

Este exemplar é a edição final da tese
defendida por Silvana Perotino

e aprovada pela comissão julgadora em
18, 12, 95.

M. Scarpa
PROFA. DRA. ESTER MIRIAN SCARPA

Silvana Perotino

**MECANISMOS DE INDETERMINAÇÃO DO AGENTE:
O FENÔMENO DA APASSIVAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**Dissertação apresentada ao Curso
de Linguística do Instituto de
Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Linguística**

Orientador: Profa. Dra. Ester M. Scarpa

**Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1995**



UNIDADE BC
 N.º CHAMADA:
JUNICAMP
P424m
 Ex. 1
 I. W30 BC/2649L
 P012. 667/96
 e 0 1
 PREÇO R\$ 11,00
 DATA 17/10/196
 N.º CPD

CM 00082863-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
 BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P424m	<p>Perotino, Silvana</p> <p>Mecanismos de indeterminação do agente: o fenômeno de apassivação na aquisição da linguagem / Silvana Perotino. - - Campinas, SP : [s.n.], 1995.</p> <p>Orientador: Ester Miriam Scarpa Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Aquisição da linguagem. 2. Crianças - linguagem. 3.* Indeterminação do agente. 4.* Fenômeno de apassivação. I. Scarpa, Ester Miriam. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

M Scarpa

Prof. Dra. Ester Miriam Scarpa

Maria Irma Hadler Coudry

Prof. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

Rosa Attié Figueira

Prof. Dra. Rosa Attié Figueira

Às minhas sobrinhas,

Ana Paula e Ana Carolina

AGRADECIMENTOS

À Ermelinda e Vittorio pela generosidade e exemplo de luta.

Ao Silvio e Márcia pelo apoio às minhas realizações.

À Ester, a quem agradeço especialmente, não só pela orientação e leitura atentas mas, sobretudo, pela amizade e também firmeza com que esteve presente nos momentos mais difíceis de realização deste trabalho.

Aos professores Dr. Ataliba de Castilho e Dra. Rosa Attié Figueira pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

À professora Dra. Rosa Attié Figueira pela colaboração e interesse demonstrado em relação ao tema desta tese.

Às amigas Glória e Márcia pela amizade que se traduz no respeito aos sonhos de cada uma.

Às amigas Márcia, Teresa, Irani, Cláudia e Silvia pelo incentivo e carinho de sempre.

À amiga e professora Edwiges por compartilhar comigo as suas questões intelectuais/de vida sempre tão instigantes.

Às fonoaudiólogas e professoras Ivone, Cristina, Isabella e Milica pela excelência de convivência acadêmica-pessoal.

Aos amigos Kenny, Luis, Leane e José Carlos, Chico, Maria, Paco, Cléa, João, Sueli e Edinho, Solange, Marcos pela sinceridade e carinho.

Às linguistas Maura, Jânia, Rosane, Vic e Sueli pelo incentivo e amizade.

À equipe de Saúde Mental e de Especialidades da Policlínica I pela oportunidade de convivência profissional e pessoal.

Ao amigo e professor Marcos Eusébio pelo auxílio na parte computacional.

Ao CNPQ e à CAPES pelo apoio financeiro.

À Secretaria de Saúde do município de Campinas pelo incentivo à continuidade na formação acadêmica dos seus funcionários.

À Universidade de Marília e a Universidade Metodista de Piracicaba pelo apoio que dão aos seus docentes.

"(A criança e sua mãe estão vendo um livro de histórias)

A. Essa daqui eu não sei!

M. Sabe, sim.

A. Não sei.

M. Conta.

A. Não sei.

M. Já te contei várias vezes.

Conta pro Molly (um boneco de A).

A. Pro Molly? Aq... A Queridinha (uma boneca) quebrou. A... a Queridinha... tá... A Queridinha quebrou o braço dele.

M. O braço do Molly?

A. Não. Queridinha/

M. Que que tem?

A. Quebrou.

M. A Queridinha quebrou.

A. Quebrou.

M. Em que lugar, que ela quebrou?

A. Não. Eu que falei quebrá o braço dela.

M. Ah! Quebrou o braço da Queridinha.

A. É.

(3;11.13)"

(Transcrição de um diálogo entre a criança, Anamaria, e sua mãe)

SUMÁRIO

CAPÍTULO PRIMEIRO - O Fenômeno da Apassivação

1.1. Introdução	9
1.2. A Passiva	11
1.2.1 Na Aquisição da Linguagem	11
1.2.2. Na Literatura Linguística	12
1.3. As Construções de Tópico	20
1.3.1. As Construções de Tópico nos Estudos Linguísticos	20
1.3.2. O Tópico no português do Brasil	21
1.4. As Construções com a Forma [V+_do]	23
1.4.1. A Noção de Aspecto Verbal e a Forma [V+_do]	23
1.4.2. A Transitividade e a Noção de Diátese/Voz	26
1.4.3. Agentividade e Papéis Temáticos	29
Notas do Capítulo I	30

CAPÍTULO II - A Literatura em Aquisição da Linguagem sobre o Processo de Apassivação

2.1. Introdução	33
2.2. Os Estudos em Aquisição da Linguagem sobre a Passiva	35
2.3. O fenômeno da Apassivação na aquisição do português do Brasil	40
Notas do Capítulo II	42

CAPÍTULO III - A Construção da Noção de Agente no Processo de Aquisição do Português por uma Criança: o Fenômeno da Apassivação

3.1. Considerações Acerca dos Dados	43
3.2. Classificação dos Dados	44
3.2.1. As Construções Ergativas	44
3.2.2. As Construções com a Forma [V+_do]	65
3.2.3. As Construções de Tópico	103
Notas do Capítulo III	117

CAPÍTULO IV - Conclusões	120
SUMMARY	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

RESUMO

Baseado em dados de aquisição do português do Brasil, este estudo mostra que a criança usa diferentes recursos na expressão da indeterminação do agente. Nos dados linguísticos de uma criança, no período de três aos cinco anos de idade, aparece um número reduzido de passivas perifrásticas, podendo ser caracterizadas como fórmulas padronizadas/cristalizadas ("foi feito") da língua. Verificamos que a função de indeterminação do agente está sendo preenchida por construções alternativas como as ergativas, as perífrases verbais com a forma "estar + [V+_do]" e as construções de tópico. Nas ergativas, as estruturas do tipo V+N, com o N pós-verbal correspondendo ao objeto afetado pela mudança de estado ou lugar, perfazem a quase totalidade das ocorrências. Com relação à segunda estrutura, a criança a usa geralmente nos contextos em que se marca o Aspecto imperfectivo resultativo do fato verbal referido. Ao empregar a construção de tópico, a criança destaca um outro N, que não o agente na posição inicial da sentença. Observamos que as construções sintáticas com a função de indeterminar o agente também estão presentes na fala de seu interlocutor adulto. As poucas ocorrências de passivas perifrásticas encontradas na fala do adulto vêm reforçar a idéia de que estas estruturas são mais representativas da modalidade escrita que da oralidade.

É a profusão dos recursos de indeterminação do agente encontradas na produção linguística dessa criança que nos leva a questionar a hipótese de mapeamento cognitivo de estruturas linguísticas, ou seja, a que postula a noção de reversibilidade de pensamento (referida por Sinclair, 1973), no caso, como fundamental na produção da passiva. Os dados mostram que as soluções linguísticas encontradas pela criança para indeterminar o agente - as diversas manifestações do fenômeno da apassivação - surgem nas situações dialógicas adulto-criança em que o agente responsável pela mudança ocorrida, muitas vezes a própria criança, não está mencionado. Neste sentido, poderíamos dizer que há situações de interlocução específicas (envolvendo a noção de agentividade) que estão contribuindo para a reorganização do sub-sistema linguístico da apassivação na fala da criança.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem, Crianças - linguagem, Indeterminação do Agente, Fenômeno da Apassivação.

CAPÍTULO PRIMEIRO - O FENÔMENO DA APASSIVAÇÃO

1.1. Introdução

Na tentativa de verificar quais seriam as hipóteses para explicar a aquisição tardia da construção passiva, alvitradas pelas investigações em Aquisição da Linguagem (comentadas no cap. II), realizei um estudo (Perotino, 1985, inédito) com três crianças de diferentes faixas etárias. A intenção era levar estas crianças a produzirem a voz passiva analítica.

No material analisado, de reprodução de histórias infantis narradas pela investigadora e do diálogo estabelecido entre as crianças e a investigadora a respeito de temas gerados pela leitura e pela reprodução de histórias, observamos que ocorreu uma única expressão próxima à passiva (produzida espontaneamente pela criança mais velha, de oito anos, durante o relato de um fato): "O rato morreu pelo gato" em resposta à pergunta da investigadora "Ele (o rato) não foi morto por ninguém, o rato?". Esta construção da criança parece ter sido uma incorporação momentânea do discurso do seu interlocutor, a investigadora, que durante a narração dava ênfase justamente às formas linguísticas "foi [V+_do]" e "pelo...". A expressão "pelo gato" usada depois de um verbo intransitivo, mais precisamente de Voz média, "morreu", pode ser considerada como um segmento de uso ainda não analisado e estereotipado. No registro da conversa entre a mãe das três crianças e a investigadora também não foi encontrada nenhuma construção do tipo passiva.

As conclusões desta investigação foram parciais e insuficientes. Resolvemos, então, fazer deste tópico o tema de tese, recorrendo, desta vez, aos dados de linguagem de duas crianças do Projeto de Aquisição da Linguagem, coordenado pela professora Dra. Cláudia T. G. de Lemos do Departamento de Linguística da Unicamp.

O problema pode ser formulado da seguinte maneira: as crianças mais novas produzem a passiva? Se não, quais seriam as estruturas linguísticas usadas em seu lugar para "cobrir" a função de indeterminar o agente do fato enunciado?

Se estudamos o fenômeno da apassivação, e não somente a construção passiva perifrástica com ou sem agente, torna-se possível relacionar outros recursos linguísticos, como as ergativas, as construções perifrásticas "estar+[V+_do]" (principalmente) e as construções de tópico, no processo de aquisição da linguagem pela criança que também têm a função de indeterminar o agente.

O método de pesquisa utilizado foi o de acompanhamento longitudinal das crianças. Elas foram gravadas e observadas semanalmente (audio) e mensalmente (video) durante aproximadamente meia hora em situações dialógicas com adultos (em sua maioria), por um período de anos relativamente longo (de 1 a 5 anos de idade); e, mais que isso, o adulto

responsável registrava ainda suas observações sobre a criança em diário. Desse modo, garantiu-se uma situação distinta do "laboratório de teste" ou da pesquisa transversal, metodologia normalmente empregada nas pesquisas em Aquisição.

Em um primeiro momento, encontramos praticamente 0% de construções passivas na fala das crianças no período dos dois aos cinco anos de idade. As construções mais frequentes no período descrito, e que se relacionavam ao tema, desde que estudadas sob o ponto de vista do fenômeno da apassivação, eram as construções de tópico, as causativas (analisadas por Figueira, 1985), incluindo as suas contrapartes ergativas, e algumas com a forma [V+_do] que, a princípio, poderiam ser caracterizadas como passivas lexicais.

Observamos que as construções linguísticas com a forma [V+_do] apresentavam um caráter reconhecidamente menos processual ou, então, mais estativa, nos termos de Pimenta-Bueno (1986). Para explicar sua ocorrência, tivemos que recorrer a outras noções como a de Aspecto verbal, a noção de agentividade, de transitividade verbal e, também, a diátese ou Voz verbal.

A partir destas constatações, procuramos analisar os dados de linguagem de uma das crianças, Anamaria, verificando como se dá a emergência e o desenvolvimento das construções de tópico (entre elas, as denominadas médias) dos enunciados com a forma [V+_do], das construções ergativas. Todas essas construções foram consideradas como as **formas** mais frequentes utilizadas pela criança para indeterminar o agente.

Com relação à concepção de linguagem e a metodologia empregadas na análise dos dados de aquisição, alguns pontos ainda precisam ser comentados. Pensamos que não se esgota uma análise se a preocupação é somente a de recolher o maior número possível de estruturas linguísticas passivas e de outras construções correlatas ao fenômeno. Do mesmo modo, parece-nos que não é possível transmutar os recursos linguísticos utilizados pelo adulto para indeterminar o agente para a linguagem da criança (sem querer negar o contrário, pois o fenômeno da variação que ocorre na fala do adulto acaba, também, acontecendo na fala da criança).

Consideramos, então, que a linguagem da criança não é um sistema linguístico completo (não estamos, por outro lado, enunciando o contrário para a linguagem do adulto), ou ainda, o lugar onde se possa encontrar as categorias da gramática do falante adulto. Por estes motivos a nossa análise de dados também se pautará sobre os chamados "erros" na fala da criança, pois eles indicam o que está sendo rearranjado na produção linguística da criança e qual o subsistema da língua está sendo construído.

Podemos ilustrar a nossa hipótese com relação à heterogeneidade da linguagem, ou seja, sobre a existência de vários mecanismos para a expressão do mesmo significado, por exemplo, por meio de enunciados diversos. Os dois exemplos da fala do adulto a seguir foram coletados de telejornais: no primeiro deles, a passiva é usada; no segundo, aparece a construção de tópico. Durante uma entrevista um morador do Rio comenta a violência da cidade e a situação das pessoas em meio a "guerra" entre policiais e bandidos: "O homem

(um vizinho) foi atirado por ele (o policial)". Em outra reportagem um locutor comenta a declaração obtida de um dos acusados de cometer um crime nos seguintes termos: "Ele disse que o carro estava consertando em São Paulo" (algo como "estava sendo consertado em São Paulo").

Com relação à perspectiva teórica adotada na análise de dados de linguagem da criança, compartilhamos do princípio de que a aquisição da linguagem constitui-se como um desafio para a própria criança (ao mesmo tempo que ela é constituída pela linguagem). Na criança a sua linguagem está sempre em reorganização; o processo de aquisição não se faz através de fases ou estágios estáveis, teleológicos, mas sim pela reorganização constante daquilo que já foi adquirido.

1.2. A Passiva

1.2.1. Na Aquisição da Linguagem

Na área da Aquisição da Linguagem o fenômeno da apassivação

tem sido abordado em pesquisas de natureza experimental, focalizando-se prioritariamente as construções passivas (Fraser, Bellugi e Brown (1963), Slobin (1968), Lempert e Kinsbourne (1980), Lempert (1985), Segalowitz e Galang (1978)). Nestas pesquisas testase, na maioria das vezes, a compreensão (em detrimento da produção) das passivas pelas crianças.

Avaliar a compreensão oferece ao experimentador a vantagem de controlar o seu experimento: um maior número de crianças são testadas, o material é uniforme, e um menor tempo na coleta e análise de dados é requerido.

No planejamento dos testes vigorava o pressuposto de que existiam itens da gramática da língua mais, ou menos, difíceis de serem compreendidos pelas crianças. A criança cometeria sempre mais erros nos itens considerados mais difíceis e complexos da gramática. Os instrumentos usados nestas previsões, e que também dariam conta da hierarquia da aquisição da linguagem da criança, foram:

- 1) A Teoria Derivacional da Complexidade (Brown e Hanlon, 1970): dadas F_1 e F_2 , duas frases, F_1 é linguisticamente mais complexa para a criança que F_2 .
- 2) O Princípio da Distância Mínima (Carol Chomsky, 1969): o sujeito de um verbo é considerado como sendo o substantivo mais próximo dele.
- 3) A teoria perceptual de Bever: o primeiro substantivo da frase é tomado como sendo o

ator, por isso dada uma frase passiva, ela será interpretada como significando o mesmo que uma frase ativa e, em consequência, a atribuição dos papéis de ator e objeto será invertida (ver Elliot, 1982).

A popularidade dos experimentos começou na década de setenta. Quanto mais eram disseminados, mais as críticas os atingiam. Uma das principais foi com relação aos resultados desses estudos, considerados com base somente na projeção da situação de experimento sobre as estruturas da língua. Nesse cenário surgiram outras abordagens como as que consideravam que muitos dos erros cometidos pelas crianças poderiam estar relacionados, de alguma maneira, ao ambiente físico, ao tipo de material utilizado ou, ainda, com o tipo de interação entre a criança e o experimentador (Bridges, 1980, 1984).

As duas concepções mais difundidas para explicar a aquisição tardia da forma linguística passiva com relação à ativa são a gerativista e a cognitivista piagetiana. Segundo a primeira, a passiva é considerada como uma construção que requer mais transformações, por isso a criança demoraria para compreendê-la (a passiva era vista como uma das últimas transformações a ser acrescida ao rol daquelas já existentes na gramática da criança) (Fraser, Bellugi e Brown, 1963). Na segunda concepção, a criança seria capaz de compreender as frases passivas somente depois de ascender ao estágio de operações concretas, fase em que o egocentrismo encontra-se superado e o pensamento da criança capaz de operar com a reversibilidade (ver Sinclair e Ferreiro, 1970).

1.2.2. Na Literatura Linguística

Do ponto de vista da Linguística parece-nos desnecessário argumentar sobre o interesse dos seus teóricos pelo fenômeno da apassivação. As construções passivas têm sido estudadas nos diferentes níveis de análise linguística: morfo-sintático, semântico-pragmático, funcional, e discursivo.

As passivas podem ser caracterizadas como um **processo sintático** de reordenação dos constituintes da sentença, em que sujeito e objeto trocam de posição, o verbo assume uma morfologia passiva e se acrescenta um verbo auxiliar e uma preposição. Lyons (1979) nos relata que a Gramática Tradicional (doravante GT) expressa a relação entre a Voz ativa e a Voz passiva através das seguintes assunções:

"1- o objeto de ativa torna-se sujeito da passiva correspondente.

2- o verbo fica na "forma ativa" na versão básica e na "forma passiva" na versão menos básica. Assim **killed** ("ativo") opõe-se a **was killed** ("passivo"), por exemplo.

3- o sujeito da ativa não é necessariamente "expresso" na versão passiva da mesma frase; mas se vem expresso toma a forma de um adjunto marcado como "agentivo" por meio de uma flexão causal ou por uma preposição especial..." (Id. Ib.: 396).

As GTs do Português do Brasil (PB) analisam o fenômeno da apassivação somente em termos da categoria gramatical **Voz passiva** (Silva, 1990). Além disso, utilizam-se de critérios formais e nocionais, muitas vezes, indistintamente.

O critério **formal** de definição de vozes verbais nas GTs é encontrado lado a lado com o nocional. Bechara, por exemplo, diz que "é apropriado chamar de vozes verbais às formas em que se apresenta um verbo para indicar o sujeito como agente ou paciente da ação verbal" (1976: 85), ao mesmo tempo que enfatiza, em uma outra obra, o critério nocional como primordial para definir a voz passiva.

As contradições apontadas nas GTs podem ser observadas por análises que são feitas de frases do tipo:

(1) "O guarda abriu a porta" - construção típica de **voz ativa**, onde o verbo fica na forma ativa ou, segundo um critério nocional, o sujeito é agente de um verbo na voz ativa (André, 1979).

(2) "A porta foi aberta pelo guarda" - construção **passiva analítica** ou **perifrástica**. O objeto da ativa torna-se sujeito, o verbo vai para a "forma passiva" - perífrase verbal do tipo auxiliar mais verbo no participio - e o sujeito da ativa vem expresso através do agente da passiva; por outro lado, pode-se dizer, através do critério nocional, que o sujeito é o paciente de um verbo na voz passiva e o agente da passiva marca, linguisticamente, o agente do processo verbal.

(3) "Abriu-se a porta" - construção **passiva pronominal** ou **sintética**. É o tipo de construção que recebe análises diversas, tanto que podemos compará-la à clássica frase "Vendem-se casas", interpretada por alguns autores como voz ativa com sujeito indeterminado (Ali, 1950); para outros (Cunha, 1980) já seria uma passiva com sujeito paciente e o **se** apassivador.

Segundo Haury (1983), a forma de cessar com as dubiedades de interpretações dadas pelas GTs passaria pela adoção de um único critério de análise, o formal, não só com relação à Voz como também para as outras categorias da gramática.

Se optamos pelo critério de análise formal, a frase acima é uma passiva (o verbo concorda com o sujeito), não sendo importante, nesse caso, a questão da posição do sujeito em relação ao verbo para indicar uma análise passiva ou ativa.

(4) "A porta abriu-se" com o se expletivo. Pelo critério semântico o sujeito é agente na voz ativa. "A porta" seria, então, o sujeito, o que parece contraditório. Acaba sendo mais coerente, de acordo com a análise feita em (1), considerar essa sentença como do tipo verbo + objeto afetado como em "Abriu a porta". Então, "A porta abriu-se" é uma **construção** do tipo **ergativa**, pois nela se expressa somente uma mudança de estado (de não-aberta para aberta), com os SNs lexicais afetados ocupando a posição pré-verbal (de "sujeito").

Na sua contraparte transitiva (e causativa, no caso) é introduzido um sujeito que é causativo ("O guarda" da sentença (1) "O guarda abriu a porta", ou seja, aquele que provoca/produz a ação).

Vale lembrar que o tipo de solução encontrada para (4), considerada como uma construção ergativa, não é comum nas GTs do PB. Veremos o quanto a introdução da noção ergatividade, no entanto, é fundamental para explicar muitos dos dados da linguagem infantil que analisaremos.

(5) "João feriu-se" que pode ser parafraseada por "João feriu a si mesmo". Essa construção é chamada de **reflexiva** "lato sensu", já que em outras, por exemplo em "A criança assustou-se com o cão", o sintagma A criança não pode ser considerado o agente, e sim o experimentador (o indivíduo não faz a ação, mas ocorre um processo com ele), e com o cão é visto como a causa, resultando em um tipo de sentença denominada de **pseudo-reflexiva**. Se fosse "A criança assustou-se" simplesmente, poderíamos imaginar uma situação em que a criança teria que se encontrar em frente a um espelho para daí resultar em A criança como agente e o se como paciente, verdadeira expressão de reflexividade. Por outro lado, em uma oração como "As crianças se assustaram" pode-se ter a situação em que a ação é realizada por ambos os sujeitos, ou seja, uma criança assusta a outra, construção denominada de **recíproca**.

Podemos arrolar uma série de outras frases e suas respectivas análises segundo a GT. Acreditamos que os exemplos numerados de (1) a (5) mostram a profusão de análises paradoxais das GTs. É por meio delas que percebemos o quanto critérios linguísticos contribuem no estudo de um fenômeno complexo como da apassivação.

Tentaremos, de qualquer maneira, enumerar outros tipos de construções passivas visando possibilitar a identificação do tipo de passiva referida por autores da literatura em Aquisição. Parece-nos que a escolha de um tipo de passiva indica a adoção de um ou mais critérios explicativos para a aquisição tardia desta construção pela criança, quais sejam: os derivacionais, os perceptivos, os operacionais, os maturacionais.

Como já mencionamos, frases como (2) são descritas como **passivas analíticas** ou **perifrásticas** (ou ainda, **plena**) em razão da presença de um auxiliar (AUX) e um participio (Vp). No entanto, a presença de um sintagma nominal paciente, que ocupa a posição de sujeito, o SN₁, e de um sintagma nominal agente na posição de objeto, o SN₂, empregados

em diversas línguas -no inglês, português, vietnamita, esquimó, turco e outras-, são suficientes para caracterizar a chamada **oração passiva (pessoal) ou plena**. Isto ocorre porque muitas línguas não fazem uso do elemento AUX ou de atualizadores passivos, como o atualizador passivo **se** do português, recorrendo aos afixos, aos casos morfológicos ou a ordem dos elementos estruturais para marcar uma construção como passiva.

As **orações passivas truncadas** são aquelas em que não se menciona um agente, como é o caso de (6) abaixo:

(6) "A porta foi aberta", em contraposição à (2).

No português, o atualizador passivo SE também integra as **orações passivas impessoais** (com verbos intransitivos e sujeito indeterminado), como vemos abaixo:

(7) "Vive-se bem no Rio"

Em consonância com a terminologia empregada por Silva (1990: 24-33), consideramos que há uma outra construção, distinta da passiva impessoal e da passiva sintética, chamada **média**, que não apresenta nenhum atualizador passivo como em (8):

(8) "Os livros venderam depressa"

Entendemos que os livros foram vendidos em razão de alguma qualidade intrínseca a eles mesmos; não parece ser possível "detectar" um agente responsável pelo processo expresso pelo verbo **vender**.

Outro tipo de oração passiva, denominada **passiva lexical**, apresenta a cópula e um adjetivo deverbal, como em:

(9) "A janela já foi quebrada"

Esta oração tem estatuto de oração predicativa, cuja interpretação é de que a janela em algum momento esteve quebrada e, no momento atual, não está mais.

Há outras construções passivas, referidas pelo autor, que, assim como as médias, não apresentam também os chamados atualizadores passivos, embora sejam semanticamente semelhantes àquelas com a **forma** linguística das passivas. São elas:

(10) "Os criminosos recebem o merecido castigo"

Esta frase é vista como uma **passiva nocional**, pois o sujeito vem considerado, de

alguma forma, como paciente do processo verbal.

Na passiva denominada de **estado** não há um agente previsto na estrutura de argumentos do verbo, mas uma construção como (11) pode ser considerada passiva (Silva, 1990: 29):

(11) "Os caminhos são ladeados por rosas"

Não podemos deixar de mencionar as **passivas nominais** (Chomsky, 1972), como abaixo:

(12) "A destruição da cidade pelo inimigo"

Há ainda as **passivas latentes** (Lobato, 1986), como em:

(13) "Mandei examinar João por um especialista",

que apresenta o agente marcado pela preposição (por um especialista), característica das orações passivas com agente (Silva, 1990: 32).

É importante assinalar que a tipologia das construções passivas apresentadas por Silva (op. cit.), aqui tomada de empréstimo (apenas deixando de lado algumas orações passivas do inglês que não encontram correspondência idêntica no português, em termos da **forma** linguística), revela seu esforço em ordenar as várias classificações já existentes que, como nota o próprio autor, pecam ora pelo excesso (várias denominações para uma mesma oração), ora pela falta (orações distintas sob uma mesma denominação).

Na sua tarefa de formulação da passiva protótipo, um constructo teórico que admitisse um gradiente de construções que dela se aproximassem ou se distanciassem (a maneira de Hopper & Thompson em relação à noção de transitividade), Silva argumenta que não se pode deixar de considerar construções como as **reflexivas**, as **recíprocas**, as **impessoais**, as **médias** como correlatas às passivas porque também apresentam um "sujeito" afetado, o paciente.

Com relação à análise do ponto de vista **formal**, podemos mencionar aquela que se situa no quadro de desenvolvimento da teoria da gramática gerativa. Segundo uma pesquisa (Duarte, 1987), as passivas do inglês podem ser consideradas "(i)...como um processo sintático, expresso por meio de uma regra transformacional (semelhante à proposta da GT)...(ii) os estudos que consideram a passiva como um processo sintático, expresso por meio de uma regra lexical...(iii) os estudos que distinguiram as passivas lexicais das sintáticas... (iv) os estudos que consideraram a passiva como um processo sintático expresso por meio de relações gramaticais...(v) os estudos que consideraram a passivação como um

processo modular, regido por princípios e parâmetros universais..." (Id. Ib.: 3).

Dos estudos gerativistas que apontam para o caráter adjetivo do particípio (a forma [V+_do]), destacaremos o trabalho de Wasow (1977). Neste trabalho o autor argumenta a favor da distinção entre passivas lexicais e passivas sintáticas. Adiantamos que, vale a pena, nos determos nesta classificação, tendo em vista a sua utilização posterior, ainda que parcialmente e com restrições, na análise dos dados de aquisição da linguagem.

No seu estudo Wasow faz referência à dupla natureza dos particípios, já que eles podem exibir comportamentos comuns aos adjetivos (lexicais) ou aos verbos (sintáticas).

Na sua proposta duas regras diferentes relacionam as construções passivas as suas correspondentes ativas: uma lexical, que deriva as passivas adjetivais, e outra denominada transformacional, para derivar as passivas verbais. O autor estabelece critérios que justificam a escolha de uma ou de outra regra, visando diferenciar as construções passivas derivadas transformacionalmente daquelas derivadas por regras lexicais.

Outros estudos também estabelecem algumas propriedades distribucionais dos particípios, aproximando-os dos adjetivos⁽¹⁾. Pimenta-Bueno (1986) relaciona, por exemplo, cerca de oito propriedades sintáticas das formas [V+_do] que exibem comportamento de adjetivo, e não de verbo, no português.

Segundo a autora, há ainda os casos em que a forma [V+_do] não age nem como adjetivo, nem como verbo, exclusivamente, mas exibe um comportamento híbrido de adjetivo (Adj) e de verbo (V), recebendo a denominação de particípio passivo, ou PP. O PP constitui, então, uma terceira classe, que compartilha os traços sintáticos de [+Adj] e de [+V] com as classes dos Adj e dos V's, respectivamente.

Podemos exemplificar o caráter ambíguo das formas [V+_do] através de uma construção setencial como "Essa janela já foi quebrada". Pimenta-Bueno (1986: 220) admite duas leituras, de base semântica, para a frase citada: uma denominada [+estativa], próxima do adjetivo, algo como "Essa janela já esteve quebrada, mas agora não está mais" (cf. exemplo (9), também chamada **passiva lexical**), outra de caráter [-estativa], agindo como verbo, "Essa janela foi quebrada por alguém ou algo no passado".

A solução teórica para derivar as formas [V+_do], V um verbo transitivo direto, encontradas em frases como a do tipo acima, é, segundo a autora, dual: a forma classificada como PP e com uma leitura [-estativa] é derivada diretamente da base verbal V, e a outra, classificada como Adj e com uma leitura [+estativa], é derivada da forma PP. Segundo a autora, as formas [V+_do] da classe Adj possuem, de qualquer maneira, uma forma [V+_do] paralela, qual seja, a classe PP (leitura [-estativa]) (Id. Ib.: 222-24).

Segundo Lemle (1984), a melhor proposta de análise para as frases passivas do português é a lexicalista. No seu estudo são apresentadas as regularidades distribucionais existentes entre os particípios e os adjetivos.

No nível de análise **semântico**, podemos citar as GTs que, como dissemos, fazem uso do critério nocional para definir as vozes verbais. A passividade é vista por muitos destes autores como a característica principal do significado das passivas. A discussão de caráter semântico apresentada pelos autores das GTs, vale lembrar, é muito restrita. Não se pode estudar o fenômeno da apassivação sem recorrer às noções desenvolvidas pela Linguística, como os de transitividade, de agentividade, dos papéis temáticos, entre outros; por esta razão discutiremos mais adiante estas contribuições na compreensão do processo de aquisição dos recursos de indeterminação do agente pela criança.

Do ponto de vista **funcional** (pragmático (?), segundo Silva (1990)), descreve as passivas como estruturas em que "um Não-Agente é promovido a Sujeito, ou seja, um Paciente é tematizado ou topicalizado" (Givón, 1979 apud Duarte, 1987: 2), ou ainda, a função básica das passivas é a detematização do sujeito/agente, principalmente por meio da sua omissão (Duarte, 1990). De acordo com essa função, o agente pode vir omitido ou ser recodificado através do sintagma preposicionado ("by+_", no inglês e "por+_", no português) na posição de foco sentencial, como também ser realizado pelo clítico pronominal nas construções mediais.

Segundo Silva (op. cit.), Ikeda (1980), Tarallo (1986), Moino (1989) também postulam a existência de outras estratégias, além da oração passiva, para indeterminar o agente, e que são: as **nominalizações**, o uso do **infinitivo**, além do emprego dos pronomes **você, ele, eles, nós** e de **a gente, alguém**.

Silva (op. cit.) estuda um outro recurso para se indeterminar o agente, a **oração ergativa**. Ao comparar as construções passivas com as ergativas, pode-se observar certas diferenças entre ambas: na passiva o agente está apenas omitido, enquanto que na ergativa ele está suprimido da valência semântica do predicador (id. ib.: 45). Na oração ergativa há um processo sem "causação", tanto que podemos compará-la com a **média**.

As correlações estabelecidas pelos estudiosos citados entre as orações passivas (principalmente a **passiva truncada** e a **lexical**) e as construções **ergativas** e outras em que o agente se apresenta como indeterminado, permite-nos, acreditamos, "avançar" no estudo da aquisição da passiva pela criança. Pode-se agora abordar o fenômeno da apassivação, não somente a construção gramatical passiva.

Como veremos mais adiante, no corpus analisado nota-se também a ocorrência bastante frequente das chamadas construções de tópico (entre elas as **médias**) que muitas vezes funcionam como recurso eficaz para indeterminar o agente.

Pode-se também estudar as passivas do ponto de vista **discursivo**, ou seja, recorrer ao funcionamento destas construções na linguagem. Citaremos de forma resumida dois trabalhos em Análise do Discurso que abordam, direta ou indiretamente, o fenômeno de

a passivação no PB.

Em seu trabalho de investigação do funcionamento linguístico de passivas verbais e nominais em um texto jornalístico ("Relatório Pinotti"), Indursky (1990) revela o quanto diferentes podem ser os resultados de uma análise feita no âmbito do **enunciado** em comparação à outra que segue uma abordagem **textual**. Ao nível do enunciado, sabemos que quando um constituinte agentivo da construção passiva não vem explicitado, ele está **indeterminado**. Se incorporarmos o nível textual na análise linguística, esta indeterminação passa a funcionar de modo diverso, pois "por vezes, o co-texto (as relações não lineares que se estabelecem entre os diferentes enunciados do texto)... pode explicitar o elemento elidido do enunciado" (Id.: 28). Desse modo, um grande número de agentes classificados como indeterminados, a princípio, podem estar, de fato, **implícitos** no co-texto e serem recuperados por meio dele.

Segundo a autora, tanto a **implicação** como a **indeterminação** do agente (quando o agente só pode ser recuperado fora do texto, precisamente no contexto, considerado não linguístico) revelam os modos diversos do sujeito se relacionar com a linguagem, já que instauram processos diversos de significação. Na implicação há omissão da referência (recuperável através do co-texto) e na indeterminação produz-se um efeito de vaguidade. Se pensarmos que a autora analisa um texto jornalístico escrito por um profissional médico que visa naquele momento esclarecer a morte súbita de uma personalidade política em evidência, ocorrida após sucessivas internações em instituições hospitalares, o grande número de passivas no texto "faz sentido".

Outro estudo, o de Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989) aponta para o pouco uso de passivas, a analítica e a pronominal, num contexto específico, qual seja, na fala dos agricultores e dos professores sobre o tema alimentação.

Tanto no discurso rural como no discurso das aulas, um dos discursos didático-científicos, a passiva era o recurso menos empregado como forma de **indeterminação do sujeito**. À parte a discussão que verifica se a **marca** sintática determina o tipo de **discurso**, ou vice-versa (para eles não há prevalência de um sobre o outro), o que interessa é como o sujeito se representa pela sua fala ou nos diferentes discursos. Os agricultores e os professores fazem uso reduzido da passiva, preferindo usar as ativas e as formas substitutivas (eu, nós, você(s), a gente) como formas de indeterminação do sujeito no discurso.

Mesmo um quadro teórico distinto da Análise do Discurso, como é o caso da Sociolinguística Quantitativa (em que Tarallo se situa), também corrobora para a detecção do funcionamento semelhante entre os discursos urbano e rural. Pelo menos no que concerne ao uso de uma das marcas de indeterminação do sujeito, a passiva, o que se observa é a sua raridade em ambos os discursos.

1.3. As Construções de Tópico

1.3.1. As Construções de Tópico nos Estudos Linguísticos

Há construções no PB adulto, modalidade oral, denominadas de tópico que podem estar relacionadas com o fenômeno da indeterminação do sujeito como: "Meu carro furou o pneu", "Esse rádio estragou o ponteiro", "João operou o estômago (significando João foi operado do estômago) (Pontes, 1986), "As revistas estão xerocando" (Galves, 1986), "Melou geral", "Benzina sai tudo", "Esse exercício é difícil fazer", "O elevador está pintando".

Pontes (1981) argumenta que o português do Brasil, marcadamente na modalidade oral, apresenta características das línguas descritas como tópicas, de acordo com a análise tipológica proposta por Li & Thompson (1976); uma delas refere-se, justamente, ao uso pouco frequente das passivas.

A proposta de tipologia das línguas de Li & Thompson é baseada nas noções de proeminência de sujeito e/ou proeminência de tópico. A classificação das línguas segundo essas noções não impede que se observe a existência de um continuum entre elas. O movimento das línguas (um fenômeno diacrônico)⁽²⁾ em direção a sua caracterização como basicamente uma língua de sujeito ou de tópico ocorre na medida em que elas apresentem determinadas propriedades que possam defini-las como de sujeito proeminente ou de tópico proeminente.

Uma das propriedades citadas, a de processos gramaticais, estabelece que o tópico não teria um papel fundamental no processo de apassivação. Uma outra propriedade, a de relações seletivas, evidencia ainda mais a distinção entre o tópico e o sujeito: em uma língua de tópico qualquer sintagma nominal (o objeto direto, o objeto indireto, o complemento nominal, o sujeito, etc) ocupa a posição inicial do enunciado, independente daquele que é exigido pelo verbo.

Nas línguas consideradas com proeminência de tópico, como o chinês, certos elementos pleonásticos do tipo **it** e **there** do inglês são empregados nos enunciados como forma de recuperar o que foi dito antes⁽³⁾. A estrutura básica do enunciado, tópico-comentário, não é derivada por meio de transformações ou de outros mecanismos gramaticais, como se verifica no exemplo abaixo:

(14)"Neichang huo, xingkui xiofangdui lai de zao"

(Aquele-class. fogo feliz corpo de bombeiros veio COMP cedo)

(Aquele fogo (top), felizmente o corpo de bombeiros veio cedo)

(In Huang, 1984: 550)⁽⁴⁾

Um outro estudioso, Huang (1984), recorre à proposta tipológica de descrição das línguas de Li & Thompson para definir as diferenças entre as línguas que, segundo ele, podem ser resumidas em línguas orientadas para o discurso, de um lado, e línguas orientadas para a sentença, de outro. Outras duas propriedades, a de línguas tópico-zero x línguas não tópico-zero e a de línguas pro-drop x línguas não pro-drop, auxiliam, também, na distinção entre as línguas.

Depois de observar que em línguas como o chinês, o japonês e o português ocorria a atuação da regra pro-drop na posição objeto (a posição objeto fica vazia), Huang propôs o parâmetro objeto nulo para diferenciar tais línguas de outras, como o inglês, que não admitem esse objeto. O objeto nulo é interpretado como vinculado ao tópico, que ocupa a posição extra-sentencial. Construções como (15) e (16), do chinês, demonstram essa ocorrência:

(15) "Neige ren_i Zhangsan shuo [Lisu bu renshi [e]_i]"

(Aquele homem_i, Zhangsan disse que Lisu não conhece [e]_i)⁽⁵⁾

(16) "[Top_e]_i, [Zhangsan shuo [Lisu bu renshi e]_j]"

([Ele]_i, Zhangsan disse que Lisu não conhece e_j)

Ambas são consideradas construções gramaticais porque o objeto nulo é recuperado através do tópico do discurso. Em (16) a categoria vazia objeto é entendida como vinculada a um tópico-zero, cuja referência pode ser recuperada na fala anterior de um dos interlocutores, ou então, acaba não vindo explicitada por fazer parte do conhecimento mútuo partilhado entre esses interlocutores⁽⁶⁾. Segundo Huang, com repaldo de Chomsky (1981), a categoria vazia objeto deve estar vinculada a uma posição A', isto é uma posição não temática, extra-sentencial, que vem a ser a do tópico. Como veremos, o artigo de Huang foi fundamental para explicar a ocorrência do objeto nulo no PB.

1.3.2. O Tópico no PB

Os estudos de Galves (1984, 1986) e Tarallo (1986), relacionados direta ou indiretamente à distribuição e à referência do pronome categoria vazia e do pronome lexical **ele**, em frases simples e nas relativas, demonstram que no PB não há retenção do pronome lexical na posição objeto (o inverso se dá na posição sujeito), possibilitando, então, a ocorrência da categoria vazia⁽⁷⁾.

As concepções teóricas dos referidos estudiosos para explicar as ocorrências (17), (18), (19), por exemplo, são distintas:

(17) Paulo_i, João disse que encontrou [e]_i ontem.

(18) Ele disse que faria [e] amanhã.

(19) Paulo_i eu vi [e]_i.

Tarallo considera que tanto as construções topicalizadas, como (17) e (19), como as deslocadas (em que há retenção de uma cópia pronominal) podem ser explicadas por meio da relação entre regras de movimento de SNs e tipos de padrões anafóricos usados pelo falante da língua, e não necessariamente pelas funções discursivas destas construções (uma alusão crítica à proposta defendida por Braga (1984) que atribui às topicalizadas as funções de retomada de um SN velho e às deslocadas a função de apresentação de SNs novos): as topicalizadas são mais frequentes que as deslocadas devido à baixa retenção pronominal em função sintática de objeto direto nas relativas e em outras construções (como mostram as construções acima).

Galves, em contrapartida, busca evidências para a caracterização do PB como um língua em direção ao discurso. Uma delas é a ausência de construções passivas com marca morfológica no PB que pode ser explicada pela ligação direta tópico-objeto vazio. Em um contexto como:

(20) As revistas estão xerocando.

(ao invés de "As revistas estão sendo xerocadas"),

dá-se a vinculação direta do objeto pelo tópico, levando a reanálise do tópico como sujeito. Tal fato liga-se a um outro fenômeno: o da interpretação indeterminada do sujeito nulo em frases com tempo finito ("Nos nossos dias, não [e] usa mais saia", "João disse que [e] viria hoje"). Em línguas de tópico o elemento de concordância da terceira pessoa não recebe, necessariamente, uma referência específica.

As construções que seguem a estrutura do tipo SVO (do tipo agente, verbo transitivo e objeto paciente), como em:

(21) Meu carro furou o pneu.

(22) Esse rádio estragou o ponteiro. (semelhantes à (20))

mereceram também a atenção de Pontes (1986), que propôs uma interpretação **funcionalista** aos enunciados: "no tópico se exprime, de preferência, o todo e no comentário temos o verbo de ação seguido da parte afetada pelo todo" (op. cit. p. 175).

Observa-se no PB modalidade oral a baixa frequência de construções passivas com marca morfológica, ao mesmo tempo em que se constata a existência dos fenômenos do objeto nulo e do preenchimento do sujeito. Com certeza outros estudos podem explicar

melhor como esses dois fenômenos estão correlacionados.

Na aquisição da linguagem de uma criança falante do português, notamos a manifestação desses fenômenos, descritos, majoritariamente, como pertencentes à linguagem adulta. Observamos que a criança também faz uso das construções de tópico para indeterminar o sujeito.

1.4. As construções com a Forma [V+_do]

1.4.1. A noção de aspecto verbal

As construções passivas são relacionadas, muitas vezes, ao **Aspecto passivo** e não à categoria **Voz passiva**. Silva (1990) faz referência a um estudioso, Beedham, que argumenta nos seus trabalhos (de 1981 e 1987) a favor da integração do aspecto passivo no sistema aspectual progressivo-perfectivo do inglês. Segundo ele, as construções do inglês "be + particípio" podem ser analisadas como "a expressão simultânea de um evento e do estado resultante desse evento" (Beedham, 1987 in Silva, 1990: 13). Esta leitura menos processual das construções com a forma [V+_do] toca, então, na noção de resultatividade (Castilho, 1967). Vejamos o que vários teóricos têm a dizer.

Os diversos estudos que analisam a passiva como Aspecto foram ou serão referidos ao longo do capítulo. Nesta seção faremos uma resenha de dois estudos da Aquisição da Linguagem sobre o Aspecto nas formas dos Tempos verbais.

Os dois estudos diferenciam-se em razão da perspectiva teórico-metodológica adotada quanto a gênese e o funcionamento da linguagem: de um lado, a teoria cognitivista representada em Bronckart & Sinclair (1973) e em J. Jacobsen (1986), de outro, a concepção sócio-construtivista presente no trabalho de Lemos (1981).

Lemos (op. cit.) estudou a aquisição de marcas proto-aspectuais pela criança. Segundo a autora, a aquisição destas marcas é governada por restrições de natureza linguística (semântica) e extra-linguística. A primeira diz respeito à **ordem** de emergência das flexões verbais e concorda com estudos realizados na língua italiana como, por exemplo, o de Antinucci & Miller (1976). Segundo Lemos, o perfectivo aparece com os verbos **accomplishment**⁽⁸⁾ ("matar") como marca de completamento/término da própria ação da criança, enquanto que a forma perfectiva dos verbos **achievements** ("morrer", "cair") ocorre nos contextos em que a criança parece se ater às mudanças no estado resultativo de processos inobservados. Por outro lado, as formas progressivas ocorrem primeiro com verbos de **atividade** ("pular", "correr"), nos contextos em que a criança requer atenção para a atividade que participa. As formas do imperfectivo emergem muito mais tarde, aos três anos de idade, com os verbos de **estado** e de **atividade**, que são usados nos contextos

imaginários, como os formats de faz-de-conta, e nas histórias contadas.

A autora argumenta que, mesmo quando as crianças estão produzindo enunciados de duas, até três palavras no período estudado, não se pode garantir de que elas já tenham adquirido as estruturas do tipo Agente-Ação ou Agente-Ação-Objeto. A emergência dos enunciados sucessivos de uma palavra e de duas palavras deve-se a dois fatores, aos **processos intra-format** e aos **processos interformat**. Nos primeiros há incorporação pela criança dos componentes linguísticos de termos complementares presentes no diálogo adulto-criança ou, em outras palavras, as construções horizontais da criança podem ser vistas como derivações de construções verticais, pelo menos no desenvolvimento inicial; os últimos, os **processos interformat**, ocorrem quando um format passa a ter mais de uma função.

Um exemplo que ilustra os dois fatores citados é o **bo-format**, usado inicialmente em sequências de solicitações/pedidos (situação original) e que, posteriormente, passa a ter mais de uma função (são as "recontextualizações" do vocábulo, seguidas das correspondências entre diferentes formas de um mesmo vocábulo e entre diferentes vocábulos, como observa Carneiro, 1985: 39). Em enunciados de três palavras, o **bo** dos formats de ação é substituído por outras formas perfectivas ("abiu", "pôis"), além das formas variantes ("abo", "ebo", "obo"). Além disso, esses enunciados vão ocorrer tanto em contextos em que se reconta experiências passadas compartilhadas com o adulto como servirão, também, para relatar eventos observados somente pela criança, deixando, então, o seu caráter inicial, isto é, de se constituírem como incorporações parciais dos turnos precedentes do adulto.

Nesta fase, a criança adquire a estrutura básica do diálogo, constrói enunciados que não são somente subsequentes aos de seu interlocutor (de natureza especular, complementar ou recíproca), mas também baseados na representação do seu interlocutor e do mundo em uma situação particular.

Jacobsen (op. cit.) admite que a criança adquire as distinções aspectuais antes do sistema temporal, de acordo com os resultados obtidos por Bronckart & Sinclair (1973) no estudo da aquisição do francês. No seu estudo sobre o modo que as crianças falantes da língua espanhola representam acontecimentos passados, a sua postulação vai um pouco mais além: na fase inicial a criança adquiriria o aspecto independentemente do tempo.

Apesar de fazer uso da metodologia longitudinal, a análise dos dados recai sobre frases isoladas da criança e não sobre formats interacionais. As restrições analisadas por Jacobsen são de natureza **linguística** (na aquisição do espanhol a criança utiliza inicialmente o perfectivo com os verbos de mudança de estado ou **achievements**) como, também, de natureza **cognitiva**. Para Jacobsen a criança estabelece diferenças aspectuais no tempo presente (nos termos dela), pois a distinção entre os tempos verbais (coordenação de natureza dêitica) - entre o estado, a ação, o processo que ocorrem em um eixo temporal e o momento da sua enunciação- ainda não é possível para a criança mais nova.

São as noções aspectuais de duração, de frequência, entre outras (também analisadas no trabalho de Sinclair & Bronckart já mencionado), dos eventos que permitem à criança abandonar o presente e representar os acontecimentos no eixo temporal, segundo a autora.

A aquisição do Aspecto independentemente do Tempo se confirma, quando se analisa o uso da desinência do pretérito (um passado) pela criança: a criança emprega esta forma para descrever acontecimentos pontuais, antes que eles ocorram, depois de sua ocorrência e, ainda, no momento em que eles estão ocorrendo. Jacobsen utiliza-se de conceitos da teoria de Piaget para apoiar sua hipótese, em especial, a idéia piagetiana sobre a natureza do pensamento representacional na criança, ou seja, a de que a representação das coisas não presentes pela criança mais nova é não imediata.

Assim, a representação pela criança de acontecimentos passados passa por uma sequência de três estágios: no primeiro, a criança vincula estados observados com processos observados, em seguida, já liga estados observados com processos que não observou, deduzindo o tipo de transformação a partir dos produtos presentes; finalmente, no terceiro estágio, a criança refere-se a processos ou acontecimentos inobservados nas situações em que não há vínculo com o presente.

No desenvolvimento desses três estágios de representação de acontecimentos passados pela criança não se focaliza, como dissemos, a atividade da linguagem entre a criança e o adulto, nem o papel deste na construção da linguagem da criança. Em Jacobsen, a linguagem tem a função de representar o que foi construído previamente no plano cognitivo (nas chamadas coordenações cognitivas); ela não vê o papel constitutivo que a linguagem tem no processo de construção dos sub-sistemas da língua e das noções de tempo.

Jacobsen (op. cit.) postula que, se a criança usa uma perífrase perfectiva no passado em desacordo com o contexto situacional, poder-se-ia falar em erro negativo, ou seja, na sua incapacidade para representar fatos ocorridos no passado. Duas considerações podem ser feitas com relação a essa afirmação: a primeira envolve a questão de significação verbal, isto é, quando a criança usa o mesmo item ou a mesma expressão verbal do adulto, não há como garantir que o significado referido por eles seja aquele considerado pela gramática do adulto. Em segundo, os erros podem ser analisados como parte do processo reorganizacional de construção de um sub-sistema linguístico. Além disso, o perfectivo é a forma aspectual não-marcada, ou em outros termos, a imperfectividade dos fatos verbais é marcada menos frequentemente, surgindo mais tarde na fala das crianças (ver Lemos, 1981).

Os dados de linguagem que analisaremos seguirão os princípios teórico-metodológicos propostos por Lemos (1981, 1982, 1986). Os formats interacionais, por exemplo, não são vistos como um recurso dessa metodologia; ao contrário, eles devem ser considerados como fontes de instauração do processo de significação. Julgo que esta perspectiva possibilita explicar o processo de aquisição da linguagem (e, em parte, do conhecimento) pela criança.

Na análise de dados recorreremos às noções discursivas como a de **representação do**

interlocutor na construção dos enunciados. Lemos (op. cit.) demonstra que, para se tornar jogadora dos muitos dos jogos da linguagem, a criança percorre um caminho que vai da incorporação da estrutura de duas pessoas até o nível da representação dela e do Outro como interlocutores.

Como veremos adiante (no capítulo II), os trabalhos em aquisição da linguagem pouco mencionam a correlação existente entre formas do participípio e a noção de Aspecto ao estudarem a aquisição da passiva. Esses estudos também não fazem referência a outras concepções de linguagem que não sejam marcadamente empiristas ou, então, racionalistas. A análise de dados que recai sobre a situação de interação criança-adulto mostrará o quanto estas duas perspectivas são insuficientes para explicar o processo de construção dos sub-sistemas da língua que envolvem a indeterminação do agente.

1.4.2. A Transitividade e a Noção de Diátese/Voz

A literatura em Sintaxe considera que as construções passivas correspondem parcialmente às ativas (Perini, 1989: 230). Com relação ao português, é fato que verbos transitivos com objeto direto aceitam a construção passiva (Duarte, 1990).

Antes de definirmos a noção de transitividade, considerada intrínseca ao fenômeno de apassivação no PB, relataremos como se deu o desenvolvimento da oposição ativo e passivo nas línguas.

Segundo Benveniste (1988), os estudos comparatistas estabeleceram que, no desenvolvimento das línguas européias, o passivo era uma modalidade do médio, ou ainda, a oposição entre diáteses ocorria primeiro entre a ativa e a média⁽⁹⁾. Nas línguas indo-européias o verbo faz referência ao sujeito, e não ao objeto. Os verbos ativos são os que denotam um processo que se inicia a partir do sujeito e vai para fora dele, em direção a um objeto (dentre os exemplos citados pelo autor estão os verbos "comer", "soprar", "escorrer"), enquanto que os verbos médios indicam que o processo tem como sede o sujeito, considerado no interior do processo (verbos como "sofrer", "nascer", "morrer" estariam nesse segundo grupo). A transitividade é que seria responsável pela conversão do médio em ativo. Portanto, a partir do médio se obteria o ativo, denominado transitivo, e que, em alguns casos, pode ser causativo.

Na concepção estruturalista de Benveniste a língua organiza-se por meio de oposições. Assim, ao conceber o passivo como uma transformação do médio, o estudioso aponta também para o efeito dessa transformação no sistema da categoria de Voz. Além disso, Benveniste correlaciona a função semântica com a estrutura verbal: a posição do sujeito com relação ao processo (se interior ou exterior) -a diátese- deve vir marcada morfologicamente pelo elemento desinência verbal que, por sua vez, se caracteriza também pelas marcas de

pessoa e de número.

No trabalho de Figueira (1985) encontramos dados de aquisição da linguagem de uma criança que mostram, justamente, a aproximação entre a diátese média e a diátese passiva. A criança enuncia "Babou", aos 4;7:22 anos, na situação em que ela percebe que tinha babado na almofada enquanto estivera cochilando. O fato da criança não usar a marca de primeira pessoa no verbo (flexão do seu domínio), o "babei", para expressar o processo ocorrido, revela que ela não se sente como agente, como tendo participação intencional no ato de babar. Antes, a criança se vê como alguém no qual o processo se passou: ela é paciente, daí o uso de "babou" -diátese média- cuja tradução mais radical pode ser um enunciado passivo, sem agente, como "fui babada".

Alguns autores (Halliday, 1976, Lyons, 1979, 1980) também concordam que as construções passivas, assim como as médias, são monovalentes ou, nos termos da GT, são intransitivas.

A classificação de acordo com o número de lugares gramaticais requeridos pelo verbo (classificação formal) não dá conta, entretanto, do fenômeno de variação quanto ao número de expressões que podem ser combinadas com os verbos (classificação semântica). A variação no número de expressões regidas pelo verbo é conhecida como **valência** (cf. Tesnière, 1969).

Resumindo, a passiva pode ser descrita em termos de **lugares gramaticais** como uma construção de um lugar ou intransitiva já que não exige objeto⁽¹⁰⁾ ou, em termos **funcionais**, a passiva pode ser vista como uma construção de um actante ou monovalente (sem menção do agente). Este fato torna possível a comparação entre as construções ergativas, de um lado, e as construções passivas, de outro (Wasow, 1977, Burzio, 1981 apud Duarte, 1987)⁽¹¹⁾.

Vejamos mais atentamente como as construções passivas podem ser caracterizadas em termos da noção de transitividade.

Começemos pela Gramática Tradicional. Sabemos que a definição mais corrente de transitividade encontrada na GT é de caráter nocional. Alguns linguistas, Lyons (1979), por exemplo, admitem também a base nocional do conceito de transitividade:

"Embora a classe dos verbos sintaticamente transitivos inclua, sem dúvida, muitos outros no inglês e noutras línguas, que não se refiram a ações cujos efeitos "passam" de um "ator" para um "objetivo", não deixa de ser verdade que o conceito tradicional de transitividade seja claramente aplicável à maioria dos verbos transitivos, do ponto de vista sintático ou formal" (Lyons, 1979 apud Figueira, 1985).

Uma outra concepção atribui uma origem **discursiva** para a noção de transitividade. Para Hopper & Thompson (1980) não há dois tipos polares de transitividade, os transitivos e os intransitivos, mas tipos que variam no grau. Há enunciados que podem apresentar alta

transitividade, enquanto outros tendem para a baixa transitividade, de acordo com a presença ou não dos componentes dessa noção. Estes componentes são: o aspecto, a pontualidade, a agentividade, a afetação do objeto, a individuação do objeto, entre outros.

Em que ponto do continuum da noção de transitividade proposto por Hopper & Thompson localizaremos as passivas?

Em línguas como o inglês estas construções são consideradas de baixa transitividade. De acordo com os autores, as razões que determinam tal conformação são: existência de um único argumento que não exerce, na maioria das vezes, controle do evento denotado pelo verbo; a ocorrência de sujeitos inanimados é maior nas passivas que nas ativas; o agente da ação normalmente não aparece nessas construções⁽¹²⁾.

Vale lembrar o que mencionamos em um parágrafo precedente. Hopper & Thompson atribuem à noção de transitividade uma origem discursiva. A sua hipótese é de correlação entre os graus de transitividade -os componentes da noção- e os aspectos comunicativos de "foregrounding" e de "backgrounding" que os enunciados têm no texto.

O enunciado passivo favorece a argumentação dos autores nesse sentido. Segundo eles, a passiva ocorre nas porções "backgrounding" dos textos, ou seja, aparece no "pano de fundo" sobre o qual os eventos sequenciais reais (que estão no "foregrounding") do texto se desenvolvem.

Retomemos algumas das hipóteses sugeridas por estudiosos sobre a função do enunciado passivo na fala do adulto:

a-) A função básica universal das passivas é a detematização do sujeito/agente: o agente é omitido ou é recodificado ao ser deslocado para a posição de foco sentencial sob a forma de um sintagma preposicional ou se realizando através do clítico pronominal nas construções mediais (Duarte, 1987 e 1990).

Em consequência, outra função que pode ser atribuída às construções passivas do PB é a de tematização do paciente. As passivas dos textos escritos examinadas por Duarte apresentam, geralmente, a posição inicial preenchida.

b-) Uma das funções da passiva é descrever um **ato** ou **atividade** sem mencionar o agente ou, alternativamente, "a descrição de um estado como se fosse resultado de um ato anterior" (Lyons, 1980)⁽¹³⁾.

c-) As construções passivas estão relacionadas com as ergativas. No entanto, devemos lembrar, a correlação entre passivas e as ergativas do PB pode ser mantida desde que se considere as observações feitas por Duarte (1987, 1990) e Silva (1990) quanto às diferenças estruturais entre ambas. As passivas, assim como as ergativas, apresentam uma baixa transitividade. Mais ainda, é possível apresentar nas construções ergativas o processo sem

a "causação", o que as aproxima também das médias (Silva, op. cit.).

1.4.3. Agentividade e Papéis Temáticos

A conceitualização do que seja agente é problemática tanto para os falantes como para os linguistas. A definição de Agente como "aquele que pratica a ação", envolvendo traços como [+animado] ou [+humano], nem sempre é pertinente para os falantes da língua (Pontes, 1984 in Duarte, 1990).

Duarte relata que entre os linguistas não é possível obter uma definição unívoca do agente (somente em uma construção prototípica como "João quebrou a janela" não se teria dúvidas quanto ao agente), pois existem casos nos quais os traços de animação e movimento não são

claros: uns falam em complexo agentivo, que reúne Agente, Instrumento e Força (Grimes, 1975, apud Duarte, 1987); outros (Lyons, 1977) definem o Agente como entidade controladora, incluindo o Posicionador, Processado e Força (Duarte, 1987: 186-87).

Duarte (1987) defende o ponto de vista de que as passivas do inglês e do português sejam descritas essencialmente em termos de agente e paciente. Ao utilizar esses termos, o linguista deve ter consciência, diz a autora, do que se designa "macro classes semânticas, nas quais se incluem os diversos papéis temáticos que ocorrem nas estruturas argumentais das passivas, como Beneficiário, Meta, Tema, Locativo, Origem, Instrumental, etc seguindo uma sugestão de Foley e Van Valin" (p. 189).

Além disso, a opção pelo binômio agente-paciente se justifica porque se pode atribuir vários papéis temáticos/semânticos ao sujeito derivado das passivas, menos o de agente (o argumento subcategorizado pelo verbo transitivo, o objeto, nunca poderá ser agente).

Halliday (1976), um funcionalista, designa a transitividade, incluída na função ideacional (representacional) da linguagem, como responsável pela associação entre processos (verbo), participantes (Ator, Objetivo, Beneficiário) e circunstâncias (advérbios). Neste contexto, as passivas são vistas como orações em que o Ator (caso Agentivo, nos termos de Fillmore, 1968) pode ou não vir atualizado.

Ao considerar o texto como unidade básica da linguagem, não mais a palavra ou a oração, Halliday descreve as opções linguísticas de que dispõe o falante para organizar seu texto. A oração tem uma estrutura de transitividade, mas, o que é mais importante, ela se organiza em torno de um tema. As passivas seriam escolhidas pelo falante como uma maneira de dissociar o sujeito do tema, ou seja, o sujeito é colocado na posição remática, no final da oração (informação nova ou foco) ou é suprimido. No entanto, a proposta de Halliday apresenta, segundo Duarte (1990), dois problemas. O primeiro diz respeito à

função de tematização, já que nem sempre um não-Agente ocorre na posição inicial vazia. O segundo problema encontrado na versão de Halliday é referente à função de rematização: há exemplos de passivas analíticas nas quais o agente não foi rematizado, mas apenas omitido.

Os problemas apontados por Duarte nos trabalhos dos funcionalistas sobre as passivas (Halliday é apenas um entre tantos autores analisados pela autora) servem para demonstrar que o estudo da função da passiva não pode prescindir da análise das propriedades estruturais características destas construções. Como já mencionamos, a autora considera que a função básica **universal** das passivas é a de detematização da posição do Sujeito ou, em outros termos, a destituição, a desfocalização do agente.

Parece-nos que a descrição das passivas realizada pelos funcionalistas, sobretudo numa proposta como a de Duarte (unindo propriedades formais às funcionais), não se faz a partir do texto (apesar de admitirem o contrário). Mesmo a teoria de casos de Fillmore revisada (de 1977), que introduz a noção de perspectiva, não esgota uma análise de dados cuja unidade é o texto, ou a situação discursiva.

Figueira (1985) mostra que a noção de perspectiva de Fillmore é insuficiente quando aplicada aos estudos dos enunciados causativos e ergativos presentes na linguagem de uma criança. Esta noção não explica a emergência das construções causativas com "fazer" e de construções com "Tirou + SN", como em "Dai eu fiz (AC) catar (as peças)" e "Tirou o botão do casaco", respectivamente.

Segundo Figueira, as construções do tipo acima se dão em contextos em que o valor da noção de agente é visto pela criança, na maioria das vezes, como negativo. Estes enunciados emergem de recortes particulares impostos a eventos; eles instauram relações distintas entre locutor e interlocutor, no espaço interacional (op. cit., p. 269). Em "Tirou o botão do casaco" a mudança de estado do botão é apresentada como puro efeito (não há uma pessoa apresentada como responsável pelo efeito resultante de um processo). O que falta à proposta de Fillmore é essa interpretação discursiva, ou ainda, considerar a situação de interação como determinante (em parte) da forma dos enunciados.

O que dizer, então, dos enunciados ergativos, das construções com a forma [V+_do], das construções de tópico que emergem na fala da criança? Parece que a explicação do processo de aquisição destas formas linguísticas pela criança deve conter a noção de recorte, ou seja, uma interpretação discursiva da linguagem.

NOTAS

(1) Segundo Silva (1990), a Gramática Léxico-Funcional pode ser considerada como uma das dissidências do paradigma chomskyano. De acordo com essa concepção não há mais

uma regra para modificar a ordem dos elementos da frase, mas, somente, uma regra contida no próprio léxico que produz a frase passiva. Os participios passam a ser analisados, então, como adjetivos (Bresnan, 1980 apud Silva, 1990: 89).

(2) Um exemplo de movimento de uma língua X -não de tópico- para o estágio de língua de tópico: à medida que uma construção característica de tópico, uma sentença como a de "duplo-sujeito", passa a ser usada pelos falantes dessa língua com maior frequência, evidencia-se a sua aproximação do estágio de língua de tópico.

(3) Segundo Halliday (1985) a elipse -um fenômeno do domínio da coesão textual- ocorre quando "uma oração, parte dela ou parte de um grupo nominal ou verbal pode ser pressuposta em um lugar subsequente do texto por meio de um mecanismo de omissão positiva -isto é, não dizendo nada, quando alguma coisa é requerida para dar sentido (p. 288, tradução nossa)". A conceituação de elipse estabelece também que as relações de sentido se dão fora dos limites da oração, ou seja, a busca da vinculação para o elemento elidido de uma oração pode ser feita através das relações, por exemplo, entre as várias orações do texto. No caso do chinês, elementos anafóricos do tipo **it** e **there**, (obrigatórios em inglês), não são usados para recuperar o que foi dito antes, ficando a sua posição não preenchida lexicalmente, ou seja, vazia.

(4) A numeração dos enunciados não é igual àquela que se encontra nos estudos aqui citados. Tomamos a liberdade de renumerá-los a fim de dar mais fluência ao texto.

(5) O índice (i) em (15) indica que há identidade entre **Aquele homem**

tópico e [e]-categoria vazia objeto.

(6) É nessa passagem do texto que o autor expressa a existência de relacionamento entre a sintaxe e o discurso, ou seja, o parâmetro objeto nulo pode ser explicado através do tópico do discurso que, por sua vez, pode ainda estar vazio e coindexado a outro top'ico apropriado.

(7) Segundo Tarallo (1983) essas duas particularidades do PB, a possibilidade do objeto nulo (que o Português de Portugal não permite) e a rejeição do sujeito vazio (opção não marcada no PP), surgiram em um mesmo período histórico, na passagem entre os dois últimos períodos do século XIX, onde já se verificava o uso do pronome lexical na posição sujeito e o seu decréscimo na posição objeto.

(8) Ver Vendler (1967) para a distinção entre os verbos.

(9) Entretanto, há um estudioso, Costello, que argumenta que a Voz passiva não é derivada da Voz média, mas que ela já existia e convivia lado a lado com a última (assim como a ativa) no proto-indo-europeu. Nas chamadas línguas filhas, como o sânscrito e o grego antigo, é que teria ocorrido o que se denominou de sincretismo destas duas vozes (Costello, 1984 apud Silva, 1990).

(10) Perini (1989) distingue dois tipos de construções com o particípio. O primeiro é uma construção formada pelo auxiliar ("ter") mais o particípio que exige o objeto direto ("Maninha tem fritado muito peixe"). O segundo é uma construção passiva sem objeto direto mas com um adjunto circunstancial, o "por+_ ", exemplificado em "Os peixes foram fritos por Maninha" (Idem: 240).

(11) Duarte (1987) não concorda com as análises que aproximam as passivas das ergativas. Na gramática gerativa essa hipótese é chamada de hipótese ergativa de Burzio (1981), por ter sido este estudioso o introdutor desta noção no quadro da teoria.

A argumentação de Duarte vai em direção à proposta que também é defendida por Silva (1990): ao contrário das ergativas, as passivas dualísticas podem apresentar até dois argumentos, um deles sendo o agente. Nas ergativas há apenas um argumento obrigatório, o paciente que tem que ser movido para a posição vazia de Sujeito para receber o Caso Nominativo. Além disso, a autora mostra que muitos dos SNs pós-verbais das passivas não são movidos para a posição vazia de Sujeito, não recebendo, portanto, o Caso Nominativo. Nas passivas com sujeito posposto não há indicação de que estes SNs recebem Caso Nominativo, pois não se observa o fenômeno da concordância: no PB ocorrem sentenças do tipo "Foi encontrado três corpos", considerada gramatical; esse SN já recebeu um Caso Inerente, o Partitivo, em Estrutura - P, razão pela qual não precisou se deslocar para receber o Nominativo na posição inicial (Duarte, 1987: 71).

(12) A preocupação de Duarte (1987) vai em outra direção. Explicando melhor: ao resenhar os estudos que definem critérios pelos quais os verbos transitivos podem ou não ser apassiváveis, a autora critica a noção de transitividade de Hopper & Thompson. Segundo ela, seria plausível que os verbos com maior número de traços de alta transitividade, segundo a escala proposta por Hopper & Thompson, fossem submetidos à apassivação, no entanto, não é isto que se observa.

Em "Maria partiu às 8", temos uma construção que possui um maior número de traços de alta transitividade do que "Maria não ama Pedro", contudo, somente a última se apassiviza (Id. Ib.: 180).

(13) A crítica de Duarte (1987) dirige-se, dessa vez, aos estudiosos que classificam a passiva como um aspecto. Já que na análise da transitividade, feita a partir dos traços semânticos componentes dessa noção, não estão incluídos os verbos de processos mentais e de sentimentos entre os apassiváveis (cf. nota (12)), resolveu-se eleger o critério de estado resultante observável para o novo Sujeito como o mais importante na definição das construções passivas. Por esse critério pode-se "atribuir às sentenças passivas um conteúdo existencial, referindo-se à existência de um estado, caracterizado como realizado e resultante de um estado anterior" (op. cit., p.182). Mas, há verbos classificados como estativos e dinâmicos que se apassivizam, como os que aparecem nas sentenças "João foi visto ontem" e "Esse livro já foi lido?"; no entanto, não se pode dizer que o critério de resultado observável no novo sujeito esteja presente nesses enunciados.

CAPÍTULO II - A LITERATURA EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SOBRE O PROCESSO DE APASSIVAÇÃO

2.1. Introdução

No estudo do desenvolvimento linguístico da criança existem pesquisas que se propõem a resolver uma questão: Quando, como a criança adquire o domínio da língua materna? Se os linguistas podem fornecer uma descrição com poder explicativo dos fenômenos da língua (nos termos chomskianos) em um trabalho de alcance para todo o sistema linguístico adulto, pode ocorrer uma espécie de projeção desse tipo de análise no estudo da linguagem da criança. De acordo com esse enfoque, para qualquer subsistema da língua poder-se-ia prever quais seriam as **categorias**, as **relações** e as **estruturas** que estariam envolvidas em cada fase do período de aquisição da linguagem pela criança.

Com relação à aquisição do subsistema de apassivação da língua pela criança, os estudos apontam para:

- a) a determinação da idade em que esse subsistema estaria plenamente adquirido.
- b) o privilégio de um dos dois "canais", ou da compreensão ou da produção da linguagem.

A maior parte dos trabalhos sobre passiva na linguagem da criança enfatiza a compreensão sobre a produção por dois motivos: há uma crença generalizada de que a primeira precede a segunda, ou seja, pensa-se que somente a partir do momento em que a

criança compreende, no caso a frase/estrutura, é que ela terá condições de iniciar a sua produção oral. Além disso, como quase todas as pesquisas são experimentais, é mais fácil organizar as instruções e os materiais de questões exigidos para a testagem da compreensão da fala adulta pela criança do que aqueles utilizados na produção. Outra vantagem, reportada pela maioria dos estudiosos que se voltaram para a pesquisa da compreensão, seria a de obtenção de respostas melhor especificadas quando o experimento envolvesse um grande número de crianças.

c) a escolha de um modelo teórico-metodológico necessariamente eficiente para estabelecer quais seriam as **categorias**, **estruturas** e **relações** envolvidas na aquisição desse fenômeno da língua.

Muitas são as razões encontradas para explicar o elevado grau de dificuldade da criança em lidar com construções linguísticas do tipo passiva:

Alguns autores, como Fraser, Bellugi e Brown (1963), valendo-se de axiomas do modelo teórico da gramática gerativa transformacional, procuraram dar conta dos scores superiores obtidos pelas crianças em sentenças ativas relativamente às passivas em situação experimental. A justificativa para a aquisição tardia da passiva seria decorrente do elevado grau de complexidade transformacional requerido para se obter essa **estrutura**. Mais recentemente, o modelo não comporta mais a noção de transformação e a passiva passa a ser considerada como gerada na base. No modelo de Regência e Ligação (1981) esta noção é substituída por outras, como a de princípios e a de parâmetros, por exemplo. Entretanto, observa-se a continuidade na argumentação do tipo inatista no âmbito da pesquisa em aquisição da linguagem: o domínio tardio da passiva pela criança também é explicado por meio do seu estatuto de exceção marcada em relação à estrutura ativa, caso não marcado (Phinney, 1981 in Roeper, 82).

Baldie (1976) e Sinclair & Ferreiro (1970) afirmaram que a construção passiva somente ocorreria na fala das crianças quando elas fossem capazes de realizar operações concretas do pensamento, principalmente a de reversibilidade. Por volta dos sete ou oito anos a criança teria condições de acessar esse tipo de construção. O pressuposto dessa hipótese é de que o nível de desenvolvimento cognitivo determinaria univocamente o linguístico ou, ainda, que o pré-requisito para a expressão da **estrutura** linguística da passiva pela criança seria o da construção da **relação** de reversibilidade.

Sinclair (1973) sugere, ainda, que a criança opera inicialmente com as **categorias** agente-ação e ação-objeto para uma sequência de três elementos, os quais combina eventualmente na trilogia linguística SVO(sujeito-verbo-objeto). A ligação agente-ação seria a primeira a ser estabelecida sem se levar em conta a ordem de menção: ao invés de ordem de palavras, Sinclair propõe o uso do critério de proximidade, assinalando o agente para o nome mais próximo do verbo.

Em contrapartida, outros estudos pressupõem que a criança conhece a ordem de menção básica não-marcada NVN(nome-verbo-nome) em que o primeiro N da frase é considerado o

Braine & Wells (1978) vão mais longe nessa hipótese, afirmando que o que a criança faz é refletir na forma sintática as regras semânticas pré-formadas. Estes autores chegam a afirmar que o significado das **categorias** de agente(ator) e paciente(objeto) é distinguido por crianças e adultos. Esse tipo de investigação buscou confirmação para a existência de uma realidade psicológica para a gramática de casos de Fillmore (1968), que enfatizou a importância das relações funcionais entre atores, ações e objetos.

Ao apontar para a questão da dificuldade das crianças em lidar com construções passivas como desvinculada de habilidades cognitivas, semânticas ou da competência linguística da criança, Bridges (1980, 1985) e Berman (1985) optam pela consideração dos aspectos pragmáticos e discursivos na avaliação da compreensão/produção de passivas em situação de experimento.

2.1. Os Estudos em Aquisição da Linguagem sobre a Passiva

Roeper (1982), um autor inatista, propõe uma classificação do que ele denomina escolas "interacionistas" no âmbito das teorias de aquisição de linguagem. Segundo Roeper, a versão chomskiana da aquisição da linguagem, o modelo de aquisição instantâneo, deveria incluir duas das teorias "interacionistas" distinguidas por ele, a pragmática e a perceptual.

Roeper nos remete ao estudo de Slobin (1968) sobre a compreensão de passivas reversíveis e de passivas irreversíveis pela criança pré-escolar, como as construções (1) e (2) abaixo, para demonstrar o funcionamento de procedimentos do âmbito da pragmática e de base perceptual, o uso do **procedimento de inferência** e de **regras de ajustamento**, respectivamente,

(1) "The dog was chased by the cat"

(2) "The sandwich was eaten by the policeman"

A estrutura (2) é mais entendida que (1), levando-se em conta que na primeira a criança faz uso do procedimento de inferência, do âmbito da pragmática (deflagrado em razão da presença de elementos morfológicos não interpretáveis como was, -ed, by). Segundo Roeper, é este procedimento que estabelece a conexão entre sandwich e policeman (o policial é quem come o lanche, e não o contrário), enquanto que a incompreensão de (1) só atesta o não domínio da passiva pela criança.

O procedimento de inferência não se aplica à construção (1), mas este modelo de aquisição de linguagem dispõe das **regras de ajustamento**, responsáveis pela conversão de "The dog was chased by the cat" em uma estrutura conhecida do tipo "The dog chases the cat". A aplicação das regras de ajustamento por apagamento do material morfológico considerado não interpretável, was e ed, resultou, nesse caso, em uma interpretação na voz

ativa de uma estrutura que é de passiva reversível.

Uma das estratégias perceptuais apontadas por Roeper, a probabilística ou de ordem de palavras, caracteriza-se pelo princípio de que toda sequência NVN é igual a SVO, ou ainda, todo primeiro N é considerado sujeito (Bever, 1970 in Roeper, 82). Roeper considera, no entanto, que o termo regras de ajustamento, ao invés de estratégia perceptual (do domínio da performance), se ajusta melhor ao modelo de aquisição da linguagem que propõe.

Em resumo, Roeper estabelece expedientes (o procedimento de inferência e as regras de ajustamento) no mecanismo de aquisição de linguagem, inadequadamente denominados de "interacionistas", no âmbito de um modelo formal hipotético-dedutivo.

Lempert & Kinsbourne (1980) preferiram restringir seu estudo à verificação da compreensão de passivas reversíveis pela criança, o que não os impediu, entretanto, de advogar a favor da hipótese já estabelecida por Slobin, do desconhecimento de estruturas passivas por parte da criança pré-escolar.

Esses autores procuraram avaliar, por meio de um experimento com cinquenta e duas crianças com idade entre 2;5 e 6;3, a compreensão de frases inglesas ativas, passivas reversíveis ("The car is bumped by the truck"), clefts (ou clivadas) e clefts invertidas ("It's the truck that the wagon bumps"), todas contendo verbos altamente transitivos. Concluíram que as crianças mais novas (menos de cinco anos) supergeneralizam duas estratégias: a de agente-ação (o nome precedendo o verbo é interpretado como agente) e a de ordem de menção (o primeiro nome é tratado como agente). O resultado acaba sendo de uma melhor interpretação para as frases clefts invertidas, mas incorreta para as passivas reversíveis, devido à atribuição de papel de agente ao nome antes do verbo.

As crianças mais velhas, no entanto, demonstram um padrão inverso de resposta, resultado do decréscimo da aplicação da abordagem agente-ação para as frases. Nesta fase, a criança, segundo os autores, começa a tomar consciência da impropriedade do uso dessa estratégia para todos os casos, aumentando a sua atenção para as relações gramaticais que se estabelecem no interior da frase (o primeiro N da frase passiva é considerado o objeto e não o sujeito lógico).

Em outro artigo, Lempert (1985) procura avaliar se existiria algum outro critério concorrente aos de ordem de palavra e agente-ação na interpretação das passivas reversíveis pela criança mais nova.

Nesse sentido, procura discutir a validade e extensão do critério animado na determinação do agente. Um grupo de cento e cinco crianças divididas em cinco faixas etárias, de 3;0 a 5;3 anos, analisaram quatro listas de frases, duas com passivas e outras duas contendo clefts invertidas (ICs). As crianças manuseavam um conjunto de brinquedos, animados e inanimados dinâmicos, de acordo com o que era requisitado pela frase, expressa segundo a combinação de critérios agente-agente (AA-"The horse is pushed by the cow"), agente-dinâmico (AD-"The horse is pushed by the car") dinâmico-agente (DA-"The truck is pushed

by the horse"), dinâmico-dinâmico (DD-"The truck is pushed by the car").

As crianças de quatro anos parecem entender melhor as relações de ordem de palavra, expressas pelas passivas com paciente animado (AA e AD), que aquelas com paciente inanimado (DD e DA), aceitando bem menos os inanimados na posição pré-verbal. Para a autora o entendimento do agente da passiva inanimado dinâmico (em AD) pela criança se justifica através do número restrito de passivas preenchidas presentes na fala adulta dirigida à criança; por meio disso, a criança parece escolher frases com sujeito animado como os exemplos prototípicos de uma estrutura.

Segundo a autora, as crianças de três a quatro anos podem ter se servido de duas estratégias, a de agente animado (AA) e a de agente inanimado dinâmico (AD), por considerarem os últimos tão bons agentes quanto (ou melhores que) os primeiros. A partir dos quatro anos a abordagem de agente dinâmico vai decrescendo, talvez, em virtude de a criança reconhecer que um carro, por exemplo, não pode se movimentar sozinho. Somente por volta dos cinco anos é que haveria a relativização do caráter animado dos Ns, uma estratégia considerada de rotina, e o conseqüente aumento da atenção para as soluções ao nível estrutural.

Ao contrário de Lempert (op. cit.), Angiolillo & Goldin (1982) procuram demonstrar que o critério de animação de uma entidade não poderia ser considerado suficiente para designá-la agente, mesmo na concepção de uma criança mais nova.

Esses autores avaliaram a sensibilidade linguística de crianças entre 2;4 e 2;11 para os papéis que uma entidade joga na ação, desprezando o critério de animação da entidade. Na tarefa, a criança era requisitada a descrever o evento que se desenvolvia na sua frente através de uma estrutura transitiva. Os "participantes" do jogo (evento) variavam segundo duas dimensões, pelo critério animado/inanimado e pelo papel na ação; as entidades animadas ou inanimadas assumiam tanto o papel de agente como o de paciente. Quatro medidas linguísticas foram observadas: ordem de palavra, probabilidade da produção, pronominalização, partes da entidade, todas consideradas como possibilidades de variação no tipo de tratamento dado a uma entidade.

Os autores constataram que as crianças usavam ordem de palavra para marcar agentes diferentemente de pacientes, desconsiderando o critério animado/inanimado (pacientes eram colocados pós-verbalmente); pareciam ser mais sensíveis à expressão de entidades afetadas pela ação, omitindo aquelas que efetuavam a ação; tendiam para a não pronominalização dos pacientes, expressando-os através do nome ("boneco" ao invés de "ele", por exemplo), ficando os agentes preferencialmente pronominalizados; nomeavam partes dos pacientes, mas usavam o nome da entidade inteira quando esta assumia o papel de agente.

Esses resultados estariam de acordo, segundo os autores, com a hipótese de que as crianças expressam os papéis de agente e paciente, sem os vincularem ao critério de animado/inanimado. A descrição é baseada em classificações semânticas do tipo agente e paciente, usadas para comunicar as intenções relacionais (quanto aos papéis que uma

entidade joga na ação). Portanto, para os autores, parece existir uma relação de precedência do domínio semântico relacional sobre o sintático na fala das crianças.

Outros estudiosos, como Segalowitz & Galang(1978), tentaram verificar se o estudo de uma língua, com preferência por outra ordem canônica, diferente de SVO, traria contra-evidências à hipótese de que o primeiro N da frase seria sempre o agente.

Eles estudaram a habilidade das crianças na compreensão e produção de frases ativas e passivas no Tagalog, uma língua malaio-polinésia falada nas Filipinas, cuja ordem preferida é VOS Os verbos são flexionados em aspecto e têm afixos que indicam o foco agente ou paciente. O foco, agente ou paciente, vem na última posição, coincidindo com o sujeito. As crianças estudadas tinham entre três a sete anos; as frases escolhidas para a testagem, ora da compreensão ora da produção, eram ilustradas com cartões desenhados.

As crianças de todas as idades demonstraram uma melhor compreensão de frases VOS com foco no paciente. A explicação para tal resultado deveria ser procurada relativizando as pressões linguísticas e as predisposições cognitivas. Segundo os autores, a estratégia usada foi de identificação do primeiro nome da frase como o agente, o que favoreceu as frases com foco no paciente, portanto, a construção passiva⁽¹⁾. Uma outra prova a favor da aplicação da regra de ordem de palavra, primeiro nome como o agente da ação, ocorreu na situação de produção de frases pela criança: o experimentador solicitava a complementação de frases segundo o padrão SVO; as crianças acabaram por optar pelo preenchimento foco agente. Tal operação não deixaria de ser também uma decorrência do fato de ouvirem mais frases VOS do que SVO, onde as primeiras apresentam o agente como o primeiro elemento mencionado depois do verbo.

Os autores chegam a sugerir a leitura de Bruner (1975) como uma possibilidade de se verificar a origem da preferência pela ordem de menção agente depois paciente. Segundo Bruner, haveria uma continuidade estrutural entre a chamada comunicação pré-linguística e a linguagem da criança que vem a seguir. A construção das categorias de Tópico e Comentário, Agentivo e Benefactivo se realiza primeiro ao nível não verbal, através do domínio de estruturas de ação e atenção conjugados em esquemas de interação com o adulto. Isso equivale a fazer valer uma espécie de mecanismo projetivo de categorias do nível pré-verbal comunicativo para categorias do verbal.

Bruner foi um dos primeiros a propagar o valor de esquemas interacionais nos estudos de aquisição de linguagem sem, no entanto, atribuir-lhes um papel de modificação e ampliação dos recursos iniciais da criança, designando ao adulto somente a função de explicitador das intenções comunicativas da criança (ver Lemos, 1986).

O que nos interessa, de qualquer maneira, é apontar que uma hipótese como a de Bruner (mencionado pelos autores), a de continuidade estrutural do período chamado pré-linguístico (precursores) para o linguístico, não é suficiente para explicar a aquisição da sintaxe ao nível do enunciado.

Parece que a aquisição da língua Tagalog via frases com foco no paciente poderia ser melhor explicada recorrendo-se à noção de tópico do ponto de vista da teoria sócio-construtivista (Lemos e outros). Ao tomar o enunciado do seu interlocutor ou parte dele como "tópico", a criança acrescenta um "comentário", processo considerado essencial na construção da chamada sintaxe dialógica (Lemos, 1979 apud Figueira, 1985). Em um momento posterior, esta articulação, a de tópico-comentário, passará a ser feita dentro de um único turno.

Horgan (1978) pesquisou a linguagem de dois grupos de faixa etária bem distintos, um formado por crianças com idade entre 2;0 a 4;2 anos e entre 5;0 e 13;0 anos e, um outro, constituído por estudantes da graduação de Psicologia. Seu objetivo era traçar o desenvolvimento da passiva preenchida. Para tanto, observou a produção espontânea dessas frases no primeiro grupo e, também, a produção das passivas eliciadas do segundo.

Segundo Horgan, as frases consideradas passivas preenchidas das crianças entre cinco e treze anos deveriam conter todas as propriedades formais fundamentais (a forma "be" ou "got", a marca de passado no verbo e uma preposição como "by", "with", "from" ou "for"). Esse critério de seleção das passivas preenchidas foi, no entanto, modificada, quando se analisou a fala de crianças mais novas. Foram consideradas passivas preenchidas frases que continham uma marca formal, a preposição, que "carregaria", segundo a autora, a denominada "intenção semântica de passiva preenchida", exemplificada por "Broken by ball" (apontando para a lâmpada). Excluiu-se do cômputo geral as passivas truncadas, consideradas semelhantes à predicativa nominal ("Sam was happy")(2).

As passivas que são mais produzidas pelas crianças, as truncadas, servem de suporte para o seu ponto de vista: o uso de tal construção justifica-se quando se deseja falar de objetos lógicos inanimados, como janelas, veículos, lâmpadas, com os verbos assumindo o significado de estativos. De acordo com Horgan, as crianças consideram uma frase como "I got hit" muito semelhante à "I am tired", o verbo *hit* funcionando como adjetivo, porque não estabeleceram ainda as diferenças entre estados e ações. Um outro exemplo, citado pela autora, sobre a indiferenciação entre estado e ação, fica por conta do tratamento similar dado às frases "He was killed" e "He is dead", vistas como sinônimas.

Dentro da categoria de passiva preenchida, considerada pela autora, duas subcategorias foram distinguidas:

(a) passiva semanticamente reversível

"The boy was chased by the girl" e

(b) passiva não-reversível

"The lamp was broken by the girl" (agentiva)

"The lamp was broken by the ball" (instrumental)

No grupo das crianças mais novas, algumas usavam apenas a passiva não-reversível instrumental e outras somente a passiva reversível. Raramente foi observado o uso da passiva não-reversível com o agente. Segundo a autora, a maior ocorrência de instrumentais estaria ligada à noção de causação, do tipo não-agentiva. No caso, supõe-se que a preposição *by*, e mesmo o reflexivo ("The ball bounced by itself"), estão servindo como expressão da causação não-agentiva. Observou-se que as passivas reversíveis foram produzidas de maneira aleatória, ou seja, a organização das palavras na frase não coincidia, na maioria das vezes, com os fatos da situação.

Em resumo, parece que a passiva não é vista pelas crianças como um meio de expressão das relações agente-objeto, mas sim um modo de descrever o estado de um objeto ou pessoa, e como um meio de designar a causação não-agentiva. Somente por volta dos nove anos é que a criança passa a produzir efetivamente a passiva não-reversível agentiva. Nesse momento, a criança estaria estendendo uma regra geral adquirida precocemente, a de passiva sem agente, para aquelas preenchidas com o agente.

As observações e análises da autora sobre a aquisição dessas construções pela criança levaram-na diretamente a uma solução do tipo cognitivista: as passivas não-reversíveis agentivas são produzidas a partir dos sete anos, quando a criança ascende ao estágio de operações concretas de Piaget.

Lempert e Horgan concordam em um aspecto (ainda que olhem o mesmo fato linguístico de pontos de vista distintos), qual seja, o de que as passivas não-reversíveis agentivas aparecem mais tarde na fala da criança. Como vimos, Lempert diz que a criança emprega a passiva quando o paciente é animado e o agente inanimado. Horgan já atribui à passiva a característica de expressar o estado de um objeto ou pessoa, designando a causação não-agentiva, por isso o uso majoritário de passivas não-reversíveis instrumentais (um inanimado pode estar na posição de paciente) e de passivas semanticamente reversíveis.

Em termos gerais, podemos dizer que o que norteia a quase totalidade dos experimentos aqui relatados é a pressuposição de que primeiro ocorre as construções de categorias (agente, paciente) ou relações (reversibilidade) no nível cognitivo, mais tarde mapeadas nas primeiras estruturas linguísticas da criança. A concepção de linguagem subjacente à hipótese de mapeamento, considerada apenas como meio de representação, ou ainda, um sistema simbólico de representação do conhecimento adquirido previamente, não tem encontrado um respaldo empírico. Os estudos longitudinais têm evidenciado que a linguagem participa da construção das categorias do nível cognitivo, sendo atividade constitutiva do próprio pensamento.

2.3. O Fenômeno de Apassivação na Aquisição do Português

A afirmação de Horgan (1978) sobre a não utilização da passiva como um meio de expressão das relações agente-objeto, remete-nos ao trabalho de Figueira (1985), mais

precisamente à descrição do papel das ergativas na expressão da causatividade.

Em seu estudo sobre a expressão da causatividade no processo de aquisição do português por uma criança, Figueira (1985) nos relata um número significativo de ocorrências de verbos não-causativos tomados como causativos (**sair, cair, morrer, aprender**, por **tirar, derrubar, matar, ensinar**), denominados desvios 1, e, também, do tipo inverso de desvio, ou seja, o verbo causativo usado como não causativo, chamados desvios 2. Focalizaremos o último justamente em função de nosso interesse na análise de estruturas como V+N para expressar a causatividade.

No processo de aquisição do português, o aparecimento dos desvios 2, em um período posterior aos desvios 1, estaria indicando que a estrutura sintática NVN abre um lugar para a expressão do agente ("Você saiu o esmalte do dedo"). Em consequência, pode-se dizer que a VN ("Tirou o esmalte") faz referência somente ao "efeito, num recuo para a estreita menção do processo, onde não há marca da categoria de pessoa" (Figueira, 1985: 257).

As construções **fazer+V** fazem parte do mesmo fenômeno. Assim como as VN, **fazer+V** possibilita que a criança recorte ou apresente um evento ou estado de coisas assentada sobre um certo ponto de vista: "o que está envolvido é uma tomada de perspectiva do sujeito da enunciação em relação ao que vai ser dito" (id. ib.).

Há um outro conjunto de dados, coletados no mesmo período de "Tirou+SN", que também aponta para a noção de recorte para a representação linguística de uma situação. O enunciado "Babou", já apresentado por nós anteriormente, corresponde, na situação, à "Babei, mas foi sem querer". O "babou" refere-se a um processo ocorrido com o enunciador que, no entanto, parece não querer expressá-lo com a marca de primeira pessoa, forma que traduziria de maneira mais radical o procedimento do autodespojamento acional." (id. ib.: 251).

Outros dados mostram que a criança realiza, de fato, um recorte, assentada sob um certo ponto de vista, para dizer o que diz. Vejamos as ocorrências de tópico-comentário:

(...) Esse ela dorme de noite aqui. De noite ela dorme sossegada."

"A Juliana eu abraço ela, ela nem chora, né?"

"Dois dedo saiu o esmalte, pai."

(id. ib. : 177-78)

Segundo Figueira, esses exemplos não podem ser caracterizados como construções causativas desviantes (desvios 1), verbos não causativos usados por causativos (**sair** ao invés de **tirar**, por exemplo), que obrigatoriamente apresentam os traços de transitividade e agentividade como em "Você saiu o esmalte do dedo". Além disso, a autora destaca que não é somente o agente que ocupa a primeira posição nessa estrutura.

Outros estudos da linguagem infantil também descrevem enunciados que estão relacionados com o fenômeno das construções passivas.

Hochberg (1986), por exemplo, notou que a criança produz construções em que verbos transitivos são usados como intransitivos (designadas novos intransitivos). Segundo ela, estas construções estão próximas da estrutura passiva:

"Bert knocked down" por "Bert got Knocked down"

"(...)Popcorn: it crunches. And corn doesn't crunch; it eats" ("eats" no lugar de "is eaten") e, também, outras do tipo "My clothes are putting on", "The floor is washing".

Como observou Figueira (op. cit.), a passiva, ou o fenômeno de apassivação, constitui um tópico importante a ser pesquisado. Aliás, parece ser bem a propósito essa consideração diante dos poucos estudos realizados que, como sabemos, se limitam a observações transversais. Acompanhar a emergência e o desenvolvimento linguístico das expressões relacionadas ao fenômeno da apassivação implica em recorrer às noções de recorte ou perspectiva, de estratégias de rotina (como a de narrativa), incorporações e análise parcial do agente da passiva pela criança, como se evidencia na análise de dados do corpus no próximo capítulo.

NOTAS

(1) Hopper & Thompson (1980) consideram que se pode distinguir dois tipos de passivas. Ou se fala da passiva em termos estruturais ou segundo critérios funcionais, desde que a noção de transitividade (referida no capítulo I) seja levada em conta. As construções passivas da língua Tagalog são do tipo "O-focus", diferenciando-se das passivas encontradas em outras línguas. O agente está presente, o objeto é definido e referencial e, além disso, os verbos referem-se a ações pontuais; as construções "O-focus" são de alta transitividade e ocorrem nas porções "foregrounding" dos textos, ao contrário da maioria das passivas de outras línguas.

(2) Pode-se dizer que Horgan pertence ao grupo de linguístas e psicolinguístas que não considerou as ativas e passivas como derivadas de uma mesma representação abstrata, assim como discordou da hipótese da derivação das passivas truncadas de estruturas passivas preenchidas.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE AGENTE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR UMA CRIANÇA: O FENÔMENO DA APASSIVAÇÃO

3.1. Considerações acerca dos Dados

O acompanhamento longitudinal da aquisição do português por crianças brasileiras é uma metodologia eficaz, pois permite que se observe melhor como é construída a linguagem. Optamos por acompanhar a

produção linguística de uma criança, Anamaria (A, daqui para frente), durante dois anos, dos três até os cinco anos de idade. Os dados de linguagem desta criança foram obtidos a partir das transcrições de gravações de situações interativas entre a criança e a mãe (basicamente), ocorridas em seu ambiente familiar, mais dados de um Diário feito pela mãe.

Para qualquer pessoa, ligada ou não à área do estudo da linguagem, a fala da criança neste período de aquisição mostra-se muito rica em termos de manifestação de fenômenos linguísticos. Tem-se a impressão, por exemplo, de que as noções de sujeito-predicado e de agente-paciente já se encontram articuladas em seus enunciados. Supomos também que o aumento do número de frases produzidas e o consequente uso de certos elementos coesivos na narração de fatos e histórias são a expressão de uma capacidade linguística muito próxima à do adulto.

No entanto, um observador mais atento nota que, ao mesmo tempo que há um aumento no número de estruturas linguísticas usadas pela criança, ocorrem "desvios" com relação àquilo que seria esperado, tendo como parâmetro a linguagem do adulto. Pode-se observar que estamos falando aqui do ponto de vista da Linguística Estrutural: o olhar (ou a escuta) é direcionado à língua, às estruturas linguísticas, àquilo que está adequado em termos fonológicos, sintáticos, semânticos. De acordo com as teorias linguísticas não-formalistas, como a Análise da Conversação, as teorias enunciativas, a Sociolinguística, a Pragmática ou a Análise do Discurso, não é somente a língua que fornece elementos para interpretação do material linguístico, mas, também, as condições de produção destes enunciados: quem os diz, em quais circunstâncias, e qual a relevância do contexto para a sua interpretação, por exemplo.

Parece-nos que é necessário investigar os dados de Aquisição da Linguagem sob essas duas égides, a da língua e a do discurso, pois sem elas não é possível abordar a questão da significação linguística.

Do ponto de vista teórico sócio-construtivista, as trocas de itens nominais e verbais, por

exemplo, são explicadas por estudiosos da linguagem da criança (Abaurre, 1988; Lemos, 1982; Figueira, 1985, 1994; Scarpa, 1987, entre nós) não como "erros", e sim como indícios da ocorrência de processos reorganizacionais na trajetória da aquisição da linguagem. Os "erros" indicam que os subsistemas da língua estão sendo elaborados nos seus diversos níveis - fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático.

A passiva pode ser vista como um recurso linguístico usado para apresentar as situações como um ato ou atividade sem menção do agente ou, ainda, para descrever a mudança de estado ou lugar de uma pessoa ou objeto como resultado de um ato anterior (Lyons, 1980, Horgan, 1978). No nosso caso, investigaremos a indeterminação do agente na linguagem da criança, focalizando formas linguísticas correlacionadas direta ou indiretamente com o fenômeno da apassivação, ou seja, as construções com [V+_do], as ergativas, as construções de tópico (CTs), a partir do seu funcionamento no discurso.

3.2. Classificação dos Dados

3.2.1. As Construções Ergativas

Primeiramente, mencionaremos dois trabalhos que abordam a correlação existente entre construções causativas e ergativas no processo de aquisição do PB. Os dados de aquisição da linguagem são da mesma criança (Anamaria), mas foram analisados sob pontos de vista teóricos distintos: Figueira (1985) segue uma abordagem sócio-construtivista e Whitaker-Franchi (1989) analisa os dados segundo a perspectiva gerativista.

Ao estudar a aquisição da expressão de causatividade por uma criança, Figueira (1985) registrou dois tipos de desvios:

- a) o uso de um item verbal ergativo como causativo (desvios 1): "Eu saio você do berço", aos 4;10.15 anos, no par "sair/tirar", por exemplo.
- b) o uso de um item verbal causativo como ergativo, cuja incidência preponderante dá-se no par "sair/tirar", ou seja, é do tipo "tirou+SN" (desvios 2), como em "Tirou a ponta (do lápis)" equivalente à "Saiu a ponta" aos 4;02.7.

Segundo a autora, a hipótese explicativa para estes fatos é de ordem sintática e semântica: com relação ao período estudado (dos 2;8 aos 5 anos de idade), observa-se que a criança não fixou ainda a diátese específica dos itens verbais, por isso os usa tanto em - construções ergativas quanto nas causativas. São considerados dois fatores simultaneamente: a ordem sintática dos constituintes na sentença (NVN) e as noções de Agente-Ação-Paciente, reservando a posição pré-verbal ao agente e a posição pós-verbal ao objeto afetado (recursos que parecem ser suficientes para expressar a noção de causatividade). Seja qual for a regra abstraída pela criança, ela parece assumir que são muitos os

verbos que têm comportamentos semelhantes àqueles denominados causativos sintáticos (verbos que aparecem tanto nas ergativas como nas causativas, como é o caso, por exemplo, do verbo "abrir").

No entanto, há um momento, considerado posterior ao uso das estruturas causativas sintéticas, em que a criança começa a utilizar a construção perifrástica "fazer + ergativo", resultando em um causativo, e, também, "fazer + causativo", incluindo um agentivo secundário. Ao introduzir esta nova construção em estruturas como "Faz ela morrer com o revólver, mãe" (que está para uma forma simples como "Mata ela com o revólver, mãe"), a criança parece estabelecer uma relação de paráfrase entre a construção com "fazer" e as causativas sintéticas. A consequência que o uso desse novo procedimento acarreta no "esquema" de expressão de causatividade usado anteriormente é a diminuição dos chamados desvios 1, do uso de um ergativo como se fosse um causativo, marcando a entrada das formas causativas "corretas".

A explicação fornecida pela autora para dar conta da emergência das primeiras ocorrências com "fazer" na fala da criança, como forma de expressão da causatividade, é de natureza discursiva, ou seja, as construções com "fazer" se dão em contextos que se caracterizam pela transferência da responsabilidade culposa pelo evento causado. No caso, a criança usa o "fazer" para expressar a causatividade indireta, mediata e não manipulativa (seguindo a terminologia de Shibatani), como em "Foi você que me fez molhada" (aos 3;00.12), de maneira a diminuir ou cancelar sua responsabilidade como agente dos eventos.

Em resumo, a proposta de Figueira mostra que a atuação da chamada "eficácia externa" e "eficácia interna" na estruturação da linguagem pode ser observada pelo uso sistemático da forma perifrástica "fazer+V". A primeira diz respeito ao efeito comunicativo e discursivo obtido a partir da interação adulto-criança (exemplificado no parágrafo anterior); na segunda, verificamos como se dá a reorganização da linguagem da criança (incidindo diretamente sobre o léxico), ou seja, a função estruturadora da forma "fazer+V" sobre a linguagem da criança, já que permite a entrada das formas causativas "corretas".

Whitaker-Franchi (1989), porém, argumenta que as causativas com "fazer" não emergem, necessariamente, no jogo interpessoal criança-adulto. Segundo ela, os achados não são suficientes para afirmar que a criança já tenha categorizado os diferentes tipos de causação, como a causação do tipo não-manipulativa, indireta e mediata, no caso. Para ela, o uso das construções com "fazer" é resultado de um mecanismo sintático de ampliação da rede temática argumental, que "abre" um lugar para expressar o agentivo (op. cit.: 169).

A hipótese maturacionista, preferida pela autora, diz que certos princípios não estão disponíveis em certos estágios do desenvolvimento da linguagem da criança, só aparecendo em estágios posteriores (em razão deste processo de maturação). É por isso que os dados da criança estudada revelam, inicialmente, uma sintaxe de padrão ergativo (o padrão predominante do português é o acusativo) em que o **tema**, o elemento modificado, movido, situado no processo, encontra-se ainda na posição pós-verbal, ou seja, não foi movido como em "Tirou a ponta", "Num sai o botão", "A subida faz pesar a barriga" (os SN's ainda

aparecem na mesma posição na qual lhe são atribuídas as funções temáticas, indicando que o processo de formação de cadeias argumentais não está, naquele momento, disponível).

O que se pode dizer, afinal, das construções com "fazer+V"? Qual o seu papel na construção da diátese verbal? Segundo Whitaker-Franchi, as construções com "fazer" aparecem mais vezes com os verbos ergativos, não constituindo um tipo específico de causação, servindo apenas para a inserção de um agente (SN + [fazer] + SN); e pode, assim, ter um papel significativo na fixação da diátese dos ergativos (mas não dos causativos). O fato é que as construções com "fazer" acabam por acarretar, segundo a sua análise dos dados, um aumento considerável dos chamados desvios 2, resultando na intransitivização dos itens verbais.

E os causativos? Segundo a autora, diferentemente do que ocorre com os ergativos, a criança continuará a ter experiências positivas do uso dos causativos (SN + tirar + SN, por exemplo), ao lado do uso indiferenciado das construções com "fazer" (SN + fazer {tirar, sair} + SN). As primeiras, as causativas, já incluídas no léxico, é que bloqueiam a inserção das construções com "fazer" no mesmo paradigma, acabando por favorecer a especialização de sentido, "abrindo margens para uma análise dos diferentes tipos de causação" (Op. cit: 180).

O que se verifica no artigo da autora são justificativas de natureza construtivistas em relação a certos aspectos da organização dos sub-sistemas da língua pela criança. Mas, ao mesmo tempo, acredita que a construção desses sub-sistemas está submetida a certos princípios estruturais e parametrizados, incluindo aí a hipótese maturacionista.

Podemos destacar pontos em comum nas duas propostas descritas, mais especificamente nas suas análises das construções ergativas na linguagem da criança. Ambas concordam quanto ao fato de que se pode reconhecer, nos dados da criança, uma sintaxe de padrão ergativo, não significando, no entanto, que a criança já tenha feito uma seleção entre padrões possíveis (acusativo x ergativo, no caso do português) e escolhido um deles.

Whitaker-Franchi afirma que na gramática da criança o processo de formação de cadeias argumentais não está totalmente disponível (em maturação), já que o **tema** aparece na posição pós-verbal, como na estrutura nuclear, ou seja, ainda não foi movido para a posição pré-verbal.

Para Figueira, o uso mais frequente da estrutura VO para a expressão de eventos em que não há um agente, mas apenas o objeto afetado pela mudança de estado ou lugar, reflete a preservação da ordem SVO para a expressão da não-causatividade (incoatividade).

Lembremos que os ergativos constituem uma classe dos intransitivos, mas com propriedades sintáticas e estruturais distintas de um intransitivo propriamente dito (Burzio, 1981 apud Duarte, 1987 e Whitaker-Franchi, 1989).

Transcrevemos abaixo ocorrências dos ergativos (desconsiderando aquelas em que os ergativos são usados como causativos, analisadas suficientemente nos trabalhos referidos acima) que aparecem nas sequências dialógicas entre a criança e a mãe⁽¹⁾:

(1) (A mãe pergunta se A teve medo de nadar sozinha na ocasião em que

elas nadaram em um rio; A não responde e muda o tópico da conversa)

A. Ih! Eu estou bonita de botão (com relação ao seu vestido). Eu

fui no tio Juvenal...arrebentou o botão.

M. Como é?

A. Eu foi no tio Juvenal...arrebentou o botão

M. Arrancou o botão? Lá no tio Juvenal, João? É, nossa!

Mas foi este vestidinho!

A. Não. O botão dele...da camisa dele.

(3;02.27)

(2) (A está brincando de cozinhar; A finge que está fritando um ovo)

A. Ih, queimou o ovo.

M. E agora?

A. Pode comer o ovo (dirigindo-se a uma outra pessoa presente).

M. Ah, mas o ovo tá estragado.

R. Cê vai dar ovo queimado pra eu comer?

A. Num, Num tem queimado aí.

(3;05.8)

(3) (A está brincando com um telefone de plástico, mas reclama dizendo

que quer um outro)

M. Ah! Tá bom esse, bem.

A. Esse tá estragado. Ah, não! Ah, não!

M. Não, bem. Esse tá bom. Senta aí.

A. Esse daqui/eu/faz muito dia que eu não uso esse... Mas eu não uso mais, né? (parecendo mais conformada)

M. Faz muitos dias que você não usa esse.

A. É, mas esse estragou, né? Tá vendo?

M. É mas ainda dá pra usá. O outro cê também estragou.

A. Não, pode usá aquele mesmo.

M. Então, senta aí e espera a Luiza trocá.

A. Esse daqui/Esse daqui eu vô dá pra Juliana.

(3;10.2)

(4) (Depois de comentarem sobre algumas figurinhas que A jogara fora, a mãe mostra um livro de histórias)

A. Essa daqui eu não sei!

M. Sabe sim.

A. Não sei.

M. Conta.

A. Não sei.

M. Já te contei várias vezes. Conta pro Molly (um boneco de A).

A. Pro Molly? Aq... A Queridinha quebrou. A...a Queridinha

...tá... A Queridinha quebrou o braço dele.

M. O braço do Molly?

A. Não. Queridinha/

M. Que que tem?

A. Quebrou.

M. A Queridinha quebrou.

A. Quebrou.

M. Em que lugar, que ela quebrou?

A. Não. Eu que falei quebrá o braço dela.

M. Ah! Quebrou o braço da Queridinha.

A. É.

(3;11.13)

(5) (A mãe pergunta quem é que A vai chamar para ajudar a montar um brinquedo que ela ganhou)

M. Quem cê vai chamar pra montar?

A. Ai, queimou meu dedo. (A prende seu dedo na tampa da caixa)

M. Quem cê vai chamar pra montar, An, das suas coleguinhas.

(4;00.4)

(6) (Enquanto brincam de encher uma bexiga que A trouxera da escola)

M. Eu num tenho muita força, sabe bem, pra encher.

A. Eu tenho, ó. Mãe, estragou tudo o meu livrinho desse aqui, ó, esse aqui.

(4;00.18)

(7) (A está dando banho em uma boneca; a cabeça desta sai e A vai imediatamente contar o fato a sua mãe)

A. Mãe, a cabeça do boneco quebrou.

M. Quebrou, bem?

A. Não. Tirou (=saiu).

M. Ah!

(4;01)

(8) (A está mexendo em uma mala)

M. Que houve?

A. Queimou meu dedo.

M. Queimou seu dedo, não. Apertou. O que que queima, An?

A. Que que queima? Fogo!

(4;01.7)

(9) (A observa uma persiana instalada em um quarto da casa de sua avó; a mãe, então, demonstra o seu funcionamento)

M. Persiana é isso aqui, ó. Serve para escurecer o quarto.

A. Escureceu o quarto.

(4;01.20)

Verifica-se que nos enunciados grifados acima os SN's lexicais, objeto afetado, aparecerem ora antes do verbo, como em (3),(4) e (7), ora depois do verbo, em (1), (2), (5), (6), (8) e (9).

Os contextos em que todos esses enunciados são produzidos colaboram com a hipótese

de que o uso das ergativas, tanto por A como pela sua mãe, constitui-se como uma forma de apresentar o processo sem "causação" ou, ainda, de mostrar somente o objeto afetado pelo processo expresso pelo verbo.

Em (1), a construção ergativa é usada primeiramente por A, depois por sua mãe, responsável pelo "ajuste" de sentido à situação apresentada por A. Fazendo uso da terminologia clássica, dizemos que o verbo transitivo **arrancar** parece mais adequado que **arrebentar**: "o botão arrebentou" pode significar que o botão, enquanto objeto, tenha se arrebentado ou quebrado; a mãe entende que o botão do vestidinho de A soltou-se quando A estava na casa do tio, por isso usa "Arrancou o botão? Lá no tio Juvenal...". A esclarece que não estava referindo-se a um lugar mas, sim, ao evento ocorrido com o seu tio ("O botão dele...da camisa dele"), ocasião em que emprega "arrebentou", funcionando como ergativo.

Já em (2) o diálogo se dá em torno da mudança de estado de um alimento (um format de faz-de-conta), anunciado por A "queimou o ovo"; estado este que merece comentários por parte de seus interlocutores, "tá estragado" e "tá queimado", sem referência ao agente causador desta mudança.

Na instanciação (3), "esse estragou" faz parte da argumentação usada por A para convencer sua mãe de que o brinquedo oferecido por ela não era melhor que um outro mais antigo e, também, reforça o estado de estragado que A já tinha atribuído a esse objeto, "Esse tá estragado". A mãe contra-argumenta, por meio de uma construção de tópico (doravante CT), destacando que o outro brinquedo que A deseja também está estragado, e que ela é quem teria sido responsável por tal estado. A nega, dizendo que ainda é possível usar o brinquedo, "pode(-se)usar". Ao finalizar o diálogo, A propõe um destino ao brinquedo, "Esse daqui eu vô dá pra Juliana"; essa CT funciona, ao que parece, como um recurso de A para acabar de vez com a disputa de argumentos entre ela e a mãe sobre os estados destes brinquedos e com qual brinquedo ela permaneceria.

Analisemos o diálogo que ocorre em (4): A mãe interpreta o enunciado inicial de A, "A Queridinha quebrou. A...a Queridinha... tá... A Queridinha quebrou o braço dele", como se fosse uma estrutura transitiva do tipo SVO, o que A refuta: a mãe entende que A estava contando/narrando algo que a boneca teria feito com outro objeto (quebrado o braço do boneco), já que A usou "o braço dele". No decorrer do diálogo há um consenso de que algo tinha ocorrido com a boneca, ou seja, que o braço da Queridinha é que estava quebrado, uma interpretação sintática de construção de tópico, do tipo deslocada, em que há retenção pronominal, representada por:

"[Queridinha]_i, quebrou o braço [dela]_i"

Na língua a que a criança está exposta há duas construções: uma mais conservadora e uma apontada para um elemento de indicação de mudança linguística (Galves, 1984, 1986;

Pontes, 1986, 1987). A ambiguidade advém de duas interpretações de natureza sintática: a mãe opta pela mais conservadora (SVO), ao passo que a criança parece demonstrar preferência pela CT e pela ergativa.

No enunciado da criança "A Queridinha / quebrou o braço dele", observamos que há uma pausa entre a primeira e a segunda parte da oração. O enunciado prosódico em questão compõe-se de duas frases entonacionais: a primeira delas com contorno ascendente médio (isto é, um tom tipicamente "continuativo") e a segunda com um contorno descendente baixo, caracterizando o assertivo. Tal descrição prosódica é típica de CTs.

A proposição contida na pergunta da mãe "Em que lugar, que ela quebrou?" parece ser compreendida por A em duas direções: A já havia mencionado que era o braço dela (da Queridinha) que estava quebrado (A usou, no entanto, "dele", gerando, justificadamente, uma interpretação transitivo-causativa do enunciado) por isso diz um "não" e (como se recusando uma pergunta retórica), e continua depois, reafirmando que era ela quem havia dito, desde o início, sobre o estado em que a boneca se encontrava, "Eu que falei quebrá o braço da Queridinha".

Uma outra possibilidade é que o "dele" do enunciado "A Queridinha quebrou o braço dele" tenha sido a maneira encontrada pela criança para falar de um evento/ato ocorrido com a boneca: "A Queridinha teve seu braço quebrado" ou, em última instância, "O braço da Queridinha foi quebrado". No diálogo que se segue, observamos a mãe e a criança tentando esclarecer a referência desse pronome dêitico, conseguida quando a criança enuncia "Eu que falei quebrá o braço dela".

Em (5), (6), (7), (8), (9), as construções ergativas aparecem nas situações em que o causador do processo expresso pelo verbo não é mencionado, nem por A nem pela mãe ou, ainda, apenas o resultado do processo é apresentado.

Os SNs lexicais das construções ergativas aparecem tanto em posição pós-verbal como pré-verbal. Notamos, no entanto, que os SNs pré-verbais ocorrem em menor número. Muitas dessas construções podem ser tomadas como CTs com pronomes dêiticos, como "esse estragou" em (3), apresentando vinculação direta com o contexto de sua enunciação. As construções deste tipo não entrarão no cômputo das ergativas produzidas por A que consta no final.

É significativa a ocorrência de CTs e de construções "estar + [V+_do]" nas mesmas sequências dialógicas em que emergem as ergativas. As instanciações (2), (4), exemplos desta situação, recortam os eventos de maneira a mostrar tão-somente a mudança de estado como efeito, instaurando relações diferenciadas entre locutor e interlocutor: o responsável pelo processo de mudança de estado das pessoas e dos objetos, muitas vezes a própria criança, não é apontado.

Verificaremos mais exemplos de enunciados com o objeto afetado pela mudança

aparecendo preponderantemente depois do verbo, indicando a preservação da ordem SVO, ou, ainda, que a posição de sujeito parece estar, na maioria das vezes, reservada ao constituinte que se refere ao agente⁽²⁾:

(10) (Referindo-se ao tecido, destinado a ser short, que tinha se
desdobrado)

A. Ah... Desdobrou meu shortinho.

(3;1)

(11) (Anunciando à mãe o que estava vendo através da janela)

A. Chegou uma menininha.

(3;1.14)

(12) (A está guardando disquinhos numa caixa)

A. Encheu a caixa.

(D - 3;2.1)

(13) (Comparando o seu queimado de sol com o da mãe)

A. Sarou o seu.

M. O meu tá sarando! E o seu?

(3;2.6)

(14) (Brincando de escrever na lousa com a mãe)

A. A/agora! Agora não posso dar outro pro cê.

M. Por que?

A. Quebrou todo esse aqui.

(3;3.27)

(15) (O giz com o qual A desenhava uma pera se quebra)

A. A(rr)ancou o dique. (dique = giz)

M. Hein?

A. Isso aqui, sabe quem /

Sabe que esse aqui chama?

M. (entendendo a fala anterior de A). Quebrou o giz.

(dando atenção à última fala de A). Como chama?

A. É uma fruta de pera.

(3;4.17)

(16) (Mostrando para a mãe a meia descosturada)

A. Ah! Já rasgou minha meia.

(3;6.16)

(17) (A vai lavar bolinhas de enfeite de bolo na pia; elas escapam
↓
pelo ralo, com a força da água)

A. Mãe, 'guliu debaixo da torneira.

(= Engoliu (a bolinha) debaixo da torneira)⁽³⁾

(D - 3;8.21)

(18) (A comenta com a mãe sobre o que havia ocorrido com a calota de
uma das bicicletas)

A. Ó mãe, que quando que houve com essas duas? Por que amassou?

M. Hein?

A. Amassou a bicicleta?

M. Por que amassou? Cê deve ter passado/cê deve ter passado ali

naquela rampa de cimento, não foi não?

(3;9.20)

(19) (A tenta encher uma bexiga)

M. Que aconteceu?

A. Caiu.

M. Caiu a bexiga, heim? Acho que cê não consegue não. Escuta, no dia que/no dia que cê ganhou essa bexiga, An/

A. Vem/vem vê/Eu... vem vê, eu tenho muita bexiga, 'pera um pouco... (voltando). Ih, ih, sumiu ota bexiga, sabe?

M. Tinha outra?

(4;0.18)

(20) (A conta à mãe que pessoas estranhas tinham entrado na casa)

M. É? A Kiki não latiu pra ela, não?

A. E veio um cacho/e veio um cacho(rr)inho aí dent(r)o, po(r)tão tava fe/po(r)tão tava aberto.

M. E o cachorrinho entrou?

A. A porta ab(r)iu.

(4;0.18)

(21) (A está construindo uma casinha com blocos de madeira)

A. Acabou casinha.

M. Telhado, cê quer dizer. Acabou, sim, não tem mais (blocos).

A. O dia que você trazê esse brinquedo cê trazi mais casinha.

M. Telhadinho, né?

(4;3.26)

(22) (A observa o funcionamento do gravador)

A. Senão estraga a roda.

M. O carretel.

A. Senão quando o gravador não tá ligado, né?... dai tem que...

dai tem que... comprá outro gravador, né?

(4;4.16)

(23) (A e a mãe brincam de comadre com um jogo para café de brinquedo)

M. Aceita um cafézinho?

A. Muito obrigado. Já tomei. Derrubou o café.

M. Derrubou a xícara.

(4;4.23)

(24) (A chega apreensiva para a mãe, achando que tinha manchado a

calça nova)

A. Tem verdade que não manchou a calça?

M. Não.

A. É verdade, mãe? É verdade?

(D - 4;6.20)

(25) (A aproxima-se do gravador e observa seu funcionamento)

A. Mãe, por que essa fita tá acabando, isso aqui, ó?

M. Hein?

A. Quando acaba a fita vê como que faz, quando acaba a fita?

M. Quando acaba a fita pára de rodá.

(4;7.5)

(26) (A dá o aquaplay para a sua irmã brincar)

M. Ela mexeu na válvula começou a sair água.

A. É, mexeu.

M. Pára com isso, viu, Ju?

A. E não é? Sai a água, viu? Tá saindo masi, mãe, aqui.

M. Hum, hum (concordando).

A. Vô tampá direito. Acabou tudo a água (começa a bater com uma das mãos contra a tampa do aquaplay)

(4;7.9)

(27) (A pergunta à mãe sobre o término da gravação)

A. Manhê, que horas que... Cadê meu... É... tá pouquinho pra acabá a fita?

M. Se tá faltando pouco?

A. É.

M. Não, tá faltando muito.

(4;7.9)

(28) (A pergunta à mãe sobre a gravação)

A. Tá acabando a fita?

M. Quase acabando, por quê?

A. É, é depois que acabá, nós vamos fazê o que?

(4;7.9)

(29) (A está olhando da janela o quintal de sua casa)

A. Manhê, por que tá demorando pra nascê esse negócio lá, aquele pé grande?

M. Por que tá demorando o que?

A. Aquele negócio lá, cê sabe como chama? Porque eu 'queci o nome, amora.

M. Amora, por que tá demorando pra nascê esse negócio lá, aquele pé grande?

(4;7.9)

(30) (Após a chuva, A vai até a varanda verificar se a rede está seca;

fecha a porta, mas esta volta à posição anterior)

A. Oh, óia lá, tá abrindo a porta! Fecha!

M. Vam' fechar.

A. Se deixar assim, daí / daí que entra chuva aqui. Né? Ah, entra chuva sim.

(4;7.16)

(31) (A comenta sobre um outro assunto, enquanto está tomando lanche)

A. Mãe, já acabou o talco, tá bão?

M. Já acabou?

A. Já, eu derrubei lá no chão.

(4;7.23)

(32) (A está próxima do gravador)

A. Manhê, tá acabando a fita.

(4;7.27)

(33) (A começa a brincar com o seu aquaplay e faz uma observação acerca do estado do brinquedo)

A. Parece que tá estragando os botãozinhos.

M. Não, tá funcionando, bem, ó, aí. Cê não acha que tá fazendo muito depressa?

(4;7.29)

(34) (Observando a fita no gravador)

A. Ih, tá acabando a fita, né!

(4;8.20)

(35) (A observa a fita rodando no gravador)

A. Ih, só pedacinho! Pedacinho, olha lá.

M. O que?

A. Olha o pedaço.

M. De papel?

A. Não, pedacinho de gravador.

M. Hein?

A. Pedacinho do gravador, ói, tá parando.

M. Ah, pedacinho de fita.

(4;9.10)

(36) (A e uma amiga da mãe estão tirando algumas coisas de uma bolsa)

S. O que que é isso? Como é que chama?

A. É de fazê unha.

S. De fazer unha?

A. É.

S. É de lixar a unha.

A. Amassou tudo o/

M. Amassou tudo o cigarro. Deixa, viu, agora.

(4;10.1)

(37) (A está mexendo no lápis de sombrancelha da avó)

M. Que cê tá fazendo, filha?

A. Não é nada, mãe.

(baixinho para si). Quebrou a ponta.

M. Então larga esse lápis agora de uma vez, né?

(4;10.8)

(38) (A está folheando um livro junto à uma amiga de sua mãe. De repente ela interrompe o que estão fazendo)

A. Pára, vai.

Amiga. Num quer mais ler estorinha?

A. Num quero mais gravá.

Amiga. Não, mas eu num tô gravando, a gente tá conversando.

A. Ah, tá rodando a fita, eu num quero mais que roda a fita.

(4;10.29)

(39) (Manipulando um enfeite de bolo, em forma de palhaço)

A. É do (_). Do 'versário dela. Já dimontou tudo, óia aqui.

(tentando recuperar o enfeite) Pronto! Já montei!

(4;11.5)

(40) (A mãe procurou mostrar a A que não convém pintar as unhas com

tinta de caneta, porque depois não sai)

M. Ô filha, agora cê sabe, né? Se pintar... se pintar a unha com
essa caneta... Que que acontece?

A. Daí fica vermelho.

M. Eu sei. E daí?

A. Daí acabou a caneta.

(4;11.5)

(41) (Observando a sessão de gravação da irmã)

A. Tá acabando a gravação?

M. Não. Por que?

A. Começou agora ou não?

M. Começou agora.

(4;11.5)

(42) (A tenta colocar um anel seu no dedo da mãe)

A. Só assim, num força não, mãe, só assim.

M. Ah, cê não quer força?

A. Só assim, senão quebra o anel. Daí... não tem.

M. Daí que acontece?

A. Daí não tem mais.

(4;11.5)

(43) (De repente A começa a rir de algo ocorrido durante um jogo)

M. O que que aconteceu?

A. Eu tava apertando de... caiu, estragou a roda, agora eu já
consertei.

(4;11.12)

(44) (A mãe está com um volume de uma enciclopédia sobre animais)

M. Lembra aquele dia que a mamãe te contou a estória da leoa,
bem?

A. Eu lembro. O dente dela arrancou.

M. Hã, Hã.

A. Pra ela não fazê mais barulho.

(4;11.22)

(45) (A mãe perguntava à A sobre o tempo. Depois A se refere a um fato
ocorrido quando ela brincava de casinha)

M. Por que nós vamos pra sala?

A. Pra olha o tempo.

M. Tá.

A. Ai, a cama bateu no armário.

M. E que que aconteceu?

A. A cama não estragou não.

(5;00.25)

No quadro a seguir (QUADRO 1) estão relacionados os itens verbais envolvidos na construções ergativas no corpus de A. Nele se registra também o total de ocorrências de cada item em um tipo de estrutura: V+N, N+V, estar+[V+_ndo]+N ou N+estar+[V+_ndo].

QUADRO 1: Verbos ergativos - A, de 3;1 a 5;00.25

	VN	NV	estar+ +[V+_ndo]+N	N+estar+ +[V+_ndo]	Total
desdobrou	1				1
chegou	1				1
encheu	1				1
sarou	1				1
arrebentou	2				2
quebrou	2				2
quebrá	1	2			3
quebra	1				1
arrancou	1	1			2
queimou	3				3
rasgou	1				1
engoliu	1				1
sumiu	1				1
abriu		1	1		2
escureceu	1				1

QUADRO 1: Verbos ergativos (continuação...)

	VN	NV	estar+ +[V+_ndo]+N	N+estar+ +[V+_ndo]	Total
acabou	4		4	1	12
acabá	1				
acaba	2				
derrubou	1				1
manchou	1				1
amassou	2				2
cortou	1				1
parou				1	1
desmontou	1				1
estragou	1	1			4
estraga	1		1		
rodou	1		1		3
roda	1				
demorou			1		1
Total por tipo de estrutura	35	5	8	2	50

Observamos um número de ocorrências muito maior de estruturas do tipo V+N (também com relação às perífrases verbais com Gerúndio). Isto indica que o objeto afetado pela mudança de estado ou lugar ocupa a posição pós-verbal ou, em outros termos, que a posição de sujeito parece estar reservada, na maioria das vezes, ao agente.

As ergativas mostram-se eficientes do ponto de vista intralinguístico, já que estão em paráfrase com outras estruturas sintáticas (as construções com a forma "estar+[V+_do]"), como a passiva e a construção de tópico, em que a noção de agentividade está mais diretamente envolvida.

As situações em que as ergativas surgem são particularmente interessantes sob a

perspectiva discursiva: quando a criança quer diminuir a sua responsabilidade como agente, estas construções são empregadas. Exemplificando: observamos que nas ocorrências com o verbo "quebrar", por exemplo, as ergativas constituem-se como um recurso eficiente para diminuir a responsabilidade de A enquanto agente, como mostram as situações (14) e (37).

Desse ponto de vista, a instanciação (33) é elucidativa: A usa primeiramente uma construção ergativa, "Mãe, já acabou o talco", para apresentar a situação como um evento. Quando a mãe a interroga no turno seguinte, "Já acabou?", mostrando-se aparentemente surpresa, A responde com um enunciado transitivo causativo, assumindo sua culpa pelo fato ocorrido, "Já eu derrubei lá no chão". A poderia ter apresentado a situação como um evento, com uma estrutura ergativa do tipo "Caiu o talco". No entanto, parece que nesse contexto específico, A aceita o jogo de representação estabelecido entre os interlocutores, qual seja, aquele em que a mãe requer que se aponte o agente responsável pelo fato ocorrido (implícito na pergunta), a própria criança, na maioria das vezes.

3.2.2. As Construções com a Forma [V+_do]

No participio está embutido o traço semântico relativo à categoria de Voz (Costa, 1990). A perífrase "ser + participio" é uma das maneiras de expressão da categoria de Voz⁽⁴⁾. Além disso, muitos estudiosos (Costa, 1990, Silva, 1990) referem-se à inter-relação entre as categorias de Voz e Aspecto em se tratando das formas nominais de Gerúndio e de Participio. O último, por exemplo, não expressa Modo, nem Tempo, mas expressa Aspecto, o imperfectivo resultativo, e Voz, a passiva (Costa, 1990).

O verbo, como sabemos, se flexiona na forma finita em Tempo, Modo, Pessoa, Número e Voz. Não se inclui, normalmente, as formas relativas à categoria de Aspecto nas conjugações dos verbos em português. Se fizéssemos uma analogia em termos matemáticos, diríamos que essa é uma classe em que um grande número de variáveis está imbricada, tanto que é possível observar na aquisição da linguagem uma justaposição entre elementos que seriam excludentes.

No caso específico do uso da forma [V+_do] pela criança, notamos que ocorre uma espécie de amálgama entre o aspecto durativo, denotado pela perífrase "estar+[V+_ndo]", e o "mutativo" da passiva (Lyons, 1979). Parece-nos que não é possível estudar a construção da categoria Voz passiva na linguagem da criança prescindindo de uma análise do Aspecto nas formas nominais. As instanciações abaixo nos mostram também que a categoria Aspecto não pode ser considerada como uma questão de estilo (uma "opção" do falante), pois a sua ocorrência parece ser fundamental no processo de aquisição da categoria básica do Tempo. Além disso, as perífrases verbais com Gerúndio e com Participio surgem, muitas vezes, em situações em que a criança parece ter a intenção de minimizar a sua responsabilidade como agente das atividades em que está envolvida. Vejamos as ocorrências que apóiam a nossa hipótese:

(46) (A pede para a mãe folhear um revista para ela; A deita-se ao lado da mãe, no chão)

M. Mas como é que cê vai vê se você tá deitada desse jeito.

A. Assim, assim tô vendo a moça aí, tô vendo (...) Vô deitando só um pouco.

M. É? Então enquanto você descansa eu vou lendo.

(3;05.15)

À expressão "Vô deitando" atribuímos um valor aspectual de imperfectividade em curso, mas, como descreve a mãe de A, no turno anterior, A já se encontrava deitada, "(você) tá deitada". A perífrase "vô deitando" parece estar sendo usada por A nessa situação para minimizar a descrição feita pela mãe do estado em que ela se encontrava. Supomos que A tomou "tô vendo" como paradigma, ou seja, o processo de ver uma figura continuará por um tempo, assim como o de deitar (algo como "vou ficando deitada"), resultando na perífrase "Vô deitando"⁽⁵⁾.

(47) (A e sua mãe estão vendo algumas fotos. A mãe vê uma foto de uma amiguinha de A chamada Beatriz)

M. Então, ela tá na casa dela. Você leva, você leva a fotografia pra ela quando cê for brincar na casa dela, viu?

A. Vô dando pra você, mas pra Beatriz não vô dando não. Esse, vai vendo esse aí.

M. Cê vai dar tudo pra mim?

(3;04.24)

A criança faz uso de duas expressões com marcas do aspecto progressivo, em consequência, tem-se a impressão de que as duas atividades ocorrem ao mesmo tempo: "Vô dando pra você" e "pra Beatriz não vô dando", com o verbo estativo no presente do indicativo associado à forma nominal do gerúndio. Mas, sabemos que a amiga de A não estava presente no momento da enunciação e que esse enunciado não foi situado como posterior ao momento de sua enunciação (futuro), e sim como simultâneo; parece que A "imagina-se" na situação de (não) dar fotografias a esta pessoa, atentando para a temporalidade interna do fato que expressa (o Aspecto), como verificamos em "pra Beatriz não vô dando não".

As duas instanciações abaixo dão oportunidade à mãe de A chamar atenção para a oposição quanto ao valor aspectual das perífrases verbais no Gerúndio e no Particípio⁽⁶⁾.

(48) (A e a mãe estão vendo uma revista que a mãe está segurando; de repente A demonstra intenção de puxar a revista para si)

A. Tá virado. Virado.

M. Tá virado, como? Ah, bom! Cê quer virar pro seu lado, né? Mas assim eu não enxergo, Ana.

A. Tá virado.

M. Tá virando a revista pra você enxergá do seu lado; e a mamãe, não enxerga do lado dela?

(3;05.15)

(49) (A e a mãe estão folheando um álbum de fotografias; A observa que há uma foto em que uma moça aparece com o rosto escondido atrás de uma bexiga)

A. O...Onde que ela tá, essa moça?

M. Ela tá atrás da bexiga. Cê não tá vendo ela, né?

A. Deixo vê se eu vejo ela...

M. Ah! tá virando o álbum pra vê se vê a moça?

Não vê bem; ela tá atrás da bexiga.

(3;05.29)

Outras duas ocorrências, posteriores ao diálogo acima, mostram a maneira como A se refere à duração das situações. Na primeira, aparece o aspecto imperfectivo resultativo (de um processo), (o trator) "tá virado"; na segunda, "passar virado", temos uma locução com um verbo sem as características dos denominados "estativos", chamados de "auxiliares aspectuais" (Costa, 1990: 57), como **ser, estar, ficar, andar, continuar, permanecer,**

começar (a), ir e acabar (de). Podemos admitir que "álbum" seja o complemento apagado de "passar", no caso, e que "virado" faça referência ao modo de manuseio do objeto.

(50) (No álbum de fotografias A vê a foto de um trator)

A. O trator morreu.

M. Morreu! Não!

A. Então por que ele tá virado assim? (o trator de cabeça para baixo)

M. Ah! Não! A mamãe que pôs a fotografia de ...

(3;05.29)

(51) (A está vendo um álbum de fotografias)

A. Cadê ele? Escondeu? Cadê ele? Escondeu? (A tinha visto uma foto do pai)

M. Escondeu, não! Você que passou aqui, a folha, e num viu.

‡

Aqui, olha. (a mãe volta as folhas do álbum)

A. Deixo vê. Vamos passar virado, vamos. Depois nós vira de novo. Mãe...senta aí comigo.

(3;05.29)

Nas instanciações (52) e (53) abaixo a mãe parece elaborar seus enunciados de maneira a contribuir na descrição que A realiza sobre o estado em que ela se encontra naquele momento:

(52) (A está sentada em uma cadeira, diante de uma escrivaninha; ela

usa duas almofadas sobre o assento da cadeira)

A. Que alto! Tá cansando.

M. Tá cansando o pé?

A. Tá cansando. Vou tirar meu chinelo.

(3;05.29)

Momentos depois, A reinicia o diálogo com este mesmo assunto:

(53) A. Mãe, tira esse negócio daqui. (com relação à almofada) Cansa-
da!

M. Tá cansada de sentar?

A. Eu vou tirar um...um travesseiro desse aqui pra...

M. Prá não cansar? Eu falei pra você por um só.

A. Tô. (A tira uma das almofadas)

M. Esse devia ficar, o outro faz cansar, viu bem?

A. Mas eu ponho desse lado!

(3;05.29)

Como podemos notar em (52), A admite que pode diminuir o seu cansaço se tirar o chinelo do seus pés, mas, em seguida, ela julga que tal estado pode advir do fato de estar sentada sobre duas almofadas. A mãe solidariza-se com o estado em que A diz se encontrar, "Cansada!" (anteriormente, esta era uma situação tomada como durativa, cursiva, "tá cansando"), ao reforçar a idéia de A quanto ao responsável pelo seu cansaço, anunciando "Pra não cansar?" (nota-se a queda do pronome "se") e "o outro faz cansar" (fazer + verbo ergativo), tomando mais uma vez a almofada como o agente causador do estado em que A diz se encontrar.

É importante ressaltar que a criança usa a perífrase "vai/vou + infinitivo" para situar o momento da situação a que se refere como posterior ao seu momento de fala (futuro) em contextos demarcados, como é o caso da locução "vai/vou acabá". Vejamos:

(54) (A brinca com o Aquaplay que sua mãe segura nas mãos)

A. Tira a mão, mãe!

M. Por que, filha?

A. Senão eu vou acabá estragando seu óculos.

M. Ah! meu óculos. É verdade. Ontem você já me deu uma batida
no óculos, né, Anamaria?

(3;08.14)

Ao explicar à sua mãe por que deseja que ela tire as mãos do brinquedo, A faz uso da estrutura argumentativa "Faça x, senão y". Ela parece reconhecer as situações em que o uso dessa expressão provoca um efeito sobre o interlocutor (normalmente, esta estrutura é empregada pelos adultos como uma ameaça, como forma de se obter um "comportamento" desejado por parte da criança).

Podemos observar que a mãe aceita o "jogo" proposto, acreditando na ameaça contida no enunciado da criança. A expressão "vou acabá estragando (de estragar)" indica uma atividade durativa (embora terminativa), apresentada como posterior ao momento de sua fala.

Na ocorrência (55) abaixo, A faz uso da perífrase "vai acabá" (nota-se que a mãe interpretará a marca de terceira pessoa do auxiliar como sendo de primeira), reconhecendo as situações em que esta expressão tem efeito de ameaça sobre o seu interlocutor:

(55) (A pede à mãe o durex que ela pensa que se encontra guardado
dentro de uma mala)

M. A mãe não guarda durex na mala não e, além disso, o durex é
do vovô. Não é o durex da mamãe.

A. Ô, vai acabá com isso aí, hein?

M. Hum?

A. Vai acabá com esse durex daí, viu?

M. Não, não pode. O vovô usa nas fotografias.

(3;08.1)

Nas ocorrências abaixo, (56) e (57), podemos observar como a mãe lida com as categorias de Tempo e de Aspecto no seu discurso, a partir da observação dos indícios destas categorias presentes na linguagem da criança e, também, em decorrência das

restrições impostas pelo jogo verbal em questão (de nomear figuras):

(56) (A encosta o Aquaplay na sua blusa)

A. Ó mãe, olha uma coisa. Olha, uma coisa na minha camisa.

M. Ah! ué! Você pôs na frente de sua camisa e, mesmo assim, ainda, apareceu a sua camisa. Que é tem na sua camisa?

A. (ri).

M. Que desenho que tem aqui na sua camisa? Um patinho ajudando o outro a pintá.

A. Não! É uma mãe.

M. Ah.

A. O papai.

M. Isso. O que eles estão fazendo?

A. Fazendo pintá a casa!

M. Estão pintando a casa, né? Quem é que está em cima da escada?

A. Eu também... meu, meu pai também vai pintá minha casa.

M. É,é? Que que é que o papai passou no chão da sua casa prá
ficar bonito? Hein?

(3;08.14)

(57) (A mãe está explicando qual é o motivo que a fará ausentar-se por
três dias de casa)

A. Ah! não, mãe, cê vai morá todo dia lá?

M. Não, eu vou ficar só três dias, depois eu volto, aí eu chamo a
vovó pra ficar com você aqui. Vovó vem brincá de comadre com
você.

A. Lembra aquele dia que a vovó vem/ Lembra aquele dia que a vovó
vai brincá comigo.

M. De comadre? Então cê não gostou?

A. Gostei.

M. E, se ela vier de novo, vai ser bom, né?

A. É. Gosto muito da vovó.

(3;10.2)

Notamos que em (56), a resposta de A "Fazendo pintá a casa" à pergunta da mãe "O que eles estão fazendo" faz parte de um tipo de jogo verbal ritualizado (nomeação) realizado entre mãe-criança. Podemos notar a manifestação dos processos dialógicos de especularidade e reversibilidade (Scarpa, 1985), como em "Fazendo" e "pintá casa", respectivamente. Ao "modificar" a resposta de A para "Estão pintando a casa, né?", a mãe chama atenção para a temporalidade interna do fato expresso pelo enunciado, precisamente a imperfeção em curso ("estar + forma nominal Gerúndio").

Em (57), A usa o dêitico "aquele" de maneira que a situação seja vista em relação ao

momento da fala como passado; contudo, este pronome aparece com o verbo "vir" no presente (como no enunciado da sua mãe no turno anterior ao seu) e, também no futuro (perífrase vai+infinitivo) quando reformula o seu enunciado. É difícil saber se a criança queria falar a respeito de dois fatos (inclusive ou exclusive): o primeiro faz referência situação em que a sua avó brincou com ela no passado; o segundo, indicando uma situação que ocorrerá, ou seja, que a avó brincar com ela, quando vier visitá-la. A mãe parece entender que A queria falar somente sobre algo ocorrido no passado; em consequência, pergunta à A: "cê não gostou?", um indicativo de que focalizou sua atenção na expressão "aquele dia".

(58) (A comenta que esteve na casa do seu vizinho)

A. Viu. Eu/eu comi banana, tá bem barrigado, bem barrigordo.

M. O que?

A. Eu comê banana e fiquei barrigordo.

M. Onde cê comeu banana?

A. Comi banana. Comi banana (...) que eu tô barrigordo. Comi
banana.

M. Quantas bananas você comeu?

A. Comi só uma.

(3;04.24)

(59) (A está com sua irmãzinha no quarto)

M. Você gosta desse macacão da Juliana? Hein?

A. Não, ele está muito apertado.

M. É, bem?

A. É.

M. Você não gosta que ele fica apertando o bumbum da Juliana?

Hein?

A. Ela tem barriguda, né, mãe?

M. Ela está barriguda, né?

(3;08.14)

Em (58), A parece querer explicar a consequência do seu ato de comer banana que, segundo ela, era o de tornar-se gordo ou de ficar barriguda, expresso em "fiquei barrigordo", um estado decorrente de um processo de transformação, marcado pela forma imperfectiva resultativa. Além disso, as expressões que denotam o estado que A diz se encontrar, "tá barrigado" e "tô barrigordo", parecem resultar do cruzamento de várias formas nominais: do substantivo feminino, barriga(da), do particípio, as terminações em "ado", e do adjetivo, gordo ou barriguda⁽⁷⁾.

Em (59) a situação é apresentada como imperfectiva resultativa ou, ainda, como um estado por meio do enunciado "ele está muito apertado". A mãe complementa o que A diz com a expressão "ele fica apertando", manifestação aspectual do imperfectivo em curso. O emprego posterior de "está barriguda" pela mãe surge, ao que parece, como forma de adequar a descrição do estado que A diz que a sua irmã encontra-se, enunciada no turno anterior como "tem barriguda", expressão que une outras duas: "tem barriga" e "está barriguda". O uso de está barriguda estabelece, então, que o estado da irmãzinha de A é transitório, ou seja, naquele momento ela estava barriguda/gorda, mas, posteriormente, ela poderá não continuar neste estado. Já à expressão "tem barriguda" pode-se atribuir um caráter permanente, algo como "(ela) é barriguda".

Na análise de dados da aquisição, estamos recorrendo a termos de várias áreas da Linguística, como se pôde observar até o momento: aos da Gramática (categoria, formas nominais), aos da Semântica (agente, objeto, enunciação), aos do Discurso (papéis discursivos, representação do seu interlocutor). O fato de usarmos muitos deles, em maior ou menor grau, não faz com que eles adquiram o estatuto de via explicativa para os dados de linguagem da criança. Também não se está supondo que a criança seja dotada da mesma capacidade analítica do teórico da linguagem quando se diz que ela usa ("conscientemente") determinada expressão. Na realidade, estamos falando de restrições que a própria língua impõe. No processo de aquisição da linguagem os recursos linguísticos que expressam a noção de agentividade, por exemplo, usados pela criança estão parcialmente analisados (a existência de desvios nos mostra isto). Interessa-nos, no nosso caso, verificar como estes diferentes recursos estão relacionados entre si na reorganização do sistema linguístico da criança, sobretudo no domínio da sintaxe e do léxico, e, também, o papel do discurso neste processo de aquisição.

Vejamos outras ocorrências que mostram alguns "cruzamentos" no sub-sistema verbal:

(60) (A e a mãe estão no escritório da casa; A mostra o grampeador a

sua mãe, dizendo que aquele objeto corta a mão)

M. Que que é filha?

A. Que cê tira esse negócio daqui? A hora que tá ocupada cê tira?

M. Hein?

A. Que cê tira esse negócio daqui, que tá ocupado na hora?

M. Nossa, An, não tô entendendo nada do que cê tá falando!

A. Que cê tira esse negócio daqui que eu tô trabalhando!

M. Porque isso não é de criança brincá.

A. Que eu tô/

M. É o grampeador, bem. Pra que serve isso?

(3;10.2)

(61) (A avó relata que A sentiu saudades da mãe durante o período em que ela estivera viajando)

Avó: E ela sentiu muito a sua falta: "quero a minha mãe, quero a minha mãe".

M. É?

Avó: "Eu quero a minha mãe".

A. Eu tava chamava... eu... eu num chamava a vovó de a...de a mamãe.

M. É?

Avó: É?

A. É.

(3;10.16)

Em (60) pode-se observar a oposição entre os aspectos durativo e "mutativo", além da superextensão da terceira para primeira pessoa do verbo nas expressões "tá" (tô) "ocupado" e "tô trabalhando", respectivamente. Quando A reestrutura seu enunciado empregando a perífrase verbal "estar+gerúndio" (ela utilizou por duas vezes a forma "estar +particípio"), indicando o aspecto cursivo e durativo da situação vivenciada por ela, a mãe passa a compreendê-lá⁽⁸⁾.

Podemos dizer que há esquemas interacionais por onde certas formas linguísticas passam. Explicando melhor: podemos observar que determinadas enunciações se repetem em havendo um contexto específico. A instanciação (60) é ilustrativa: as expressões "estar ocupado" e "estar trabalhando" em enunciados do tipo "Cê tira isto daqui, a hora/quando que estiver desocupado?" e também "Cê tira esse negócio/isto daqui que eu tô trabalhando?" são usados em contextos em que um dos interlocutores pede ajuda ou dá uma ordem ao outro, no caso, a criança estava cumprindo uma tarefa no ambiente de trabalho, no escritório da casa e, como não queria ser incomodada, pede/ordena ao seu interlocutor que retire um objeto do ambiente em que estão (repetindo uma enunciação em que os papéis da interlocução estavam invertidos).

Já em (61), A usa primeiro a perífrase "tava" (chamando) "chamava" (o fato é visto como durativo no passado, expressando o aspecto imperfectivo), e depois a forma verbal simples do pretérito imperfeito, "chamava".

É frequente na fala de A a perífrase "estar+gerúndio". Esta forma é usada nesta idade para narrar várias situações ocorridas em momentos anteriores, em relação ao momento de sua enunciação:

(62) (A mãe dá à A um barbante que ela havia pedido; A usa-o para

amarrar o postinho com o qual estava brincando)

A. Mãe, disamarra aqui?

M. Desamarra?

A. É.

M. Por quê? Tá amarrado?

A. Posto de gasolina!

M. É mesmo, tá amarrado! Com que cê tava...que cê tava fazendo

este cordão ontem.

A. Ah, mãe sabe fazer isso? Tava falando pra você se você fazia

isso, ó? Igual Vitor (A está tentando fazer a brincadeira do

barbante com suas mãos).

(3;10.23)

Nesta ocorrência, quando A diz "tava falando pra você se você fazia isso aí" tem-se a impressão que ela quer se referir a uma situação ocorrida no passado, já que o verbo estativo está no pretérito, marcando, também, o aspecto imperfectivo em curso, "tava falando". Ao que parece esta expressão parece se apoiar no enunciado da mãe do turno anterior, em que aparecem "tava fazendo" e "ontem". Ao que parece, A queria basicamente situar o momento da ocorrência da situação referida como simultâneo ao momento de sua fala, algo como "tô falando pra você se você faz isto (aquilo que o menino fazia)".

Parece-nos que "estava+Gerúndio" acaba por ter duas funções: é um elemento de coesão nas narrativas, ou seja, ao usá-lo, a criança explica melhor ao interlocutor seu enunciado de um turno anterior. Em consequência (ou concomitantemente), surge uma segunda função que está correlacionada com a construção da categoria Tempo: uma outra categoria, o Aspecto, tomada como opcional ou uma questão de estilo da fala adulta, tem um papel fundamental na construção de enunciados que se situam no momento anterior e no posterior ao de sua enunciação (passado e futuro, respectivamente). Podemos observar este fato nas instâncias (63), (64) e (65) a seguir:

(63) (A muda repentinamente o tema da conversa entre ela e sua mãe)

A. Mãe, sabe...sabe que...que eu...que eu não ir mais na Dona

Dora.

M. Por que você não vai mais lá?

A. Eu tava pensando que eu não vou mais ir lá, não.

(3;11.7)

(64) (A está dizendo que não pode ir ao seu quarto porque sua irmãzinha e a empregada estão dormindo naquele local)

A. Tá dormindo, né? Quem lembrou pra dormir com a Juliana ou com

a Luíza?

M. Hein?

A. Quem lembrou pra dormir com a Juliana ou com a Luíza? Cê tava dormindo um dia com a Juliana.

M. Não estou entendendo nada, filha!

A. Cê tava dormindo um dia com a Juliana um dia e...e quem levou pra dormir com a Luíza?

(3;11.7)

(65) (A estivera com seu pai na rodoviária quando foram levar a avó de A para tomar um ônibus)

A. Mãe, eu tinha uma boneca nova onde eu foi, onde a vovó viajou no ônibus.

M. Hein?

A. Tinha uma boneca nova, né? Onde a vovó tava viajando, né? Eu queria uma boneca nova cheia de colarzinho, de roupinha.

M. Ah! Vai ver que foi na rodoviária que cê viu, né?

A. É!

M. Cê quer uma boneca nova?

A. Papai não deixava, mãe!

M. Papai não queria dar pro cê?

A. E!

(3;10.23)

Ao tornar pessoal seu enunciado, de "eu tinha" para "Tinha uma boneca nova", A

reformula também o enunciado seguinte, de "a vovó viajou" para "a vovó tava viajando". No primeiro, o Pretérito Perfeito implica o fato como acabado e, no segundo, ao contrário, há referência não somente ao Tempo, mas também ao Aspecto, marcando por meio da perífrase verbal "estar+[V+_ndo]" a imperfectividade em curso. A mãe, entendendo que A queria falar do lugar - a rodoviária - em que o fato narrado havia ocorrido, diz a ela: "foi na rodoviária que cê viu, né?", com o que A concorda. No turno seguinte, a mãe situa seu enunciado como simultâneo ao momento da sua enunciação, expressando um possível desejo de A (ter uma boneca nova). A retoma o fato que estava relatando, ao usar o Imperfeito "não deixava", marcando o fato ocorrido no passado como durativo (podemos imaginar a situação em que A ficava insistindo com seu pai para que ele comprasse uma boneca "nova", vista em uma das lojas da rodoviária). Esta resposta também revela qual o raciocínio linguístico-discursivo feito por A: se o seu pai tivesse comprado a boneca na loja da rodoviária ela teria uma boneca nova, mas como isso não ocorreu, parece-lhe difícil conseguir uma boneca em outra oportunidade, por isso a sua resposta ao questionamento da mãe fica relacionada basicamente a essa situação.

A instanciação (66) abaixo demonstra o amálgama de dois procedimentos em fase de reorganização, "estar+Gerúndio" e "estar+Particípio", que fazem referência a um processo durativo e "mutativo", respectivamente:

(66) (A mãe está conversando com A a respeito de uma festa de anivers-

sário em que ambas tinham estado)

M. Conta o que tinha no bolo?

A. Tinha dois cuzento.

M. Dois o que?

A. Dois cuzento.

V. Cuzento? Que que é isto?

A. Ah, no bolo, tem que sê cuzento, né?

M. Tem o quê, bem?

A. O bolo tem que se cuzento.

V. Cozinhado?

A. Cuzinhado, é isso.

(4;0.11)

(67) (No quarto, conversando sobre o gravador que estava colocado

debaixo da cama de A)

A. Por que hoje tá acendino todo dia?

M. Como, bem?

A. Por que hoje tá acendino todo dia? Por quê?

M. Num entendi.

A. Por que tá acendino todo dia? Por quê?

M. Por que tá acendendo todo dia?

A. É.

M. Mas não tô acendendo todo dia. Acendeu só hoje.

(4;0.18)

O verbo da perífrase "tá acendino" pode ser analisado como Gerúndio ou como Particípio. Os elementos que expressam Tempo, como "hoje" e "todo dia" não nos esclarece com relação à marcação aspectual. A mãe é que interpreta a terminação do verbo como de Gerúndio, junto ao termo temporal "hoje".

Na instanciação abaixo aparece a perífrase "ser+Particípio", expressando o perfectivo, a forma neutra aspectual, em que não há referência à constituição temporal interna de uma situação (em oposição ao imperfectivo):

(68) (A mãe acabara de dar um livro de estórias a A; a criança parece

não estar certa de que o livro lhe pertence)

M. Esse livro é seu, viu An? Esse livro não é da mamãe, é seu

mesmo.

A. Mais, mais é pegado

M. Hein?

P. Pegado?

M. Que que ela falou?

P. Pegado. Que que é pegado? Hein?

A. Mai, não é da menina isso aqui?

P. Tem estorinha de menina aí.

(4;0.23)

Em (68), parece-nos que a criança "trouxe" esta perífrase linguística "é emprestado" (dados posteriores confirmarão a sua recorrência) de situações anteriores na quais havia indicações de que nem todo objeto poderia ser de sua posse. Quando a mãe ou outro adulto dizia que determinado brinquedo era emprestado, empregava o argumento de que uma outra criança choraria se não o tivesse de volta, tentando demover A do seu desejo de ficar com o objeto. Desconsiderando o "desvio" ("pegado" por emprestado), parece-nos que a criança incorporou em bloco essa expressão da fala adulta (isto com relação às primeiras ocorrências), "transportando-a" depois para uma outra situação em que havia indícios de repetição de esquemas de interação por onde tal perífrase passa.

Nas instanciações abaixo, podemos observar o quanto o contexto favorece o aparecimento na fala de A das perífrases verbais que indicam Aspecto (provocando estranhamento por parte do seu interlocutor), quando as formas verbais simples pareceriam ser mais naturais:

(69) (A começa a brincar com o seu jogo de café)

A. Mãe, sabe que (...) muito tempo que eu tá brincando cum essa,

com essa xicrinha.

M. Hum. Faz muito tempo?

A. É.

M. Que cê não brincava, né?

A. É.

(4;0.18)

(70) (A parece gripada e a mãe lhe pede para assoar o nariz)

A. Já soei, eu já soei.

M. Que hora?

A. Quando, quando a Luiza tá pondo sapato em mim.

M. Quando a Luiza tava pondo sapato?

A. É.

(4;0.23)

(71) (No início da gravação; ambas estão no quarto de A)

M. Que que você ficou fazendo na sala?

A. Ficá... eu queria... eu ficava vendo televisão

M. Ficou vendo televisão.

A. É.

(4;1)

(72) (A se distrai com o microfone do gravador e não responde

adequadamente a uma pergunta de sua mãe)

A. Nã...precisa. Sabe por quê eu tô falando não?

M. Hã... Por que?

A. Porque eu tô pensando que tá falando "não".

M. Hum?

A. Porque eu na"o tô pensando que tá falando "não".

M. Eu não tô ent...Ah, cê tá falando "não" sem pensar.

A. É, sem pensar.

(4;1.7)

(73) (A mãe e a criança estão vendo os brinquedos dentro de uma sacola)

A. Eu quero uma coisa que eu quero vê muito.

M. Vai com calma, heim?

A. Tá indo?

M. Tá.

(4;2.12)

Em (69) e (70), as duas expressões aspectuais usadas pela criança, "eu tá brincando" e "Luiza tá pondo" revelam que ela se reportou a dois processos que ocorrem no tempo e têm um sentido habitual, ou ainda, tal uso nos faz supor uma referência a uma ação ("brincando") que não leva um tempo definido, e a uma outra ("pondo um sapato") que também ocorre no tempo, mas que leva um tempo para ser realizada e culmina num "clímax", ambas ocorridas no "não-passado".

O verbo **brincar** pode ser caracterizado como **activity** (se estou brincando no presente momento e páro no instante seguinte, significa que, de qualquer maneira, eu brinquei), já **pondo um sapato** é um **accomplishment** (se alguém está pondo sapato em mim no momento e pára em seguida não significa que o sapato tenho sido colocado em mim) (Vendler, 1967). Em (69) e (70) não havia um contexto adequado para ambos os enunciados: a criança parece presa ao momento dêitico da sua enunciação; o verbo de ligação das perífrases usadas por A, o "está", marca o fato como "não passado", contemporâneo ao momento da enunciação. O estranhamento advém também do emprego de muito tempo que e Quando, elementos que podem fazer parte do recorte de ações habituais que se sucedem no passado, eu não brincava e Luiza tava pondo, ambas fornecidas pela mãe. Uma forma marcada como "não-passado", "muito tempo que não brinco" ou "quando a Luiza põe/coloca sapato em mim" poderia ser possível como indicação de fatos atemporais, que sempre ocorrem.

Em "tá brincando", "tá falando não" e "tá inu", em (69), (72), (73), respectivamente, observa-se mais uma vez a não marcação de primeira pessoa no verbo, possibilitando a ocultação do agente, ou ainda, transferindo a um terceiro a responsabilidade pelo ato de brincar, falar, ir.

Em (71), notamos o cruzamento das várias terminações possíveis para expressar Tempo e Aspecto no verbo: quanto ao modo de representação linguística de uma situação passada,

tanto pode ser empregado o verbo com tempo determinado e completado ("fiquei") quanto ser utilizada uma expressão com caráter durativo ("ficava vendo"). Observamos também que, no caso do auxiliar "ficar", ocorre o uso do Imperfeito em vez do Perfeito quando se trata da primeira Pessoa (o paradigma é um só para todas as pessoas do Imperfeito, ou seja, a terminação é sempre -ava)

A análise feita para a instanciação (68) parece ser válida para ocorrências de um período posterior:

(74) (Ambas estão no escritório da casa; A pede a mãe para que traga

um brinquedo novo)

A. Cê traiz ele? Mais num é emprestado, é prá ficá

M. Por que cê num qué que seja emprestado?

A. Porque é bão de usá.

M. Ah, sendo emprestado, o que, que acontece?

A. Aí a menina chora.

(4;1.29)

(75) (Mãe e filha estão conversando sobre como se faz uma boneca de

pano)

M. Pegava aquela, aquela blusa dela e aquele seu casaquinho e

fazia uma bonequinha. Então?

A. Era minha ou emprestada?

M. Não, aquela que a gente fez, que a gente montô.

(4;2.15)

As instanciações (74) e (75) parecem apresentar um contexto adequado para a ocorrência de um único enunciado, indicativo do possuidor do objeto, "é emprestado da menina", desmembrados nos dois turnos da criança "é da menina isso aqui" e "aí a menina chora" (se não se devolver o que é da menina). Em (75) a forma [V+do] aparece na posição pós-cópula (predicativa), "(A bonequinha) era minha/era emprestada", o que parece

indicar uma leitura mais estativa, muito próxima do comportamento de um adjetivo. Isto significa que, além da possível incorporação em bloco de uma expressão da fala adulta, os contextos em que aparece não indicam uma predicação do objeto direto (a minha boneca, a boneca da menina) e, portanto, não pode ser considerada como uma construção na voz passiva (cf. Pimenta-Bueno, 1986).

Outros dados da fala da criança também fornecem indícios sobre o conhecimento das formas [V+do] com uma leitura mais estativa, muito próxima ao comportamento dos adjetivos, indicando uma estado resultativo de um processo:

(76) (A quer experimentar o vestido que ela tinha usado no casamento

de sua tia)

M. Só que tá/tá amarrotada, Ana, olha, como é que tá amarrotado.

A. Mas eu quero vê assim mesmo.

M. Agora eu vou te contar uma coisa, An, era melhor você esperar

de tarde, que a Marinês passava ele pra você.

A. Não, eu quero vestir ele.

M. Eu pedi pro tio Juscelino dar ele pra você agora.

A. Mas ele, mas eu quero que/que eu visto ele disamassado assim.

M. É?

A. Eu gosto.

M. Num tem importância que tá amassado não, né, An?

A. É, num tem import/só eu que vou ficar com ele.

(A mãe ajuda A a se vestir)

M. Ele tem forro. Acho que tá pegando pelo forro An, vai ser

preciso passar o vestidinho.

A. Não, disamassado assim pode.

(3;6.21)

enquanto estava brincando com o aquaplay)

M. Sabe como chama isso aqui? (apontando para o livro)

A. Não, isso aqui é meu também. Vou dar o outro, estragado pra ela.

M. (rindo) Você é sabida.

(3;8.14)

(78) (A comenta com a mãe que seu pai consertou uma bicicleta)

A. Ele consertou um dia pra mim porque tava dismantada, né?

M. É?

A. Como fazia dismantada pra andar, né mãe?

M. Claro! Como é que anda... numa bicicleta dismantada.

A. Tem...tem que comprá uma nova! 'quela... tá velha já!

(3;11.07)⁽⁹⁾

(79) (A percebe que o microfone estava envolto em um travesseiro amarrado com um elástico)

M. O que, heim? O travesseiro tava preso com elástico.

A. massado.

M. Tá amassado, como é que faz pra desamassar? Hum? Tá cansada.

(4;1.7)

(80) (No quarto, enquanto a mãe tira uma caixa de brinquedos do armário)

A. Esse num gosto que fecha... eu num gosto que deixa a porta

aberta. Eu gosto que deixa fechada, também.

(4;1.29)

Em (80) observa-se que "porta fechada" forma um único SN, ou seja, **fechada** está exprimindo uma qualidade do referente de **porta**. Em (78), A passa de "tava dismantada" para "dismantada" e depois para "tá velha". A usa esta última perífrase depois que a mãe emprega o termo **desmontada** como uma qualidade do referente de **bicicleta**, numa posição predicativa, "bicicleta desmontada". Em ambos os casos há apenas a menção da mudança de estado do objeto, mais especificamente da sua fase final, não ocorrendo a participação do agente, que poderia ser pressuposto (indeterminado ou implícito) em sentenças do tipo "A porta foi fechada" e "O travesseiro (o vestido) foi amassado/desamassado".

Há outros casos ilustrativos em que A faz uso do Particípio, dito longo, aproximando a expressão "estar+[V+_do]" de uma das formas cognatas adjetivais, o Particípio (ver Costa, 1990).

(81) (A e a mãe estão conversando quando A se interessa por um objeto)

A. Cê usa isso aqui?

M. Esse envelope?

A. É.

M. Não. Tá rasgado.

A. Rasgado e feio.

M. Esse envelope a vovó mandou com fotografias da Juliana pra
mamãe vê.

(4;3.3)

(82) (A mãe estava falando a A que iria esvaziar a piscina porque a
água estava suja; em seguida A comenta)

A. Eu tô avaziada, mãe.

M. Hein? Quem que tá esvaziada?

A. Eu tô falando sozinha, viu mãe? Eu tô tão avaziada.

M. Chateada?

A. Avaziada, mãe. Avaziada (gritando).

(4;3.3)

Na instanciação (82) acima, a mãe pensa, não sem razão, que A referia-se a expressões usadas em diálogo prévio (situação de esvaziar a piscina), tanto que interpreta aquilo que A diz ("Eu tô avaziada"), com relação a essa ocorrência ("Quem que tá esvaziada?"). Provavelmente, A se valeu tanto dessa situação interacional quanto de outras anteriores (em termos da enunciação e dos enunciados) para comentar sobre o seu estado. Como podemos observar, nem sempre é possível compreender aquilo que a criança diz, ainda que o seu interlocutor "faça esforço" para se reportar às situações interacionais prévias e/ou se atenha ao material linguístico (a indícios fonológicos, por exemplo).

Nas instanciações abaixo, a forma [V+do] ocorre com os estativos **estar**, **ficar**, propiciando uma leitura mais estativa, cujo significado já foi suficientemente comentado até o presente. Observamos que a mãe usa perifrases com o verbo **ser**, cujo valor é perfectivo, ou seja, a temporalidade interna da predicação que ele atribui não é tomada como referência, como em "Não é furado" da instanciação (88) e "é meio amassado mesmo" da (90), nos contextos em que os verbos imperfectivos (que permitem a "visualização" do estado) também estão presentes.

Nos dados transcritos abaixo pode-se observar também a ocorrência na fala de A de CTS nos mesmos enunciados em que se tem a perífrase "estar+Particípio":

(83) (A faz de conta que está servindo café a uma visita)

A. Eu vou aceitar tudo de novo pra você.

M. Vai aceitar? Vai oferecer de novo, né filhinha?

Que bom... Deixa eu ajuntar tudo que caiu.

A. Ih. Tá quebrada.

(4;1.7)

(84) (A coloca a sombrinha aberta sobre a cabeça da mãe)

A. Ela tá parada, ela segura.

M. Quem?

A. A sombrinha.

M. A sombrinha segura?

A. É.

(4;3.3)

(85) (A mãe mostra a A alguns brinquedos)

A. E já tá quebrado, mãe.

M. O quê, bem?

A. Esse daqui, esse daqui não adianta [Todas as criancinhas/

M. Por que não adianta?]

A. Esse tá quebrado pode dar. Esse aqui também. Mas esse não.

(4;3.12)

(86) (A mãe está mostrando a A um encarte de jornal destinado às crianças)

A. Esse tá amassado.

M. Tá, né?

A. Parece um bolo.

(4;3.26)

(87) (Ambas acabam de desembulhar o presente que ganharam; A avó de A deu um ovo de Páscoa para cada uma)

A. Deixô vê esse aqui (pega o ovo da mãe). Vamô troca, mãe?

Esse é o seu.

M. Por quê?

A. Porque esse aí eu quero. Esse, esse aqui já tava aberto.

M. Não tá aberto nenhum dos dois, olha?

(4;4.3)

(88) (A observa o detalhe da renda de sua blusa)

A. Furado. Vai costurá ele.

M. Não é furado. Essa é renda. A renda é assim mesmo, filha.

Furadinho.

A. Furadinho. Tem que costurá, viu?

M. Eu não.

(4;4.3)

(89) (Momentos depois a mãe pede a A para tatear um dos ovos)

M. Que que aconteceu nesse lugar?

A. Ih, cê vai comê esse agora.

M. Por que? Mas o meu era o outro?!

A. Não, esse aqui é o seu. Esse daí cê vai comê porque tá
amassado.

(4;4.3)

(90) (A faz comentários sobre o seu vestido)

A. Manhê, a gente quando põe esse vestido fica tudo amassado, né?

M. Hein?

A. Tudo amassado quando a gente põe.

M. Esse vestido? É que esse vestido é meio amassado mesmo. Ele

é feito de crepe.

A. E se a (...) passá?

M. Ele não sai, esse amassado.

(4;4.3)

(91) (A está contando de uma brincadeira que o tio dela fez)

A. O dia que eu tava lá a vovó, a vovó falou... ele pegou unha ,
beliscou aqui. Doeu, viu?

M. Ele te unhou, beliscou com a unha?

A. Masi doeu. Doeu mesmo, não é igual da Juliana, não. É doído.

M. O da Juliana não doii.

(4;4.23)

(92) (Em uma outra situação, A faz uma brincadeira com a mãe)

A. Agora eu vô te mordê doído.

(4;4.23)

Observamos em (91) e (92) o funcionamento diverso do mesmo termo: na primeira, **doído** faz parte da perífrase "ser+Participio", indicando perfectividade do fato enunciado; já em (92), **doído** não funciona como adjetivo e sim como advérbio.

(93) (A e a mãe estão brincando, a mãe finge que o dedo dela ficou

preso em um brinquedo)

A. (rindo) Tá grudado.

M. Ai, meu dedo.

(4;5)

(94) (A e a mãe estão vendo um encarte de jornal destinado às crianças)

A. Olha mãe, o que tá escrito aqui?

M. Está escrito: "Faça o colorido da oncinha.

(4;5)

(95) (A coloca um grampo de cabelo numa folha de papel; A mãe comenta sobre isto)

A. O grampo não é aqui porque tá escrito, né?

M. É papel com coisa escrita, né?

(4;5.16)

(96) (Subitamente A pára de escrever com a caneta)

M. O que cê tá apagando?

A. Meu escrito.

(4;5..16)

(97) (A está explicando à mãe como ela tinha feito um dos seus trabalhos da escola)

A. Desenho de barquinho. Tá furado aqui, então, fura.

(4;5.21)

Observamos que nos enunciados (94) e (95) o termo **escrito** também tem funções diferentes no enunciado: a criança usa a perífrase "tá escrito", marcando o imperfeito resultativo, enquanto que a mãe usa o termo como adjetivo ("coisa escrita"). Depois A volta a empregá-lo, só que dessa vez como substantivo ("Meu escrito").

Na instanciação (98) abaixo a criança usa primeiramente duas perífrases imperfectivas: a expressão "vai tiver chovendo", estrutura ativa, e "vai tiver molhado", passiva, depois

reformulada pela mãe para "vai estar molhada". Ao que parece, essas perífrases estão parcialmente analisadas pela criança. Mas, em que nível se dá a correção da mãe? Nos auxiliares que indicam Modo (indicativo x subjuntivo), quando estes devem estar coordenados na mesma sentença. Não se pode dizer que a criança não usa perífrases "auxiliar + infinitivo": há uma ocorrência aos 3;11.7, "eu não vou mais ir lá (ver (63)), em que o ir funciona como auxiliar de si próprio (situação menos comum). No caso, o "ir" não expressa noção aspectual, mas apenas Tempo.

Podemos observar que no discurso oral de crianças mais velhas aparece o mesmo tipo de perífrase usada por A em um turno posterior "Se o circo não era tampado daí daí tava chovendo no circo":

"A gente não ia conseguir, se tinha que procurar os atores" (Num programa de TV, um menino de dez anos conta como realizou um curta valendo-se da filmagem de desenhos feito por ele e seus colegas), em que o Modo Subjuntivo também não vem expresso.

(98) (A conversa com a mãe sobre a chuva que caíra)

A. Sabe por que choveu? Então tá molhado lá terra/ lá na rua.

M. É, tá molhadinho.

A. Então, então o parquinho deve que tá molhado e deve que ele foi embora.

M. Ah, cê acha que porque choveu não tem mais parquinho?

A. Mas ele volta, né?

A. (depois de silêncio) Mas se nós, mas se nós i... mãe xô vê uma coisa, se nós ir lá no parquinho quando for embora e daí quando voltar... daí vai tiver chovendo?

M. Hein?

A. Daí... na roda gigante vai tiver molhado?

M. Se tiver chovendo se a roda gigante vai estar molhada? É?

A. Acho que vai porque a roda gigante não é coberta

(Depois que a mãe compara o parque com o circo)

A. A criança pode ir. Se tiver molhada lá na roda gigante, no carrinho e no elefante, daí pode ir no circo, né?

M. Ah, sei. Se tiver molhado não vai no parque vai no circo, né?

A. Né?

M. É. Porque o circo é tampado, né?

A. É, o circo é tampado.

M. Em Barão [Ge

A. Se] o circo não era tampado daí daí tava chovendo no circo.

M. Chovia no circo, é.

(4;5.28)

As ocorrências de construções passivas no discurso de A não nos garante que ela tenha conhecimento desta estrutura. Senão vejamos:

(99) (A está mostrando a mãe e a uma amiga que já sabe pentear o seu cabelo sozinha)

M. É emprestado que a vovó, epa. Essa escova foi emprestada ou foi dada.

A. Foi dada.

M. Foi dada?

A. Sabe o que que é?

(4;0.11)

Na instanciação (99) há um contexto adequado para a ocorrência da construção passiva da mãe. Antes de pronunciá-la, a mãe discorreu sobre o objeto escova: onde estava, se A tinha trazido da casa de sua avó, se gostava de pentear o cabelo, etc., o que proporcionou a reorganização da sua pergunta dirigida à criança de "Que a vovó deu?" para "Essa escova foi emprestada ou foi dada?". Ao que tudo indica, além da requisição desta definição do

objeto como dado ou emprestado, a mãe pretendia que a criança chegasse a responder sobre o autor de tal ato ("por quem?"). Como a resposta da criança restringiu-se a uma incorporação em bloco de uma parte do enunciado do seu interlocutor, este não pôde "avançar" devido a mudança de tópico introduzido pela criança ("Sabe o que que é?"). Pode-se inferir que, neste caso, não houve a compreensão da estrutura passiva com marca morfológica. A criança parece optar por outras construções, por exemplo a de tópico (como veremos adiante), para destacar qualquer SN na posição de sujeito, isto é, na posição de início de sentença.

Uma investigação preliminar (Perotino, 85) ofereceu dados comprovando o conhecimento ainda incipiente da estrutura passiva pela criança. Essa pesquisa, realizada com crianças de quatro, seis e oito anos de idade, objetivava levar a criança a produzir a voz passiva analítica a partir da narração de estórias infantis pela investigadora. A única expressão próxima à passiva foi produzida espontaneamente pela criança mais velha durante o relato de um fato, o que resultou em "O rato morreu pelo gato", em resposta à pergunta da investigadora "Ele (o rato) não foi morto por ninguém ... o rato?". É interessante notar que durante a primeira parte da investigação (a narração de histórias) a ênfase foi dada justamente em duas expressões "foi+[V+_do]" e "pelo...", que a criança pareceu incorporar momentaneamente do discurso do seu interlocutor, daí o uso inapropriado de "pelo gato" em seguida de um verbo intransitivo, de voz média; provavelmente um segmento de uso ainda não analisado e estereotipado.

Apresentamos a seguir os enunciados passivos encontrados no discurso da criança e da mãe. As passivas da criança podem ser consideradas muitas vezes como incorporações da fala do adulto (relacionadas aos processos dialógicos de especularidade, predominantemente, como na ocorrência (99) acima, ou aos formats interacionais anteriores, como em (100), por exemplo). Além disso, estas expressões parecem ser clichês, enunciados padronizados da língua. Notamos que a criança e a mãe fazem frequentemente alterações na ordem dos elementos da frase nos turnos subsequentes, passando-os para uma estrutura do tipo SVO.

(100) (Enquanto A desenha, a mãe comenta as diferenças entre rabisco e desenho)

M. O que é aquele então?

A. Um balde de água planta.

M. É um desenho, então. Um desenho bem feito.

A. Pra mamãe que...

M. Que é que cê começou a dizer aí, ahn?

A. Pra mamãe que é tão boa, preparei um presentinho que foi feito com (ritmado) com

carinho (sussurando).

M. Que presentinho foi esse que você preparou?

(4;5.28)

(101) (A mãe de A está trabalhando no escritório; A ao lado, brinca de escrever; de repente, A começa uma brincadeira onde utiliza elementos de uma situação vivida ou observada na escola)

A. Avisa a professora que foi roubada a minha carta. Uma carta da minha mãe.

(pouco depois)

A. Já roubou a carta da minha mãe, porque ela ficou nervosa⁽¹⁰⁾.

(porque = por isso)

(D - 4;6.18)

(102) (A propõe que a A conte histórias)

M. Anamaria, agora vam' vê se você sabe contar a estória do Pinóquio?

A. É... O Pinóquio... foi feito de madeira, e o dia o vovozinho queria o Pinóquio. Então...

(4;6.25)

(103) (Mesmo contexto anterior: A introduz Branca de Neve na história do Pinóquio)

M. (pedindo confirmação do que ouvira) A Branca de Neve tirou...o nariz grande do Pinóquio?

A. É. E todo mundo olhou prô/prô/prô Pinóquio e falou assim:

"Você é feito de madeira. Que você é?" (fazendo voz de Pinóquio)

"Ah... Eu sou o Pinóquio. Eu sou feito do vovozinho".

Ele chamava Pinóquio.

M. Hum. (4;6.25)

(104) (A criança fora pintada para ir à festa junina do bairro)

A. Eu também fui pintada assim para ir na outra festa junina.

(D - 4;7.8)

(105) (Vendo ator de cabelos brancos na novela, pensa que é o pai do protagonista)

A. Esse é o pai do Márcio?

M. Não. O pai do Márcio morreu.

A. Onde ele foi enterrado?

(D - 4;7.15)

(106) (A está contando à amiga da mãe que ela tinha caído e levado alguns pontos)

Amiga. E cê chorou muito?

A. Chorei ai, ai, ai, dói, né mãe?

M. Dói, mas foi só na hora. A An [só reclamou na hora.

A. Foi apertado, né mãe?]

M. O que?

A. Foi apertado.

M. O ponto?

A. É.

(4;10.1)

(107) (A criança chega da escola onde tinha havido um teatro de mario

nete apresentado pela professora Carmem)

A. Foi feito tia Carmem! Foi feito tia Carmem palhaço!

M. (pensando que tia Carmem tinha se vestido de palhaço). Como a tia Carmem virou palhaço?

A. Ela não virou. Ela vestiu de palhaço. Ai ela falou com a criança, fechar o olho a hora que ela chegou.

(D - 4;10.16)

Depois dos cinco anos de idade (período não coberto pela pesquisa) foram registradas casualmente (cf. Figueira, 1985: 287) outras construções passivas. Ao que consta elas mudam em um aspecto: o agente da passiva começa a ser explicitado.

Nos enunciados da mãe registramos alguns enunciados passivos:

(108) (A e sua mãe estão vendo um álbum de fotografias)

M. Sabe essa fotografia? Foi tirada num aniversário, viu?

A. Eu nunca vi essa!

M. Cê nunca tinha visto, né?

A. Ó... Onde que ela tá, essa moça?

(vê o rosto de uma moça atrás de uma bexiga)

(3;5.29)

(109) (A e sua mãe estão vendo um álbum de fotografias; A vê uma foto mais clara que as outras)

A. Por que fica assim?

M. De que jeito?

A. Assim pra num vê, claro assim.

M. Claro?

A. É. Por quê?

M. É que essa fotografia foi tirada errada, sabe, bem?

A. E esse aqui (mostrando uma outra).

(3;6.6)

(110) (A e a mãe estão conversando sobre as bicicletas de A)

A. E aquela?

M. Aquela]

A. Ah!] Aquela o Danilo deu!

M. Aquela não foi comprada, foi ganha.

A. Aquela é... aquela o Danilo deu. Ah, pensei que o Gordo.

M. Não foi o Gordo, não!

A. Danilo que foi.

(3;9.20)

(111) (A mãe pergunta a A qual era o recado da professora quanto aos cuidados necessários com relação à sacola da escola)

M. Ela mandou a sacola pra ser lavada? Toda criança trouxe?

A. Toda criança trouxe. Tem que ser bem limpinha pra não sujá.

Sabe por quê, mãe? Porque sim.

(4;5.13)

(112) (A encontra um anel e começa a analisá-lo)

A. Óia... o anel é quebrado.

M. É. Que cê tá fazendo?

A. Tô vendo. É porque o anel é assim mesmo.

M. Ele tem um lugar que ele junta, né, só que esse aqui não foi
fun... não foi soldado, viu?

A. Esse aqui mesmo? (perguntando em que dedo colocar o anel)

M. É.

A. Ih! Não cabe mais. Então esse aqui vai ser soldado.

M. Não, soldado é outra coisa. Soldar é juntar, é unir essa parte na outra parte.

(4;6.11)

(113) (A observa que o gravador novo utilizado para a gravação da sessão não tem uma luz indicando que o aparelho está ligado)

A. E se eu enxergava bem assim... daí parece que tava quebrado?

M. Se você afundasse a cabeça aí perto da luzinha e enxergasse
bem?

A. É.

M. Eh! Parece que foi quebrado.

A. É?

M. Isso é do mesmo jeito, de perto ou de longe, viu bem?

(4;7.27)

As instanciações (112) e (113) merecem ser comentadas porque nelas podemos observar ocorrências que demonstram a heterogeneidade da linguagem e a questão do recorte escolhido pelo falante para se referir a uma situação. Na primeira, a ocorrência "o anel é quebrado" de A está marcando a forma neutra aspectual, o perfectivo. A mãe comenta sobre o estado do objeto por meio da estrutura passiva perifrástica sem agente explícito "(o anel) não foi soldado", interpretada por A como uma estrutura transitiva ativa ou, mais ainda, a forma [V+_do] aparece na posição pós-cópula (predicativa), ligada ao sujeito, o substantivo "soldado/militar". estativa], de um substantivo (militar). No caso, verificamos

que a criança aprende pelo diálogo (afinal é por meio dele que o significado das palavras é construído) que os termos e as expressões da língua são indeterminados, ou seja, "que os mesmos recursos expressivos podem ser mobilizados, segundo diferentes estratégias para expressar diferentes significações" (Franchi, 1977). Em (113), a mãe usa a estrutura passiva "foi quebrado" (em "oposição à perífrase da criança "tava quebrado"), recortando a situação como um ato sem menção do agente.

Transcreveremos abaixo outras estruturas passivas encontradas na fala da mãe durante o período estudado. Em (117) aparecerá a primeira passiva com agente enunciada pela mãe, registrada aos 4;11.22 de idade de A:

(114) (A e a mãe estão brincando de cair sobre um colchão que está no chão)

A. Dessa vez eu num cai de verdade. Nessa vez eu fiz cair.

M. Hein?

A. Eu fiz cair ... dessa vez.

M. Cê não caiu de verdade, não?

A. Não.

M. Você que fez cair?

A. É.

M. Ah, então não foi provocado, né? Você mesmo que quis cair.

(4;9.10)

(115) (Enquanto desenha e pinta, A conversa com a mãe e uma amiga de sua mãe)

A. Vai pintando aí, deixô escolhê: o sorvete colorê foi vo...

(apontando ora para a mãe ora para a amiga da mãe)

Amiga. [Cê.

A. Cê]. Você pinta.

M. Ela veio essa semana com esse negócio.

A. Ah! [Cê pintou, né, mãe?

M. Ué, eu não sabia]. Cê falou vai pintando. Eu fui pintando.

A. Então vai, Silma, pinta.

M. A Silma que foi escolhida.

(4;10.1)

(116) (A começa a brincar com um jogo parecido com o Lego)

A. Esse tá estragado. [Cê pegou.

M. Por].

A. Estragado.

M. Por que? Porque ele tem um excesso de plástico que não foi retirado aqui.

(4;11.12)

(117) (A está contando uma história mas muda para uma outra depois de ver num livro animais que vivem na água)

M. Mas esse aqui não é peixe num é/esse aqui não é tubarão. Cê tava [falando de uma história.

A. Que que é?]

M. Daí foi atraída por essa figura desse texto.

(4;11.22)

As afirmações feitas com relação às passivas da fala da criança também são válidas para às do adulto. A ressalva que fazemos é que na fala do adulto estas construções surgem nos contextos em que a mãe elabora melhor a sua fala, ou seja, quando ela parece, de certa maneira, planejar o seu discurso, como em (114) e (115).

3.2.3. As Construções de Tópico

As ocorrências transcritas abaixo mostram como é possível observar na linguagem da criança alguns fenômenos da fala adulta. Parece-nos que as CTs servem para destacar qualquer SN na posição de sujeito, isto é, na posição inicial. Uma estimativa inicial indica uma grande ocorrência de CTs, correspondendo à função de objeto direto (em sua maioria) e de objeto indireto, durante o período estudado por nós.

a. Objeto Direto:

(118) (A mãe pede a A que conte uma das histórias do livro que elas estão vendo)

M. Conta essa historinha aqui pra mamãe. Deixa eu ver se você

sabe.

A. Essa aqui o menino está subindo.

(3;2.20)

(119) (A está brincando de faz-de-conta de ir ao banco descontar cheques)

A. O banco, o banco eu vou lá.

M. Hum, hum!

A. Hum vai...Eu vou comprar chiclete.

(3;3.3)

(120) (A está nomeando algumas fotos tiradas durante suas férias)

A. Casa.

M. Que casa?

A. Casa, nós foi lá pintando.

M. Hum?

A. Lembra que nós foi lá nessa casa?

(3;4.24)

Nos enunciados de A acima, "O banco, o banco eu vou lá" e "Casa, nós foi lá pintando", aparece o advérbio de lugar "lá", funcionando anaforicamente. Nota-se que há uma tendência do aparecimento de pausas nas construções com pronome, as CT deslocadas, como na fala do adulto (verificar, por exemplo, o estudo do tópico no português do Brasil feito por Pontes, 1987).

(121) (A está falando com uma amiga da mãe a respeito do aparelho de som que ela quebrara)

A. Nós vamos consertar.

Amiga. Vai consertar? Papai vai consertar ou você vai consertar?

A. O meu pai, o meu pai num sei consertar, minha mãe num sabe

consertar, meu pai num sei consertar, só o homem.

(3;5.1)

A ocorrência "o meu pai num sei consertar" pode ser visto como um exemplo de CT. Não se pode dizer que A não sabe usar a flexão de terceira pessoa do singular do verbo irregular "saber", já que enunciou "minha mãe num sabe consertar". A parece optar pela CT no lugar de "meu pai num (sei se) sabe consertar", ou ainda, de construções transitivas do tipo "eu num sei consertar (o que eu quebrei)" e "eu e meu pai num sabemos consertar", em que ela assumiria o papel de agente responsável, total ou parcialmente, pela mudança de estado do objeto (o retorno do objeto ao seu estado anterior de não-quebrado).

(122) (A e a mãe estão folheando livros de histórias infantis)

M. Cê vai levar pra quem?

A. Esse livrinho vou levar lá na Déa.

(3;5.15)

(123) (A e sua mãe estão vendo um álbum de fotografias)

A. Vamos vê o balanço primeiro? (foto com o balanço)

Essa mulher num... num é que balança nu essa?

M. Hum?

A. Essa mulher nunca sabia, essa muezinha?

M. Você nunca... tinha visto ela, bem? Ela chama Lúcia.

(3;5.29)

(124) (A mãe pede a A que desenhe um gato na lousa, em que já tem algo
desenhado)

A. A casinha pode deixar, né?

M. Isso é casinha?

A. É.

M. Tá, pode deixar.

A. A casinha tá feita, tudo bagunçado.

(3;8.21)

(125) (A mãe e A estão brincando de lojinha; a mãe é compradora)

M. Essa casinha? Senhora tem só essa?

A. Só essa.

M. E aquela ali? A senhora não tá vendendo? Essa aí?

A. Essa daí tô vendendo.

M. Essa daqui também tá vendendo.

(3;9.11)

(126) (A e a mãe estão gravando a sessão em outro local)

A. Xô vê isso aqui. Isso aqui, que que é.

M. Ah, isso aqui, é um ursinho que canta.

A. Deixo vê (dá corda no brinquedo). Ah, isso aí tenho em casa também. Isso aí que canta. Em casa eu tenho um diferente assim. Bem redondinho assim.

(3;9.25)

(127) (A mãe e A estão olhando alguns objetos no quarto)

A. O presente que eu ganhei da menina. É...otu pe/ o chapeuzinho da Juliana ganhou de outra menina.

M. Hã,hã... O chapeuzinho não foi presente pra você,né?

A. Não. Camisetinha daquela é minha.

(4;0.23)

(128) (A observa sua mãe arrumando mala)

M. E a... escova da Juliana.

A. Ah, escova da Juliana não usa, mãe.

M. A mamãe tá brincando.

A. Aquela maciinha... ela vai usar outro dia. Outro dia que ela crescer aquela ma...maciinha. Eu uso outra, nova.

(Mais tarde)

M. Pode ser que eu tenha esquecido. Mas lá na vovó. Pasta mamãe num usa levar não. A mamãe vai levar... Remédio eu já pus lá? Remédio?

A. Qual cê pôs lá? Na mala?

(4;1)

(129) (A comenta o presente que ganhou de sua mãe)

A. Cê pegou uma flor muito bonita, viu?

M. Hein?

A. Uma flor, muito bonita, cê me deu, tá bom? Muito brigado! Eu vou te dar...

(4;1)

(130) (A mãe está perguntando à criança sobre fatos passados)

M. Cabecinha é boa, pá lembra?

A. Eh... Marinezi. né?

M. Hum ou a Luiza, num sei...

A. Hum. Esse pedacinho eu num sei lembrá.

(4;2.12)

(131) (A diz a mãe que já conhece bolinhas de plástico)

A. Ah, eu já sei. Isso aqui eu já vi. A bolinha dele eu já vi.

(4;2.12)

(132) (Falando a respeito da menina que A cumprimenta na saída da escola)

M. Então! Ana Paula, o nome dela?

A. Não. O nome dela eu sei.

M. Então, cê conhece ela.

A. Ah! Estas conheço sim. Aquela que nós vemos hoje...

M. Nós vimos...saindo da escola.

(4;2.19)

Nas ocorrências (125), (126), (128), (129) e (132), observamos que as CTs da criança estão condicionadas pela pergunta do adulto; é o que Braga (1986) denomina de fator mecânico (de acordo com a abordagem da Sociolinguística Qualitativa), ou seja, o falante utiliza na sua resposta de parte da pergunta do seu interlocutor.

Os enunciados com CTs da mãe ocorreram basicamente em duas situações distintas. Pode ser um meio para evocar um item já introduzido anteriormente (podendo ou não ser os fatos negligenciados pela criança), aparecendo, às vezes, em estruturas com a aparência de SVO, como em (134) abaixo. Em uma outra situação, a mãe utiliza-se de parte da pergunta da criança nas suas repostas. As ocorrências (133) e (135) abaixo sustentam essa nossa última hipótese:

(133) (A mostra à mãe um relógio de brinquedo que não tem ponteiro)

M. Também esse negócio não anda. Cadê o ponteiro do relógio?

A. Perdei.

M. Hum?

A. Tá lá no escritório.

M. Ponteiro? Perdeu? Não, ponteiro acho que não tem. Sabe o que

é ponteiro, Anamaria?

(3;3.3)

(134) (Ambas estão conversando; a mãe tenta desviar a atenção de A do gravador, retomando o assunto anterior)

M. Eu acho... eu acho que a piscina subiu um pouquinho a água, viu, Anamaria?

(4;2.12)

(135) (Ambas estão desenhando na lousa)

A. Faz uma casinha dessa?

M. A casinha, toda vez eu faço. Vou fazê outra coisa agora, tá?

(4;2.12)

Transcrevemos abaixo mais alguns exemplos de CTs objeto direto que ocorrem na fala da criança. Algumas são claramente do tipo tópico-comentário, outras já são do tipo SV, em que o tópico pode ser analisado, num primeiro momento, como sujeito, a exemplo dos enunciados que aparecem nas instâncias (123), (127) e (128) acima.

(136) (A e sua mãe estão conversando sobre sonhos)

M. Que que cê já sonhou?

A. Que que eu já sonhei? Bicho que morde.

M. Você fica muito assustada?

A. Cachorro, eu sonho. Bicho, cobra...

M. Mas, bobagem. Não tem nenhum cachorro que pode te mordê.

A. Mas eu sonho. Depois eu falo assim: "pára de me sonhar".

(4;2.27)

(137) (A mãe e A estão enumerando as histórias infantis gravadas em fita que A conhece)

A. Essa daqui eu não conhecia ainda (apontando).

M. Cê não conhecia mas agora já conhece.

A. Não conhecia. Mas essa daqui conhecia.

(4;3.26)

(138) (A e sua mãe estão brincando de dar e receber presentes)

M. Deix'eu desembulhar.

A. É uma cola que cê ganhou e a massinha sua.

M. Olha, uma massinha de duas cores. 'Brigado, viu Anamaria?

A. O papel vai jogar?

M. O papel eu não vou jogá. Vou guardar pra encapar.

(4;4.23)

(139) (A acaba de desenhar um sapato numa folha de caderno a pedido de sua mãe)

A. Dois sapatos cê quer?

M. Porque eu não uso um sapato só, né?

A. Não, esse sapato é meu. (4;5.9)

(140) (A e a mãe estão brincando de conversar ao telefone; A faz-de-conta que é sua avó e a mãe pergunta sobre a irmazinha de A)

M. Ela já tá usando sapatinho?

A. Já. Sapatinho pequenininho ela já tá usando.

(4;6.6)

(141) (Questionada se preferia carro ou moto, A diz que prefere moto.

A mãe pergunta o por quê)

A. A moto eu enxergo.

M. Ah, na moto cê enxerga lá fora.

(4;6.12)

(142) (A conta um história baseada em gravuras de um livro)

A. Você num viu, não né? Eu vi, isso, isso daqui já contou.

M. Você tinha voltado pra primeira página, agora vai retomar a página.

A. Aqui não contou, né?

(4;10.25)

b. Objeto Indireto

As ocorrências de CTs de Objeto Indireto na fala da criança exemplificam tanto uma CT condicionada por fator mecânico (ou especular ao enunciado de seu interlocutor) como uma CT que retoma um sub-tópico já aludido por ela (Braga, 1986).

Os exemplos de CTs objeto indireto transcritos abaixo ocorrem em enunciados com o verbo "gostar", em razão mesmo de sua alta frequência de uso nas situações vividas pela criança: a mãe questiona a criança a respeito do que ela gosta, assim como a criança também fala muito sobre o que gosta ou não:

(143) (A mãe quer saber qual é o brinquedo de que A mais gostava)

M. Quer dizer que você gostou mais do Poly desse de montar do que da balança.

A. A da balança gostei.

(3;9.11)

(144) (A mãe observa que A está tentando tirar um adesivo que segura o laço de fita de um ovo de páscoa)

M. Por que esse papelzinho te incomoda tanto, hein Anamaria?

Você não sossega, hein?

A. Porque esse papelzinho aqui eu não gosto de ficar com ele.

(4;4.3)

(145) (A contesta a mãe dizendo que ela tinha visto um circo e não uma escola)

M. Se for escola você não gosta?

A. Escola eu gosto. Se não tá vendo que eu tô indo na minha escolinha?

(4;5.28)

(146) (A e sua mãe estão folheando um livro com figuras de animais; a mãe pergunta sobre os animais de que A mais gosta)

M. O gato?

A. O gato. Gato eu gosto, é cachorro, é ahn coelho, é...

(4;6.26)

(147) (A está dizendo a sua mãe que não quer conversar em razão do frio)

A. É brincadeira, mãe.

M. É. E o vento?

A. O vento, eu num gosto muito não.

(4;9.4)

(148) (A quer que suas bonecas chorem, então lhe dá umas palmadas)

M. Coitadinha das suas filhas. É assim que você trata as suas filhas?

A. Essa (_), eu num gosto. Essa eu gosto. Essa não.

(4;10.1)

(149) (A mãe está fazendo a lista dos convidados para a festa de aniversário de A)

M. O Guga.

A. O Guga não, o Guga não gosto mais dele.

(4;11.26)

Há outros exemplos de CTs em diferentes funções na sentença, como nas de adjunto adnominal, de sujeito, de complemento nominal, exemplificados pelos enunciados das instanciações (150), (151), (152), (153), (154), (155), (156) abaixo:

(150) (A está nomeando as figuras de um livro de história infantil)

A. Essa aqui é a baratinha. Essa aqui é a menininha.

M. Hum.

A. A casa dela.

M. Mamãe tem medo de barata, não?

A. Barata não tem medo. Barata não precisa ter medo. Barata.

(3;2.20)

(151) (A mãe comenta que não gostou de ver A só de calcinha numa festa ocorrida no dia anterior)

M. Todo mundo de vestido. Você foi a única que tirou a roupa.

A. Mas, mas a roupa tava muito calor. De vestido.

M. Hum. Que vestido cê tava mesmo, Anamaria? Mamãe não lembra.

(3;3.18)

(152) (A está em frente do espelho olhando um machucado em sua boca)

A. Mas o nariz eu não tô vendo esse queimado não.

M. Mas quem falou quem... Só tem na boquinha... Com que você queimou mesmo, Anamaria?

(3;7.3)

(153) (Brincando com peças de plástico)

M. É uma baratinha.

A. Fazê muito. Ah, uma baratinha não, vô fazê outro diferente.

(4;0.4)

(154) (A mãe pede a A para contar a história do Pinóquio para dois bonecos)

A. Pinóquio o nariz tá crescendo.

M. O que o passarinho fez?

A. Daí o nariz do Pinóquio... ficou maior. Pinóquio... cresceu.

A fada fez o passarinho aparecer.

(4;7.27)

(155) (A reclama que as meias que ela tinha acabado de ganhar estavam espalhadas pelo chão)

A. Foi a dona Ju que fez bagunça.

M. Coitadinha! Tudo a Ju agora é culpada.

A. Tudo a Ju ela mexe as coisas todas. Foi ela. Mentira, foi eu.

(156) (Enquanto conversa com uma amiga de sua mãe, A brinca com a

boneca Preguicinha)

A. Silma, fica perto de mim, porque/porque a preguicinha, todo mundo tem que ficá perto.

Amiga. Por quê? Ela gosta de todo mundo pertinho?

A. É. Foi essa que eu ganhei no aniversário, não, foi outra.

(4;10.29)

Encontramos também CTs que podem ser analisadas como SVO, por exemplo nas instanciações (157) e (158) abaixo:

(157) (A mãe está desfazendo a mala de A; A abre e fecha a mala várias vezes e também passeia com ela pelo quarto)

A. Essa mala bagunçou tudo.

M. Hein?

A. Essa mala, essa mala bagunçou tudo.

M. Bagunçou, né? É claro cê foi passear com a mala, as peças saíram do lugar.

(3;11.20)

(158) (A mãe está explicando sobre a dentição das crianças; A entende que esse processo ocorre somente com as crianças da sua escola)

M. Pois é, o Alexandre também é criança, ele não tá na sua escola. Não é só na sua escola que tem criança. Tem criança em todo lugar.

A. Mas/mas/mas se o Alexandre via nascê outro dente.

M. Hum?

(A chama atenção da mãe para um ruído do ambiente)

M. Esse barulho eu tô ouvindo. Que que tem o Alexandre, bem?

A. Alexandre vai nascê outro dente quando sai tudo o dente dele?

(4;11.19)

Nessas duas ocorrências, "Essa mala bagunçou tudo" e "Alexandre vai nascê outro dente", não há relação entre o sujeito e o verbo, pois na posição de sujeito está o "objeto". Esses enunciados poderiam estar correlacionados com construções ergativas do tipo "Tudo (dentro) da mala bagunçou" e "Outro dente do Alexandre vai nascê", respectivamente.

Outras três CTs que aparecem nas instanciações (159), (160) e (161) abaixo, podem ser analisadas como estruturas do tipo SV:

(159) (A quer saber por quê a mãe disse "queijo polenguinho")

A. Por que chama assim?

M. Porque chama. É o nome de quem faz o queijo.

A. Por que o papel tá icrito?

M. Isso! Justamente. No papel tá icrito.

A. Por que o papel tá icrito assim?

(4;2.19)

(160) (A mãe pergunta sobre o material usado por A na confecção de um trabalho escolar; A se surpreende ao constatar que ela conhece como alimentos o material utilizado)

A. Mas isso aqui... mas isso aqui não é pra cozinhá é pra colá aqui.

M. Ah, bom, certo. Esse material que cê usou aqui, embora seja de comê, não é pra comê. Esse é pra fica aqui.

(4;5.28)

(161) (A e sua mãe estão brincando com latinhas de mantimento; A pega

pedacinhos de papel)

A. É pra fazê comidinha.

M. Ah! É pra fazê de conta que é comidinha, o papel?

A. É.

M. Essa lata aqui vai sê do que?

A. Pode chamar de papel, né?

M. Pode chamar de papel mesmo.

A. É. Mas papel não come, né?

(4;6.6)

Essas três CTs, "O papel tá icrito", "Mas isso aqui não é pra cozinhá é pra colá aqui" e "Papel não come", ocorrem em contexto em que o objeto afetado é o sujeito. Estruturas passivas do tipo "No papel foi escrito", "Isso aqui não é pra ser cozinhado/cozido é pra ser colado aqui" e "Papel não se come/não é pra ser comido", respectivamente, poderiam estar correlacionados com as CTs empregadas por A.

NOTAS

(1) Na transcrição dos dados usamos os seguintes sinais, seguindo Figueira (1985) e fazendo algumas adaptações: a inicial D indica que o diário foi a fonte de coleta de dados; nos parênteses há informação sobre o contexto de sua enunciação; o grifo para ocorrência que poderá ser comentada, (_ _) para o segmento inaudível e/ou ininteligível, cada traço correspondendo a uma sílaba, ... para a pausa prolongada entre um segmento e outro, / para junção entre um e outro segmento, [] para os segmentos que ocorreram ao mesmo tempo.

Nem todos os aspectos fonético-fonológicos da fala de A foram transcritos nos dados, levando-se em conta o objetivo da nossa pesquisa, que é voltada para aspectos gramaticais da sua fala.

(2) Do total das quarenta e cinco instanciações, dezoito foram retiradas do capítulo dois da tese de doutoramento de Figueira (1985), onde são analisados os chamados desvios 2

(troca de um item ergativo por um causativo como em "Tirou a ponta (do lápis)" igual à "Saiu a ponta").

(3) Como nos mostra Figueira (1985:195), este contexto parece ser adequado para a ocorrência de um enunciado na Voz passiva "(A bolinha) foi engolida debaixo da torneira". Ela nos relata que Lyons (1977) aponta para a relação existente entre os enunciados intransitivos e os transitivos passivos com agente omitido que têm o mesmo tipo de verbo: "A porta abriu", um evento que pode ou não ser um ato, e "A porta foi aberta", um ato sem menção do agente.

(4) Costa (1990) diz que a categoria Voz deve ser aceita como uma das possibilidades da língua portuguesa, apesar de alguns autores (Lemle, 1984, por exemplo) questionarem a existência dessa categoria no português.

(5) Notamos que o mesmo esquema interacional se repete mais tarde:

(A e sua mãe estão brincando com materiais diversos)

A. Cê vai dando o sabonete que eu vou dormindo.

M. Enquanto cê tá dormindo? Que brincadeira é essa? Enquanto cê

tá dormindo cê não enxerga! (4;4.3)

(6) Não podemos deixar de notar que muitas destas ocorrências surgem em situações que a mãe parece ter a preocupação com a descrição do contexto, visando, talvez, fornecer "pistas" para a transcrição posterior dos dados.

(7) Nesta instanciação ocorre o fenômeno de flutuação de terminação para cada classe de conjugação "verbal": no caso de segunda, o **comi** passa para primeira "comei", como "falei", "gostei". Dados da criança desse tipo já foram estudados por Perroni-Simões (1976) e, mais recentemente, mereceram de Maldonado (1995) uma reinterpretação.

(8) Notamos que A usa "ocupada" para "desocupada". Figueira (no prelo) analisa a aquisição dos verbos prefixados por **des-**, chamando atenção para o fato de que os desvios, ou seja, o uso de itens como **ligar** tanto para **ligar** como para **desligar** ou **desenrolar** para **enrolar** e **desenrolar**, por exemplo, devem ser vistos como indicio daquilo que está sendo reorganizado na linguagem da criança. Tais trocas vinculam-se aos mesmos esquemas interacionais, ou seja, a esquemas em que a criança solicita ao seu interlocutor uma ação

para reverter o estado ou condição de um objeto (no caso, ligar ou desligar algo, enrolar ou desenrolar um objeto), independente do termo usado adequar-se ou não ao contexto (um fenômeno reconhecidamente discursivo).

(9) A perífrase "estar+desmontada" aparece anteriormente (a mãe é que a emprega) num contexto bastante semelhante ao de (78). A usa "tá quebrada" na situação em que vê um carrinho de nenê desmontado. Dessa vez, ela pergunta sobre o agente responsável pela mudança ocorrida no objeto, "Quem estragou o carrinho?". Já na (78) seus comentários fazem referência à mudança pela qual o objeto tinha passado e quem o consertou (o fato de A usar **consertar** nos leva a supor que se estabeleceu uma relação entre desmontada e quebrada).

(A e sua mãe estão arrumando os brinquedos no quarto)

A. Mãe, ó aquela bicicletinha, por que tá... tá... tá... tá quebrada?

M. Hein?

A. Por que aquela bicicletinha tá quebrada?

M. Não bem, aquela não é bicicleta. Aquilo é o carrinho de nenê que a mamãe guardou?

A. Por que tá... tá quebrada?

M. Não... mamãe falou que tá desmontado! É outra coisa.

A. Mas por que tá pequenininho assim? Quem estragou essa bicicle tinha?

(3;5.22)

Há outras ocorrências (já elencadas) em que observamos as relações de sentido mantidas entre dois "verbos" no período de aquisição estudado: A usa quebrou para rasgou (e vice-versa), morreu para virou de ponta cabeça, queimou para apertou. Os "erros" apontam para a relação que se mantém entre palavras, como a de superposição parcial (**quebrar** para **rasgar**).

(10) A ocorrência "Avisa a professora que foi roubada a minha carta" e mais outras cinco listadas por nós foram registradas pela professora Rosa Attié Figueira (para mais detalhes

conferir Figueira, 1985: 286-87).

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES

No capítulo I, vimos que a literatura em Linguística é bastante extensa no que se refere ao estudo das passivas. São vários os critérios de investigação da passiva nos diversos níveis de análise: o morfo-sintático, o semântico, o funcional, o pragmático e o discursivo. Encontramos, por exemplo, os critérios formais e nocionais no nível de análise morfo-sintático: as Gramáticas Tradicionais fazem, em geral e indistintamente, uso de ambos. O critério formal aparece também no estudo da passiva feito pela Gramática Gerativa. Uma proposta como a lexicalista defende regularidades distribucionais entre o Particípio e os adjetivos, colocando em questão a manutenção da categoria Voz no português (Lemle, 1984).

Para a análise dos nossos dados, partimos do princípio que a passiva, junto com as ergativas e as construções de tópico (entre elas as médias), são, entre outras, estratégias privilegiadas de indeterminação do agente no PB. Estas construções atendem uma das funções principais atribuídas às passivas: a detematização do sujeito/agente, principalmente por meio da sua omissão. Tal visão sintático-semântica, que utilizamos na análise dos dados, é respaldada pela perspectiva discursiva que vê a passiva sem agente explicitado dos textos escritos, por exemplo, como uma das formas empregadas para tornar o agente indeterminado ou implícito. O uso de uma determinada forma linguística nos diz muito sobre o processo de significação instaurado: a passiva com agente implícito, recuperável através do co-texto (as relações não lineares que se estabelecem entre os diferentes enunciados do texto), por exemplo, pode ser uma estratégia usada para omitir o agente responsável por atos ou atividades, tornando a sua referência opaca/não transparente.

Como se vê, a função de indeterminação do agente pode ser preenchida por construções sintáticas alternativas. Nos dados de linguagem da criança, analisamos as ergativas, as perífrases verbais "estar + [V+_do]" e as construções de tópico.

Com relação às ergativas, observamos que de um total de cinquenta ocorrências, quarenta e três se especializam na estrutura V+N (35 V+N e 8 do tipo V+_ndo+N), em que o sujeito não aparece na posição temática, mas, sim, na de rema. Isto significa que a criança parece considerar concomitantemente tanto a ordem sintática dos constituintes NVN na sentença quanto as noções de Agente-Verbo-Paciente, ficando a posição pós-verbal reservada ao objeto afetado (como Figueira, 1985, mostra no seu estudo da expressão da causatividade no processo de aquisição).

Ao usar a estrutura VO a criança apresenta a situação como um evento, sem a menção do agente responsável pela mudança de estado ou lugar, como em "Sarou o seu" (aos

3;2.26) e "Quebrou a ponta" (aos 4;10.8). Muitas das construções ergativas NV, com o objeto afetado na posição pré-verbal, podem também ser analisadas como CTs, caso, por exemplo, dos enunciados "A Queridinha quebrou" (aos 3;11.13) e "O dente dela arrancou" (aos 4;11.22).

O segundo mecanismo de indeterminação do agente usado não é a passiva analítica ou perifrástica e, sim, a passiva lexical, com estatuto de oração predicativa (Pimenta-Bueno, 1986). Os dados de linguagem da criança analisados com a perífrase "estar + [V+_do]" não têm, em geral, o N expresso, ou seja, a situação ocorrida é recortada como um evento ("tá virado", "tava desmontada", "tá quebrada", "tá grudado", "tá escrito", "tá furado").

As primeiras ocorrências com a perífrase "estar + Particípio" estão relacionadas com as formas "estar + Gerúndio", ou seja, como ambas ocorrem nas mesmas situações, pode-se tratar a questão da temporalidade interna do fato que expressa (o Aspecto), no caso dado pelas perífrases que indicam imperfectividade em curso (a ativa) e resultativa (da passiva), como em "tá virado x tá virando", "tá cansada x tá cansando".

Outras situações indicam que a expressão da aspectualidade verbal fica sujeita à interpretação do interlocutor da criança, já que ocorrem flutuações nas terminações dos verbos, verdadeiras "criações" como "tá acendino" (aos 4;0.11) e "se cuzento" (4;0.18). Notamos também que, em muitas ocorrências, o Particípio da perífrase funciona como adjetivo, podendo o auxiliar ser omitido. Um exemplo ilustrativo de tal procedimento é a instânciação (81), aos 4;3.3, em que para se referir a um objeto, A diz "rasgado e feio", comentário subsequente ao enunciado da mãe "tá rasgado".

As primeiras perífrases verbais surgem nos dados de A aos 4;0.11. Se trata, nesse momento, de segmentos não-analisados, por serem incorporações em bloco de partes de enunciados do seu interlocutor. Analisando as poucas passivas ocorridas posteriormente, constata-se dois movimentos no processo de aquisição do sub-sistema linguístico que expressa a indeterminação do agente: um deles diz respeito ao uso de certas formas padronizadas/cristalizadas da língua, como "foi feito"; o outro está relacionado com os contextos em que o interlocutor da criança parece planejar melhor os seus enunciados. De qualquer maneira, a criança tende a não analisar a forma passiva perifrástica, por isso os enunciados subsequentes a ela acabam sendo reajustados para uma estrutura ativa, como de "foi roubada a minha carta" para "já roubou a carta da minha mãe" (aos 4;6.18).

Nessa mesma época registra-se um enunciado em que se torna evidente a questão da indeterminação da linguagem - "que os mesmos recursos expressivos podendo mobilizar diferentes estratégias para expressar diferentes significações" (Franchi, 1977) -: A mãe de A enuncia que "(o anel) não foi soldado", ao que a criança responde "Th, não cabe mais (no dedo). Então esse aqui vai ser soldado(militar)". Esta ocorrência é um indício de que não ocorre a interpretação passiva dos enunciados por parte da criança durante o período estudado.

Com relação às construções de tópico, parece-nos que a sua função é a de destacar na

posição inicial da sentença qualquer SN, que não o agente (que pode aparecer expresso na sentença comentário), na posição inicial da sentença, como em "Essa aqui o menino está subindo" (aos 3;2.20), "Isso aí tenho em casa" (aos 3;9.25) e "Esse pedacinho eu num sei lembrá" (aos 4;2.12). Observamos também que CTs com aparência de SVO, um fenômeno frequente na fala do adulto e que vem indicando mudança tipológica do PB, surge na linguagem de A por volta dos quatro anos: em "Essa mala bagunçou tudo" (aos 3;11.20) e "Alexandre vai nascê outro dente" (aos 4;11.19), ocorre a análise do tópico como sujeito.

Em resumo, os dados de linguagem analisados mostram que a criança se vale de outros recursos, que não a passiva, para indeterminar o agente. Provavelmente, a criança começa a usar a passiva (com o mesmo valor da gramática do adulto) mais tardiamente, isto é, a partir do seu contato com a modalidade escrita da linguagem.

É importante ressaltar que, em razão da profusão de mecanismos de indeterminação do agente usados pela criança no período estudado por nós, pode-se questionar as hipóteses de mapeamento cognitivo das estruturas linguísticas, ou seja, a que postula a reversibilidade de pensamento como fundamental na produção da passiva. Está demonstrado que esta não é, por si mesma, a condição para expressar a indeterminação do agente: a língua fornece recursos expressivos suficientes para que o objeto afetado apareça no início da sentença (as perífrases "estar + [V+_do]" e as CTs, por exemplo), como pode ser visto em "Mãe, 'guliu debaixo da torneira" (D-3;8.21) (A bolinha) foi engolida debaixo da torneira), "O dente dela arrancou" (4;11.22) (O dente dela foi arrancado), "Porque esse aí eu quero. Esse esse aqui já tava aberto" (4;4.3) (Esse já foi/tinha sido aberto), "Mas isso aqui...mas isso aqui não é pra cozinhá é pra colá aqui" (4;5.28) (Isso aqui não é pra ser cozinhado/cozido é pra ser colado aqui), "Mas papel não come" (4;6.6) (Mas papel não é pra ser comido/não se come).

As conclusões deste trabalho apontam para a existência de recursos expressivos distintos para a indeterminação do agente, que, de um lado, está submetida às pressões linguísticas, de ordem sintática (NVN como a ordem de menção), semântica (relacionado com o Aspecto imperfectivo resultativo das perífrases com "estar + Particípio") e funcional (sobre o que se fala aparece na primeira posição da sentença, mesmo não sendo o agente/sujeito do fato verbal referido, como ocorre nas CTs), e de outro lado, vincula-se às situações discursivas específicas (envolvendo a noção de agentividade) instauradas em contextos de interação adulto-criança.

A análise dos nossos dados também apontam para a adequação do tratamento dado por Galves (1986) e Pontes (1987), que mostra o PB como uma língua em direção ao discurso. Um dos indícios desta tendência está relacionado com as passivas. Como observou Galves (op. cit.) há um aumento significativo de enunciados com a perífrase [estar + V+_ndo] em contextos como "O lanche tá fazendo" (correspondendo à "O lanche está sendo feito"). Nota-se a vinculação direta do objeto pelo tópico, levando a reanálise do tópico como sujeito.

Summary

Based on Brazilian Portuguese acquisition data, this study shows children using different resources of expression of agent indetermination. In a age-span ranging from 3 to 5 years old, there is a reduced number of periphrastic passive constructions ("foi feito") which can be characterized as standardized/crystallized formulae. The function of the agent indetermination is being fulfilled by alternative construction such as ergatives, verbal periphrasis with "estar + [V + _do]" form and topic construction. In ergatives, V+N type structures, with N corresponding to the affected object through the change of state or place, make up most of occurrences. In relation to the second structure, the child uses it in contexts in which the resultative imperfective Aspect of the referred verbal fact is marked. Using a topic construction, the child stands out another N, which is not the agent in initial position of the sentence. The syntactic constructions with agent indetermination are also current in the adult interlocutor. The few occurrences of periphrastic passive phrases found in the adult speech reinforce the idea that these structures are more representative of the written modality than the oral one.

The profusion of agent indetermination resources found in this child's speech questions the hypothesis of cognitive mapping that postulates the notion of thought reversibility (according to Sinclair, 1973). The data show that the linguistic solutions found by the child to indetermine the agent/subject appear in the adult-child dialogical situations in which the agent responsible for the occurred change (many times the child itself), is not mentioned. In this way, we could say that are specific interlocution situations (including the notion of agentivity) which contribute to passive linguistic subsystem reorganization in the child's speech.

Key-Words: Language Acquisition, Child - Language, Indetermination of Agent.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. (1988) "The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations", mimeo.
- ALI, Manuel Said (1950) Dificuldades da Língua Portuguesa Rio de Janeiro: Editora Acadêmica.
- ALISON, Elliot J. (1982) A Linguagem da Criança Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ANDRÉ, Hildebrando A. de (1979) Gramática Ilustrada São Paulo: Editora Moderna.
- ANGILIOLLO, I. & GOLDIN-MEADOW, S. (1982) "Experimental evidence for agent-patient categories in child language" JChLang 9 627-43.

- BALDIE, B. (1976) "The acquisition of passive voice" JChLang 3 331-348.
- BECHARA, E. (1976) Lições de Português pela Análise Sintática Rio de Janeiro: Editora Grifo.
- _____ (1979) Moderna Gramática Portuguesa São Paulo: Editora Nacional.
- BENVENISTE, E. (1988) Problemas de Linguística Geral I Campinas: Pontes e Editora da Unicamp.
- BERMAN, Ruth A. & DROMI, Esther (1986) "Language-specific and language-general in developing syntax" JChLang 13 371-87.
- BEVER, T.C. (1970) "The cognitive basis for linguistic structure" In J.R.Hayes (ed.) Cognition and the Developmental of Language New York: Wiley 279-353.
- BRAGA, Maria Luiza (1986) "Construções de Tópico de Discurso" Niterói: Mimeo.
- BRAINE, M.D.S. & WELLS, R (1978) "Case-like categories in children: the actor and some related categories" Cog. Psychol. 9 100-122.
- BRIDGES, Allayne (1980) "SVO comprehension strategies reconsidered: the evidence of individual patterns of response" JChLang 7 89-104.
- _____ (1984) "Preschool children's comprehension of agency" JChLang 11 593-610.
- BRUNER, J.S. (1975) "The ontogenesis of speech acts" JChLang 12 1-19.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso (1974) Dicionário de Filologia e Gramática de Janeiro: J. Ozon.
- CARNEIRO, C. R. (1985) "Expressões de Relações Espaciais nos Períodos Iniciais da Aquisição da Linguagem" Uberaba, C.C.H.L. das Faculdades Integradas Série Estudos 11.
- CASTILHO, Ataliba T. de (1968) Introdução ao estudo do aspecto verbal a língua portuguesa Marília, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Coleção de Teses, 6).
- COSTA, Sônia B. B. (1990) O Aspecto em Português São Paulo: Editora Contexto.
- CEGALLA, D. P. (1980) Novíssima Gramática da Língua Portuguesa São Paulo: Editora Nacional.
- CHOMSKY, N. (1981) Lectures on Government and Binding Dordrecht: Foris.

CUNHA, Celso (1980) Gramática do Português Contemporâneo Rio de Janeiro: Editora Padrão.

DUARTE, Yara C. M. (1987) As Construções Passivas do Português e do Inglês: Um Estudo Comparativo Tese de Doutorado PUC: São Paulo.

_____ (1990) "As Passivas do Português e do Inglês: Uma Análise Funcional" D.E.L.T.A. vol.6 n.2 PUC: SP 139-167

FIGUEIRA, R. A. (1985) Causatividade: Um Estudo Longitudinal de suas Principais Manifestações no Processo de Aquisição do Português or uma Criança Tese de Doutorado IEL: Unicamp.

_____ (1994) "A Aquisição dos Verbos Prefixados por des-: O Erro como Reflexo de Processos Reorganizacionais", mimeo.

FILLMORE, C. (1968) "The Case for Case" In Lobato (org.) A Semântica moderna: O Léxico Rio de Janeiro: Francisco Alves.

FRANCHI, C. (1976) Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem Tese de Doutorado IEL: Unicamp.

FRASER, C., BELLUGI, U. & BROWN, R. (1963) "Control of Grammar in Imitation, Comprehension and Production" Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 2, 121-35.

GALVES, Charlotte (1984) "Pronomes e Categorias Vazias em Português do Brasil" Cadernos de Estudos Linguísticos 7 107-36 IEL: Unicamp.

_____ (1986) "A Sintaxe do Português Brasileiro" trabalho apresentado no simpósio sobre diversidade linguística no Brasil. Salvador.

HALLIDAY, M.A.K. (1976) "Estrutura e Função da Linguagem" In Lyons, J. (org.) Novos Horizontes em Linguística São Paulo: Ed. Cultrix EDUSP.

_____ (1985) An Introduction to Functional Grammar London: Edward Arnold.

HAUY, A. B. (1983) Da Necessidade da Gramática Padrão da Língua Portuguesa São Paulo: Editora Ática.

HOCHBERG, Judith G. (1986) "Children's judgements of transitivity errors" JChLang 13 317-334

HOPPER, P. & THOMPSON, S. (1980) "Transitivity and Discourse" Language 56 2 251-99.

- HORGAN, Dianne (1978) "The development of full passive" JChLang 5 65- 80.
- HUANG, James C.-T (1984) "On the Distribution and Reference of Empty Pronouns" Linguistic Inquiry 15 4 531-74.
- INDURSKY, Freda (1990) "A Quantificação na Análise do Discurso: Quantidade Equivale à Qualidade" D.E.L.T.A. vol.6 n.1 19-40.
- JACOBSEN, Teresa (1986) "Aspecto antes qui tiempo? Una mirada a la adquisicion temprana del espan~ol" Adquisición de lenguaje Frankfurt/M. Vervuert.
- LEMONS, C. T. G. de (1981) "Interaction Processes and the Child's Construction of Language" In W. Deutsch (org.) The Child's Construction of Language Londres: Academic Press.
- _____ (1982) "Sobre a Aquisição de Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original" Boletim da ABRALIN 3, 97-126.
- _____ (1986) "Interacionismo e Aquisição de Linguagem" D.E.L.T.A. vol.2 n.2 231-48.
- LEMPERT, H. & KINSBOURNE, M. (1980) "Preschool children's sentence comprehension strategies with respect to word order" JChLang 7, 371-79.
- _____,Henrietta (1985) "Preschool children's sentence comprehension: strategies with respect to animacy" JChLang 12 79-93
- LI, Charles & THOMPSON, Sandra (1981) "Subject and Topic: a new typology of language" In Li, C. (org.) Subject and Topic New ork: Academic Press.
- LYONS, John (1979) Introdução à Linguística Teórica São Paulo: Editora Nacional.
- _____ (1980) Semântica Barcelona: Editorial Teide, S.A.
- MALDONADE, Irani R. (1995) Erros na Aquisição de Verbos com Iternância Vocálica: Uma Análise Sócio-Interacionista Dissertação de Mestrado, DL, IEL, Unicamp.
- ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. (1989) Vozes e Contrastes (Discurso na Cidade e no Campo) São Paulo: Ed. Cortez.
- PERINI, Mário A. (1989) Sintaxe Portuguesa (Metodologia e Funções) São Paulo: Editora Ática.
- PEROTINO, Silvana (1985) "Um estudo Preliminar da Manifestação do Fenômeno

Linguístico da Voz Passiva em um Grupo de Crianças na Faixa Etária dos Quatro aos Oito Anos" Inédito IEL: Unicamp.

PERRONI-SIMÕES, M. C. (1976) Aspectos da Gramática Portuguesa aos Dois Anos de Idade Dissertação de Mestrado, DL, IEL, Unicamp, 1976.

PIMENTA-BUENO, Mariza do N. S. (1986) "As formas [V+_do] em Português: Um Estudo de Classe de Palavras" D.E.L.T.A. 2 vol.2 207-20.

PONTES, Eunice (1981) "Da Importância do Tópico em Português" Anais do V Encontro Nacional de Linguística PUC: Rio de Janeiro 397-429.

_____ (1986) Sujeito: Da Sintaxe ao Discurso São Paulo: Editora Ática (Coleção Ensaios).

_____ (1987) O Tópico no Português do Brasil Campinas: Pontes.

ROEPER, Thomas (1982) "The role of universals in the acquisition of gerunds" In Language Acquisition. The State of Art Wanner E. and Gleitman L. (ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

SCARPA, Ester Miriam (1985) "Entonação e Processos Dialógicos: Fusão ou Diferenciação" Uberaba, C.C.H.L. das Faculdades Integradas Série Estudos 11.

_____ (1987) "Aquisição da Linguagem e a Aquisição da Escrita: Continuidade ou Ruptura?" Estudos Linguísticos XIV IEL: Unicamp.

SEGALOWITZ, N.S. & GALANG, R.G. (1978) "Agent-patient word-order preference in the acquisition of Tagalog" JChLang 5 47-64.

SILVA, Bento C. D. da (1990) O Fenômeno da Apassivação: Em Busca da Passiva Protótipo Dissertação de Mestrado, Unesp, Araraquara.

SINCLAIR, H. & FERREIRO, E. (1970) "Etude genétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif" Archives de Psychologie 40 1-42.

_____ de ZWART, H. (1973) Language acquisition and cognitive development. In T.E. Moore (ed.) Cognitive Developmental and the Acquisition of Language. New York: Academic Press.

SLOBIN, D. I. (1968) "Recall of Full and Truncated Sentences in Connected Discourse" Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 7 121-35.

TARALLO, Fernando (1983) Relativization Strategies in Brazilian Portuguese Tese de Doutorado, University of Pennsylvania.

_____ (1986) "Zelig: Um Camaleão Linguista" D.E.L.T.A. vol.2 n.1 PUC: São Paulo. 127-44.

TESNIÈRE, L. (1969) Eléments de Syntaxe Structurale Paris: Klincksieck.

TURNER, E. A. & ROMMETVEIT, R. (1968) "Focus of Attention in Recall of Active and Passive Sentences" Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 7 543-8.

VENDLER, Z. (1967) Linguistics in Philosophy Nova York: Cornell University Press.

WASOW, Thomas (1977) "Transformations and the Lexicon" In: Culicover, P., Wasow and Akmajian (org.) Formal Syntax New York: Academic Press.

WHITAKER-FRANCHI, R. C. (1989) "Correlação entre Estruturas Causativas e Estruturas Ergativas. Estudo de Caso no Processo de Aquisição" Cadernos de Estudos Linguísticos 17 163-185 Unicamp.