando começa a usar esta forma ? ; 2) Como este recurso se delimita e se define no sistema gramatical em vias de organização ? Analisando as primeiras ocorrências deste tipo sintático, chegou-se à conclusão de que elas representam a tentativa de recortar uma relação causal mais complexa onde estão envolvidos eventos e ações temporalmente afastados, o modo de causação podendo ser descrito como mediato, indireto e/ou não-manipulativo. Assim, o surgimento de ocorrências como **Foi você que me fez molhada** (3;0.12); **Você que tá fazendo pisar (nos discos)** (3;2.25); **Foi você que fez ela cair, viu!** (4;0.16); **Um dia a Luísa me fez beber dessa (água) daqui** (3;11); **Cê fez ela acabar tudo lavar roupa agora** (3;11.24), revelaria um esforço na direção de organizar modos particulares de relação causal, em que a ação do causador sobre o causado não é manipulativa direta, voluntária ou imediata, havendo em alguns casos até, uma diferença apreciável de tempo entre a fase causadora e a fase causada. É interessante assinalar que estes enunciados surgem em situações - e isto é parte da hipótese explicativa - em que a criança exercita diferentes pontos de vista sob os quais olha as mudanças operadas no contexto, particularmente aquelas face às quais a sua responsabilidade (ou, em grande parte dos casos, a sua culpa) como agente ou participante ativo pode ser minimizada, transferida, ou até mesmo, cancelada. Chamamos a isto eficácia externa da forma **fazer + V**.

Mas este não é o único papel desempenhado pela forma composta na fala de A. Dos 4;8 em diante, registram-se algumas ocorrências em que esta forma está por uma forma simples, expressando causa direta, manipulativa, com a noção de intenção ou vontade claramente reconhecível. São exemplos deste fato as ocorrências: **Por que cê fez eu ir por cá?** (Por que você fez/decidiu ir por cá?), **Agora você faz eu cair, tá?** (Agora você me derruba, tá?), **Faz ela morrer com o revólver, mãe!** (Mata ela com o revólver, mãe!)⁶. Diante disto fomos levados a admitir que esta forma vai se prestar a uma outra função. É ambivalente. E nesta outra função estaria pronta para entrar numa relação de paráfrase com o item causativo lexicalizado. Levantou-se assim a hipótese de que o material lexical, apenas parcialmente analisado (como o mostra a existência dos desvios), passaria pelo domínio de um recurso que expressa de maneira transparente a noção de agentividade: a forma **fazer + V**. Chamamos a isto de eficácia interna da forma **fazer + V**, porque ela teria um papel intralingüístico, de organização ou reestruturação do léxico.

⁵ Convém registrar que, na história da aquisição dos causativos por A, a emergência e o uso constante de **fazer + V** se deram a partir de 3;11, portanto **depois** da emergência dos desvios I, e não **antes**, como aconteceu a Christy, sujeito de Bowerman, em relação a **make e get**.

⁶ Nestas e nas outras ocorrências aqui citadas como exemplos, omitimos o contexto por razões de espaço. Para o registro completo, remetemos o leitor para a nossa tese (Figueira 85).

Estes são basicamente os fatos e a interpretação que receberam no interior de meu trabalho. Como mostrei em 91, este material oferece exemplos claros do processo de reorganização, no domínio da sintaxe (a questão dos desvios) e no domínio do léxico (a questão da função estruturadora da forma **fazer + V**). Esta última é explicativa da entrada das formas causativas lexicalizadas "corretas". Apoiei-me numa evidência indireta do fenômeno: com a entrada de **fazer + V** na fala da criança, há uma diminuição progressiva no número dos erros caracterizados como desvios ¹⁷.

Mas o que interessa salientar nesta comunicação é que na perspectiva teórica por nós assumida, o contexto discursivo ou os papéis que os participantes de um diálogo entretêm, é parcialmente constitutivo das formas e expressões que integram o subsistema de causatividade.

Já Whitaker-Franchi situa-se numa perspectiva diversa. E do lugar teórico em que se coloca, tenta mostrar "como os dados e processos evidenciados por Attié-Figueira não são incompatíveis com uma teoria de princípios, proposta por Chomsky, no que diz respeito aos aspectos mais puramente "gramaticais"⁸ (op. cit., p. 163).

Na concepção chomskyana, os princípios que guiam a construção da gramática pela criança e que explicam o seu desenvolvimento são postulados como inatos. Alguns acreditam que estes princípios são fixos desde o início e constantemente ativos nesse processo. É a hipótese da continuidade. Para outros, os princípios não estão disponíveis em certos estágios do desenvolvimento da criança, mas emergem adiante espontaneamente, através da maturação. Assim, a ocorrência tardia de certas construções na fala do aprendiz não estaria relacionada com a sua ausência no **input**. Muitas vezes, estas construções estão presentes nos dados a que está exposta, mas a criança as ignora por não estar biologicamente preparada para entendê-las. É a hipótese da maturação.

Whitaker-Franchi tende para esta segunda versão no reexame que faz dos dados de A. É assim que aborda as construções ergativas (ou incoativas, como as chamei), do tipo: **Tirou o esmalte** (por **Saiu o esmalte** ou **O esmalte saiu**), **Matou o queimado** (por **Morreu o queimado** ou **O queimado morreu**).

Um dos pontos assinalados por ela é que tais construções correspondem diretamente aos esquemas estruturais de uma língua ergativa, "não somente pelo fato

⁷ Para algumas classes de itens, como **cair-derrubar**, é possível observar este decréscimo, acompanhando os números: de 3;1 a 3;10 registram-se 12 ocorrências de **cair** como transitivo-causativo (ver Figueira 87). Depois que **fazer** dá entrada sistemática na fala de A, cai praticamente para zero o número de ocorrências desviantes, uma evidência indireta de que a criança já estaria usando **derrubar** (ou **fazer cair**) nos contextos em que antes usava "cair". Ganha, assim, sustentação a suposição de que o sentido agentivo de **derrubar** passa pela relação que foi possível de se estabelecer com a estrutura com **fazer**, expressão que traduz de maneira independente a noção de agentividade.

⁸ Ao qualificar os aspectos que se propõe a descrever como sendo "mais puramente "gramaticais", a autora deixa claro que se situa no interior de uma abordagem que se restringe ao "núcleo gramatical" (digamos assim) do fenômeno, deixando de lado os aspectos que dizem respeito à inserção do enunciado numa situação real de interlocução.

de se construir o "sujeito" nominal das intransitivas como o "objeto direto" nas transitivas, mas ainda pelo aspecto específico de fazerem exceção justamente os pronomes pessoais" (id., p.172).

Neste ponto, na resenha que faz de nosso trabalho, a autora dá uma importante contribuição à análise dos dados. Tínhamos observado que na maioria das ocorrências de desvios 2, o objeto afetado (ou causado, numa outra terminologia) - um SN lexical - era mantido na posição pós-verbal, típica de "objeto direto"⁹ (isto quando - em comparação com as construções correspondentes na fala do adulto - poderia ocupar tanto a posição pós-verbal quanto a posição pré-verbal ou de "sujeito": **Saiu o esmalte** ou **O esmalte saiu**). Fazendo incidir sua análise sobre 43 ocorrências da fala de A, com tema explícito, Whitaker-Franchi conclui que 37 eram do tipo V N , e que os restantes 6 exemplos com tema pré-verbal possuíam propriedades sintáticas e funcionais especiais: 4 seriam, segundo ela, construções de tópico, e as outras duas, com pronomes pessoais, teriam um comportamento sintático diferente das construções com SN's lexicais.

Num outro ponto, como resultado de seus achados na reanálise das construções causativas com **fazer** do "corpus" de A, lança a hipótese desta construção funcionar "como um mecanismo sintático de ampliação da rede temática argumental, criando uma posição marcada para o agentivo, sem que entretanto tenha a criança categorizado diferentes tipos de causação" (id., p. 169). Assenta sua posição sobre um levantamento quantitativo dos dados, que faz incidir apenas sobre as ocorrências "suscetíveis de um tratamento classificatório inequívoco" (id., p. 168)¹⁰, pelo qual chega a distinguir entre um período de emergência inicial e um período (posterior) de

⁹ Whitaker-Franchi manteve as aspas ao falar das funções sintáticas sujeito e objeto ou de noções como agentivo - categorias em construção na fala da criança, apenas parcialmente identificáveis com as do sistema linguístico adulto. Isto reflete o cuidado e o perfeito entendimento que teve de nossa posição. Por outro lado, assumi-las como tais levantaria um problema dentro do quadro teórico que assume. Como compatibilizar a assunção de categorias em construção com o ponto de vista maturacionista? Aliás, pode-se entrever em alguns pontos de sua reflexão, que seu trabalho não expressa uma adesão completa ao modelo inatista chomskiano (ver, por exemplo, "Conclusões" p. 181-182). Disto trato brevemente no citado Relatório ao CNPq, 1991.

¹⁰ A classificação semântica de Shibatani em modos de causação ofereceu a Whitaker-Franchi - como ofereceu a mim - algumas dificuldades na aplicação direta sobre o material analisado. Foi por isto que a tomei apenas como quadro geral - o mais adequado entre os que tinha à mão na época - para a abordagem das nuances semânticas de causação, associadas à construção **fazer + V**. Diferentemente de Whitaker-Franchi que esgota a aplicação dos critérios de Shibatani aos dados, optei por algumas indicações advindas deste quadro, suficientes para o que tinha em vista, dado o material analisado.

Por outro lado, a análise das propriedades sintáticas desta construção, levada a cabo pela autora ultrapassa de longe as que projetamos em nosso trabalho, o que faz de seu texto uma passagem obrigatória para o leitor. Ver, por exemplo, a constatação (em **Algumas Questões em Aberto**, p. 170 e s.), de que nas causativas sintéticas e nas causativas analíticas "o causado, objeto afetado, expresso por SN's explícitos, está na posição pós-verbal (anotadas as duas exceções) e em posição pré-verbal quando realizadas por pronomes pessoais". Assim - continua a autora - "observa-se que a criança, na medida em que analisa e usa produtivamente essas construções (provavelmente a partir de 4;06), faz isto sistematicamente operando (com **fazer**) sobre estruturas já adquiridas. Desenvolve, assim, um diferente recurso expressivo da causação, que justifica as observações de Attié-Figueira correlacionando este fato a uma sensível redução dos desvios 1".

uso sistemático deste recurso. Aqui, afastar-se-ia - como afirma - de nossa hipótese, na medida em que associa a construção **fazer + V** a usos semanticamente indiferenciados na expressão de causação. Mas é apenas parcialmente que sua análise diverge da nossa, porque há - como ficou evidenciado em todo o capítulo 4 da tese - um momento bastante nítido e marcado em que a criança, além de usar a forma composta com **fazer** para expressar causa indireta e não-manipulativa, utiliza-a também (e de maneira sistemática) para expressar causa manipulativa direta, domínio semântico que, em estágio anterior, recortava predominantemente na forma de um item verbal simples. Aliás, foi exatamente esta subclasse de dados (de que são exemplos as ocorrências, por volta de 4;8: **Por que cê fez eu ir por acá? Agora cê faz eu cair, tá?, Faz ela morrer com o revólver, mãe!**, atrás referidas), que nos conduziu a formular a hipótese da eficácia interna da forma **fazer + V**, pela oportunidade que dá à criança de estabelecer uma relação de paráfrase entre a forma sintética e a forma analítica. Passaria por ela o reconhecimento da relação entre os causativos lexicalizados **tirar, derrubar, matar**, como agentivos, e suas contrapartes **sair, cair, morrer**, como não-agentivos. Ora, é preciso dizer que tal passagem não passou despercebida à autora, que lhe dá a devida atenção na resenha que faz do meu trabalho.

"Na verdade, Attié-Figueira não desconsidera isto. O uso indiferenciado das causativas com fazer é justamente uma condição para uma correlação com as causativas sintéticas em uma série de processos em que mostra a eficácia interna daquelas estruturas na reestruturação do sistema gramatical da criança. Percebe como uma proposta puramente interacionista se esgota, quando se chega a esse processo epilinguístico que somente seria eficaz com a consideração de aspectos paradigmáticos e estruturais mais abstratos.

Daí a associação da perspectiva interacionista a uma perspectiva construtivista. (...)

(Whitaker-Franchi, op. cit., p.169)

De acordo. Só queremos fazer uma ressalva. Nosso trabalho - seguindo a proposta de De Lemos (expressa em 82,86, e reafirmada em 89) - além de pôr em evidência os aspectos intersubjetivos da construção da linguagem, orientou-se para a descoberta do momento de reorganização das formas e estruturas, o que reflete, sem dúvida, operações com entidades mais abstratas. Mas este aspecto da investigação não é - cumpre frisar - secundário em relação ao outro, nem na importância dada pelo investigador, e, muito menos, na cronologia de nosso trabalho. Convém ressaltar este ponto, para afastar qualquer implicação de que o nosso ponto de vista teórico pudesse excluir ou ter em menor conta os aspectos paradigmáticos e estruturais mais abstratos, ou a atividade construtiva da criança.

Interessada em ativar a discussão sobre a origem desta atividade, Whitaker-Franchi lança as seguintes questões (em continuação ao parágrafo acima transcrito):

(...) Essa atividade construtiva da criança seguiria um curso próprio? Seria livre de quaisquer princípios mais gerais e parâmetros específicos? E ainda, bastaria constatar a existência dessa atividade ou deve-se exigir resposta mais direta a questões como: por que tais construções são como são e não outras? Por que entram em jogo essas funções temáticas e não outras? Por que se dá uma operação e não outras?

(Id., *ibid.*, p. 169-170)

Tais questões são muito amplas e complexas e não tenho a pretensão de respondê-las. Acredito que muitos estudos sobre o processo de aquisição de uma língua - abrangendo não um, mas vários de seus subsistemas - teriam de ser empreendidos e rigorosamente avaliados no alcance de sua explicação, para depois se dar uma resposta a elas. Quero somente ensaiar algumas considerações que, no que me concerne, isto é, no que diz respeito ao exame do subsistema de causatividade em A, podem já, ser avançadas.

Em primeiro lugar, pode-se mostrar - sem precisar fazer apelo ao inatismo - porque entram em jogo umas e não outras construções.

Ao abordar os dados sob o enfoque gerativista - recoloquemos - Whitaker-Franchi constata que a criança começa com esquemas estruturais que correspondem a uma sintaxe de padrão ergativo e que isto seria - nas suas próprias palavras - "conseqüência de um processo ainda em maturação na aplicação conseqüente de princípios gerais, sujeitos a certos parâmetros próprios na aquisição, mas de modo bastante consistente". (op. cit., p. 177).

Ou, seguindo o que colocam Borer e Wexler (87), "na gramática inicial da criança, o processo de formação de cadeias argumentais não deve estar disponível, do que se segue que os SN's devem aparecer na mesma posição na qual lhe são atribuídas as funções temáticas" (id., p.177). Esta posição é a posição pós-verbal. Haveria uma sistemática internalização do tema e sua realização na posição de objeto; ou seja, dentro do SV.

De fato, o objeto afetado aparece - como vimos - predominantemente na posição de objeto (pós-verbal), que é, segundo a teoria gerativista, a posição em que lhe é atribuída função temática. Assim, ele não passa para a posição pré-verbal, ou melhor, para a posição de sujeito.

Deveríamos abrir espaço para mostrar, ainda que brevemente, os casos em que se surpreende a dificuldade da criança em construir enunciados em que o objeto afetado apareça na posição de sujeito. Em nossa tese eles são encontrados nos dados adicionais (incluídos na seção 2.6 do capítulo 2), em apoio à hipótese sintático-semântica. Alguns deles foram compilados por Hochberg em seu artigo e aproximados

apropriadamente por esta autora à questão do caráter prototípico da sentença transitiva (Slobin). O melhor exemplo é o que transcrevemos abaixo:

(A ganha dois anéis do pai; fica radiante; a mãe recomenda cuidado)

A. Cê vai durar/vai durar prá todo eu crescer?

M. Hum-hum.

A. Prá todo eu crescer?

(A volta a abordar a mãe)

A (preocupada). Vou te contar uma coisa bem verdade. Vai durar esse (anel) bastante?

M. Vai.

A. Vai durar esse bastante?

M. Vai. Por que cê tá preocupada com isso?

(minutos depois, A volta a interpelar a mãe)

A. Eu queria que você me dizia uma coisa. Vai durar bastante esse anel?

(D - 4;10.27)

Nele se vê a dificuldade da criança em estruturar a sentença com o objeto afetado **esse anel** na posição de sujeito. Como dissemos (Figueira 85, p. 162) "a não-colocação de **esse (anel)** na posição pré-verbal pode ser interpretada como resultante da tendência de A em preservar a posição de sujeito para o agente e a posição pós-verbal para o objeto". Quando não existe agente, como neste caso, a tendência da criança é deixar a sua posição vazia. Por trás de ocorrências como a acima estaria uma correlação estabelecida entre (N) V N e (Agente) Ação Objeto, apreendida a partir da experiência linguística, vista sob a ótica da necessidade de mediação entre organismo e objeto (De Lemos 92). Para nós, elas refletem a experiência da criança com formas e estruturas que, em determinada altura de seu desenvolvimento, são postas em relação¹¹. Esta foi a linha de argumentação que seguimos na interpretação da prevalência da ordem V N sobre N V, fato também destacado por Whitaker-Franchi.

Mas nosso acordo - deve-se ressaltar - existe quanto ao reconhecimento do fato, mas não quanto à interpretação dele. Assim, quando Whitaker-Franchi diz:

"Em perfeito acordo com a intuição de Attié-Figueira, Borer e Wexler propõem que a atribuição das funções temáticas se faz por um processo estritamente local, pelo que o elemento tematizado

¹¹ A propósito, convém notar que Bowerman num artigo mais recente (90), entrevê como principal contra-argumento a regras de ligação inatas (regras que mapeiam papéis semânticos em funções sintáticas, v. Pinker 84, Berwick 85), a emergência em período não inicial, de erros na formulação de sentenças não-canônicas. Como a criança trataria verbos não-canônicos, que tem meta ("goal") ou locativo como sujeito, como **have**, **get** (no sentido de **receive**)? É interessante constatar que já em 84, durante a elaboração da tese, recolhíamos exemplos desta natureza na fala de A.

para o papel semântico de objeto afetado (ou tema) receberá esta função no interior do sintagma verbal e, pois, em posição pós-verbal."

(Id., *ibid.*, p. 176)

existe apenas uma convergência do que parecem ser os resultados das análises, mas não de seus pontos de partida. Senão vejamos.

Os gerativistas fornecem uma explicação que não depende crucialmente da experiência, repousando predominantemente na ordem de maturação dos objetos inatos. Quanto a nós, pretendemos explicar a emergência das construções desviantes como resultantes da experiência da criança com a linguagem em funcionamento; funcionamento que inclui não só aspectos que relevam da intersubjetividade, como também aspectos que relevam da organização (ou reorganização) dos recursos expressivos em jogo no subsistema gramatical em processo de aquisição.

Explicaremos melhor, tomando para exemplo a noção de agentividade, embutida na noção de causatividade. Por um lado, é necessário mostrar que a emergência deste conceito está, muitas vezes, atravessada pela noção de culpa (ou mérito) que perpassa as relações pessoais instaladas no jogo de interação da criança com seu interlocutor. Por outro lado, cumpre mostrar que tal conceito deve assumir dentro da organização lingüística as formas ou contornos gramaticais que lhe são próprios, seu lugar dentro do sistema fazendo-se tanto por marcas lexicais quanto por marcas sintáticas. É a isto a que nos referimos quando dissemos (Figueira 85), que o objeto lingüístico é, no caso em questão, um todo heterogêneo, constituído de recursos variados e/ou simultâneos: ora marcas sintáticas exclusivamente, ora marcas sintáticas e lexicais. Daí resulta, como mostramos (Figueira 85 e 87), que o trabalho da criança ao aprender a formular um enunciado causativo simples (e sua contraparte não-causativa) não é apenas o de aprender a expressar um conceito complexo numa forma simples, mas é aprender a reconhecer as diferentes realizações de tal conceito, o que equivale a dizer: é aprender a lidar com a própria heterogeneidade do sistema. Mais precisamente, é preciso saber que ora uma noção se realiza pelo recurso único e exclusivo da ordem (classe dos verbos **abrir**, **quebrar**, **virar**, etc), e que ora demanda também uma alteração na configuração do item verbal (classe dos verbos **sair-tirar**, **cair-derrubar**, **morrer-matar**, etc).

Pois bem. Dentro deste quadro complexo, os dados mostraram que o que se põe primeiro para organização é o comportamento sintático, a partir da experiência com uma classe de verbos, onde o recurso à ordem estrutural se realiza da maneira mais clara e aberta, já que não vem acompanhado de nenhuma alteração na forma do item verbal: a classe de **abrir**, **quebrar**, etc. Nada há de surpreendente, a meu ver, neste ponto de partida, pois no português adulto, esta classe de verbos com possibilidade de integrar - sem nenhuma alteração do item em si mesmo - uma estrutura transitiva-causativa e uma estrutura intransitiva-ergativa é muito numerosa e os exemplos dela, muito frequentes na troca lingüística cotidiana entre adulto e criança. Por que não

aceitar, então, que ao produzir **Quem saiu o esmalte do dedo?**, **Eu saio você do berço**, etc, a criança estaria operando com uma estrutura sintática que serve à expressão de uma estrutura de papéis semânticos, exatamente à semelhança de um certo número de outros verbos, onde é o contexto sintático em que o verbo ocorre a única marca formal de sua diátese (**o lápis quebrou / eu quebrei o lápis , quem quebrou o lápis?**)?

Há, entre os dados de A, uma ocorrência exemplar a este respeito, onde os três verbos usados pela criança seguem o mesmo padrão sintático, como se não houvesse diferença entre eles.

(A criança observa a mãe arrumar a fita do carretel para ligar o gravador)

A. (- -) *Cê vai virar isso aí?*

M. *O quê?*

A. *Cê/cê vai/ cê vai andar isso aí?*

M. *Se eu vou andar?*

A. *Cê vai ligar isso aí?*

(54 S - 4;0.11)

Para ressaltar seu ponto de vista e coerente com a proposta inatista, Whitaker-Franchi não destaca o papel de processos de reorganização (= ressignificação), de que derivam, neste caso, as ocorrências desviantes. Ao falar destas construções, admite até que haja extensões de um processo causativo na gramática do português adulto, mas tais construções seriam "raras e marcadas" (op. cit, p. 173). Concordo em parte que não é tão comum encontrar na fala do adulto **Cê vai andar o gravador?**, menos ainda **Quem saiu o esmalte do dedo?** (apesar de todas as evidências trazidas pelo trabalho de Bittencourt, sobre o português contemporâneo, onde construções como **Eu almocei os meninos...**, **Não consigo sair o carro da garagem** são registradas). Mas para nós não é nem esta a questão que está em jogo. O que deve ser posto em destaque é a existência de um modo de estruturação sintático-semântico, que está por trás destas construções. Este sim é muito comum e recorrente no funcionamento do sistema, e assim poderia explicar a construção na eventualidade de vir a ser usada - seja pela criança, seja pelo adulto (à maneira de um neologismo, diríamos assim, abusando um pouco do termo). Em resumo, não é estranha às potencialidades da língua.

Repetimos que aquilo que pode justificar tais construções, ou o "antecedente do erro", conforme o chamou Carvalho (93), está na experiência da criança com a própria língua em funcionamento, onde são abundantes os itens em que o mesmo item integra duas estruturas sem modificação de si mesmo (**quebrou o copo, eu quebrei o copo, quem quebrou o copo?**). Ou, para falarmos como De Lemos (92), é na relação com estes, que **sair, cair, morrer** são ressignificados, ganhando seu sentido causativo.

Voltando agora à questão posta por Whitaker-Franchi: "Por que estas construções e não outras?", teríamos aí um elemento para resposta. Porque a própria

experiência da criança com a linguagem oferece a ela a ocasião e o meio (entendido como mediação) para a emergência de tais construções. É por se tornarem sensíveis, através da experiência lingüística, a certo modo de construção que a criança começaria a produzir estas ocorrências caracterizadas como desvios .

Não esqueçamos também, dentro desta argumentação, das construções intransitivas-ergativas. Ainda não foi dado um tratamento quantitativo a este material, mas um olhar superficial sobre a fala do adulto nos diálogos com a criança nos convida a aceitar que a ordem V N é bastante frequente, e que ocorrências como **Num sai o batão, Quebrou o giz, Desdobrou o shortinho, Encheu a caixa,** e mesmo **Tirou o esmalte, Tirou a ponta do lápis** encontram similares na fala do interlocutor adulto de A.

Outra pergunta levantada no artigo de Whitaker-Franchi que também poderia receber uma resposta independente da explicação inatista é, acreditamos, a seguinte: "Por que certas funções temáticas e não outras?" Levando em conta as duas que integram a estrutura semântica causativa - Agente e Entidade Afetada - não é difícil ver porquê. Basta lembrar o que nos diz Lyons:

"... como seres humanos nós estamos particularmente interessados nos resultados de nossas ações intencionais e nos efeitos que nossas ações têm sobre pacientes."

(Lyons 77, p. 491)

Com efeito, diante das mudanças operadas sobre uma entidade qualquer, faz parte das preocupações compartilhadas pelos seres humanos tematizar sobre quem fez (o que), e com que resultado. Assim, sem a necessidade de pressupor tais funções temáticas como parte da dotação biológica inata, bastaria mostrar que elas nascem e são exercitadas nas múltiplas e variadas situações de interação em que a criança, desde muito cedo, se vê imersa em seu meio social.

Se tomássemos agora para exame privilegiado a primeira delas (a categoria de Agente), seria fácil trazer à baila todo o material por nós analisado em "Agente e Culpado: dois papéis que se recobrem na aquisição da construção causativa com **fazer**". Discorreríamos então longamente sobre a necessidade de, no estudo da emergência desta noção e de sua forma privilegiada de expressão (a construção com **fazer**), focalizar as suas implicações pragmáticas, uma vez que o investigador se defronta muito nitidamente no exame dos dados da criança com a noção de culpa ou mérito, real ou potencialmente presentes nas situações de interação, em que determinado feito é recortado.

Mas para favorecer a aproximação com os pontos que aqui foram trazidos da análise concorrente, parece-me mais adequado tomar a categoria do tema ou objeto afetado, já que é sobre elas que grande parte do trabalho de re-interpretação de Whitaker-Franchi incide. Só que também neste domínio - que é o do outro polo do recorte causativo, a perspectiva colocada sobre o efeito resultante - é impossível não reconhecer que ele pode ser igualmente objeto de muitas escolhas, escolhas que

dependem da situação vivida no cotidiano e onde se introduz de uma maneira indireta - mas muito clara - a noção de agentividade. É que muitas vezes o falante tem necessidade de falar sobre um acontecimento sem se envolver nele ou sem envolver o outro como participante ativo no processo relatado. Assim, nós reencontramos a noção de agentividade, porém sob o aspecto da negação dela. O agente fica obliterado ou fora de perspectiva¹², nas inúmeras ocorrências não-causativas ou ergativas, do tipo: **Rasgou a pasta, Quebrou o vaso, Desdobrou o shortinho, Tirou a ponta do lápis, Num durmiu, Fez xixi comprido, Chegou atrasada na piscina, Babou**, etc. São enunciados em que se observa um recuo para a "terceira" pessoa, seja porque a criança quer evitar o recorte causativo que é recorte culposo (nomear o agente é nomear o culpado por um estado de coisas negativo), seja porque simplesmente faltam as condições para configurar a agentividade (estão ausentes, por exemplo, as idéias de vontade, intenção, consciência, responsabilidade e controle, que - como se sabe - são subnoções implicadas na noção de agentividade).

Novamente, é difícil isolar o objeto "puramente "gramatical" (para usarmos a expressão de Whitaker-Franchi), desconsiderando suas implicações discursivas. Aliás, sintomaticamente (ou melhor dizendo, em sintonia com a posição teórica assumida), já tínhamos, em trabalho anterior à tese (Figueira 82), prefigurado que a questão da ordem sintática - que é ponto central na análise da autora - era apenas **parcialmente explicativa** dos desvios 2, tendo-se que reconhecer, para além deste fato o papel desempenhado pela categoria de pessoa (ou de não-pessoa, para falarmos como Benveniste), na construção dos enunciados não-causativos ou ergativos. Não repetiremos aqui os argumentos expostos na seção da tese intitulada "O papel da categoria de pessoa numa hipótese sobre a ordem" (para lá remetemos o leitor). Contentar-nos-emos apenas, em resposta à questão formulada por Whitaker-Franchi, em lembrar o que está nas considerações finais de nosso trabalho:

"(...) Aprender a construir enunciados causativos pode ser (...) em determinado momento da aquisição, questão de nomear agentes - mais próximos ou mais remotos - de acordo com a situação vivida no momento de enunciação pela criança. Por sua vez, construir enunciados meramente incoativos (ou ergativos), onde se enuncia apenas a alteração operada sobre as condições físicas de uma entidade, pode ser questão de aprender a isentar a si ou a outrem - dependendo das circunstâncias - de um envolvimento pessoal com o acontecido. O que deve ser ressaltado, porém, é que em

¹² A noção de perspectiva é muito útil na descrição do par causativo - não-causativo. Em Figueira 85, partimos da noção tal como está em Fillmore 77, mas para torná-la compatível com uma análise de dados na linha sócio-construtivista, procuramos redefini-la em termos pragmáticos mais amplos. A este respeito, ver também Figueira e Perroni, "The role of the concept of perspective in the study of child language", apresentado em Trieste, no Sixth International Congress for the Study of Child Language, em 1993.

qualquer dos casos, coloca-se como inquestionável o papel da situação como determinante ou estruturante desta aprendizagem."

Isto mostra que num trabalho como este, que não se abstém de observar a criança inserida em seu meio social, estudar a aquisição das construções causativas e não-causativas, não é uma tarefa que se cumpra apenas na observação da emergência de uma construção associável, para alguns, à maturação de um princípio; é também lançar o olhar para o fenômeno mais complexo do desenvolvimento desta criança enquanto falante ou interlocutor, capaz de se valer da linguagem em suas múltiplas opções de recortes de eventos e situações, experimentados por ela ou não.

É esta a preocupação que marcou parte de nossa abordagem aos dados de A, e que a distingue da abordagem do fenômeno da aquisição da linguagem pelo lado puramente gramatical. Naturalmente, estes aspectos que dizem respeito à interação ficam minimizados ou obliterados na abordagem inatista. O que decorre, por certo, dos pressupostos e assunções básicas que constituem o corpo da teoria. Fica portanto difícil, e inadequado até, criticar nesta teoria a ausência destes aspectos. Assim, sem pretender colocar um ponto final nestas considerações - que sabemos, de antemão, incompletas e precárias - caberia apenas registrar a impressão de que os objetos de análise em cada uma das teorias não são rigorosamente os mesmos, porque os recortes que se fazem do fenômeno são diferentes. Uma proposta inclui o contexto discursivo e lhe dá papel estruturante e central; a outra, aponta para formas e estruturas, conformadas a princípios inatos, e, se pode chegar a colocar o contexto, é de uma forma periférica e secundária. Mesmo assim, ou até por isto mesmo, acolhe-se com um vivo interesse a iniciativa posta em prática pela autora em mostrar "uma certa complementaridade inesperada em perspectivas tão distintas teórica e metodologicamente".

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, E. 1966. *Problèmes de Linguistique Générale*. Vol. 1. Paris:Gallimard. Trad. brasileira: 1976. São Paulo: Editora Nacional.
- BERMAN, R.A. 1982. "Verb-pattern alternation: the interface of morphology, syntax, and semantic in Hebrew child language". *Journal of Child Language* 9. 169-191.
- BITTENCOURT, V. de O. 1984. "Sobre as estruturas causativas sintéticas no português". U.F.M.G.
- BORER, H. e K. Wexler. 1987. "The Maturation of Syntax. In Roeper e Williams (eds.). 123-172.
- BOWERMAN, M. 1974. "Learning the structure of causative verbs: a study in the relationship of cognitive, semantic and syntactic development. In PRCLD, 8. 142-178.
- _____. 1982. "Reorganizational processes in lexical and syntactic development". In Wanner e Gleitman (eds.), *Language Acquisition: the State of the Art*. 319-346.
- _____. 1990. "Mapping thematic roles onto syntactic functions: are children helped by innate linking rules?" *Linguistics* 28. Walter de Gruyter. 1253-1289.
- CARVALHO, G. 1992. "Levantamento de questões sobre a identidade e o erro em aquisição da linguagem" (inédito)

- _____. 1993. "O erro em aquisição da linguagem: levantamento e questões sobre a regularidade". (inédito)
- DE LEMOS, C.T.G. 1982. "Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original". **Boletim da Abralín**, 3. 97-126.
- _____. 1986. "A Sintaxe no Espelho". **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 8. Unicamp. 129-134.
- _____. 1986. "Intercionismo e Aquisição da Linguagem". **DELTA**, 2, 2. 231-248.
- _____. 1989. "Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões". Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. Porto Alegre. 61-76.
- _____. 1992. Procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio". **Substratum**, 1. 121-135.
- FIGUEIRA, R.A. 1982. "Aprendendo a estrutura dos enunciados que indicam mudança de estado/locação sem participação de agente". **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 3. Unicamp. 42-82.
- _____. 1984. "On the development of the expression of causativity: a syntactic hypothesis". **Journal of Child Language**, 2. 109-127.
- _____. 1985. "Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança". Tese de doutorado. Unicamp.
- _____. 1986. "Agente e culpado: papéis que se recobrem na aquisição da construção causativa com **fazer**". **Revista Ibero-americana**, III, 16. Frankfurt: Vervuet. 36-54.
- _____. 1987. "Em direção a uma nova noção de perspectiva. (Uma leitura de "The case for case reopened"). Inédito.
- _____. 1991. Relatório ao CNPq: "Novos dados sobre a construção do subsistema de causatividade. Semelhanças e Diferenças".
- _____. 1991. "Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem". Anais do II Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. Porto Alegre. 131-141.
- FIGUEIRA, R.A. e M. C. PERRONI, 1993. "The role of the concept of perspective in the study of child language". (a sair)
- FILLMORE, C. 1977. "The case for case reopened". In **Syntax and Semantics**, 8. **Grammatical Relations**. N.Y.: Academic Press. 59-81.
- FRANCHI, C. 1976 "Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem". Tese de doutorado. Unicamp.
- HOCHBERG, J. 1986. "Children's judgements of transitivity errors". **Journal of Child Language**, 13, 2. 317-334.
- LOBATO, L.M.P. 1986. **Sintaxe Gerativa do Português: da Teoria Padrão à Teoria da Regência e Ligação**. Belo Horizonte: Vigília.
- LORD, C. 1979. "Don't you fall me down: children's generalizations regarding cause and transitivity". **PRCLD**, 17. 81-89.
- LYONS, J. 1977. **Semantics I, II**. Cambridge: Cambridge University Press. Tradução do volume I: 1980. Lisboa: Presença/Martins Fontes.
- SLOBIN, D. I. 1981. "The origins of grammatical encoding of events". In W. Deutsch (ed.), **The Child's Construction of Language**. Londres: Academic Press.
- WHITAKER-FRANCHI, R.C. 1986. "As construções ergativas (um estudo semântico e sintático)". Tese de mestrado. Unicamp.
- _____. 1989. "Correlação entre estruturas causativas e estruturas ergativas. Estudo de caso no processo de aquisição". **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 17. Unicamp. 163-185.