

R O S A A T T I É F I G U E I R A

CAUSATIVIDADE : UM ESTUDO LONGITUDINAL DE
SUAS PRINCIPAIS MANIFESTAÇÕES NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR UMA CRIANÇA

1985

CAUSATIVIDADE : UM ESTUDO LONGITUDINAL DE SUAS PRINCIPAIS

MANIFESTAÇÕES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR UMA CRIANÇA

por

ROSA ATTÍE FIGUEIRA

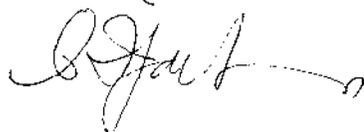
Tese apresentada ao Departamento
de Linguística do Instituto de Es-
tudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Ciências.

Este exemplar é a redação final da
tese defendida por Rosa Attíe Figueira
e aprovada pela Comissão Julgadora
em 20/12.85

C a m p i n a s

1 9 8 5

Cláudia Theresa Guimarães de Lemos
(orientadora)



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

A minhas filhas Juliana e Anamaria,
cuja linguagem foi ao mesmo tempo
doçura e desafio .

A Claudia de Lemos,
que me ensinou a enfrentar
o desafio .

Ao João, que existe e está sempre presente
nos momentos de doçura
de que esta tese também é construída .

AGRADECIMENTOS

À prof.^a Claudia de Lemos, pela orientação segura e amiga.

Aos familiares e amigos, pelo incentivo e apoio nas várias fases de elaboração deste trabalho.

Aos colegas do Departamento de Linguística do IEL, com os quais sempre pude contar na discussão de tópicos deste trabalho.

À FAPESP, que financiou o Projeto de Aquisição da Linguagem, do qual este trabalho é parte integrante .

Ao CNPq, que me concedeu uma ajuda de custo na fase final deste trabalho.

CAUSATIVIDADE: UM ESTUDO LONGITUDINAL DE SUAS PRINCIPAIS MANIFESTAÇÕES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS POR UMA CRIANÇA

R E S U M O

Este é um estudo longitudinal observacional do desenvolvimento da expressão de causatividade na fala de uma criança brasileira, paulista, de classe média. Os dados analisados foram obtidos em diário e em sessões semanais de gravação de interação informal da criança com um adulto do ambiente familiar. As 109 sessões correspondentes a 82 h de gravação abrangem o período de 2;8 a 5 anos de idade. Com o objetivo de descrever e explicar as etapas de organização do subsistema de causatividade, a análise dos dados foi feita segundo uma abordagem interacionista-construtivista. Constatou-se a presença de dois tipos de desvios envolvendo a expressão de causatividade: uso de um item não-causativo por um item causativo e uso de um item causativo por um item não-causativo. Tais desvios foram interpretados como relevando de um uso particular imposto à forma verbal, resultante da obliteração de uma oposição lexical, estando o foco de atenção sobre o objeto linguístico colocado predominantemente sobre a ordem sintática. Ao longo do período observado, assistiu-se também à emergência da forma composta com fazer, cuja entrada no sistema em elaboração pode ser inicialmente associada à expressão de causa indireta, e só adiante a causa direta-manipulativa. Neste último emprego, fazer exercido uma função intra-sistema (eficácia interna), precludendo a análise dos causativos lexicalizados, cuja entrada com estatuto de forma analisada vai se processar item por item, em diferentes momentos do processo. Paralelamente, pode-se observar que o desenvolvimento da noção de agentividade - central na construção deste subsistema - reflete ou deriva dos papéis experimentados na situação de interação. Assim, as conclusões deste trabalho apontam, de um lado, para o fato de que a aquisição do subsistema de causatividade consiste na organização de recursos expressivos distintos; e, de outro lado, para o fato de que a aquisição de tais recursos está intimamente ligada a situações de discurso instauradas em particulares contextos de interação verbal. De tal forma que, ao enfocá-los é preciso considerar simultaneamente os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos do fenômeno.

Autor: Rosa Attié Figueira .

Orientador: Prof.^a Dr.^a Claudia T. G. de Lemos .

Í N D I C E

	Pag.
CAP. I . INTRODUÇÃO	
1.1. Considerações preliminares	1
1.2. Verbos causativos	11
1.2.1. Na literatura filosófica	11
1.2.2. Na literatura linguística	16
1.2.2.1. A expressão de causatividade nas línguas naturais: diferentes manifestações	16
1.2.2.2. Os causativos na Semântica Gerativa	27
1.2.2.3. Modos de causação	34
1.2.2.4. Causatividade e Gramática de Casos	45
1.2.2.5. Causatividade e transitividade	49
1.2.2.5.1. A concepção tradicional de tran- sitividade	53
1.2.2.5.2. A concepção de transitividade como conjunção de traços	56
1.3. Considerações finais	65
N O T A S	66
CAP. II . OS DESVIOS 1 e 2	
2.1. Apresentação informal dos dados	71
2.2. Apresentação sistemática dos dados	102
2.3. Sobre a posição teórico-metodológica adotada	111
2.4. Hipótese explicativa dos desvios	122
2.5. Afastando algumas objeções	135
2.6. Vantagens da hipótese sintático-semântica	153
2.7. Os desvios 2	169
2.8. Uma observação sobre os dados e a noção de tópico	175
2.9. Considerações finais	179
N O T A S	183

CAP. III . EXPRESSÃO DE CAUSATIVIDADE E NÃO-CAUSATIVIDADE
E SITUAÇÃO INTERACIONAL .

3.1. Agente e culpado: papéis que se recobrem na aquisição da construção causativa com <u>fazer</u>	197
3.1.1. Considerações iniciais	197
3.1.2. Comentários sobre dados adicionais	223
3.1.3. Considerações finais	243
3.2. Papel da categoria de pessoa numa hipótese sobre a ordem	249
3.3. A noção de perspectiva	257
3.3.1. "The Case for Case Reopened"	259
3.3.2. Insuficiências da noção de perspectiva de Fillmore	263
N O T A S	282

CAP. IV . A EFICÁCIA INTERNA DA FORMA FAZER + V

4.1. Considerações iniciais	292
4.2. A eficácia externa da forma <u>fazer</u> + V	293
4.2.1. " <u>Acabar</u> " vs <u>fazer acabar</u>	295
4.3. A eficácia interna da forma <u>fazer</u> + V	298
4.3.1. " <u>Cair</u> ", <u>fazer cair</u> , <u>derrubar</u>	309
4.3.2. " <u>Morrer</u> ", <u>fazer morrer</u> , <u>matar</u>	315
4.3.3. " <u>Sair</u> ", <u>fazer sair</u> , <u>tirar</u>	317
4.4. Considerações finais	322
N O T A S	329

CAP. V . CONCLUSÕES 332

BIBLIOGRAFIA 340

CAPÍTULO PRIMEIRO

INTRODUÇÃO

1.1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES .

Causatividade é um modo de conceber a associação de duas entidades do "mundo real" numa relação causal, isto é, numa relação de causa e efeito. Muito se pesquisa sobre a natureza desta relação, no sentido de detectar quais são os aspectos que juntos podem contribuir para configurar um evento ou situação do mundo como passível de ser descrita como envolvendo uma relação de causa e efeito. É importante lembrar aqui que na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a causalidade é uma das quatro categorias iniciais que a criança constrói no estágio sensório-motor, estando estritamente relacionada com as outras três: espaço, tempo e objeto permanente.

Este modo de concepção é igualmente importante nas línguas naturais, figurando de maneira central nos seus sistemas gramaticais. Uma das suas formas de expressão mais comuns é através de uma sentença simples, cujo verbo detém a noção complexa de um processo, desencadeado por alguém ou alguma coisa, cujo efeito é uma mudança em outro ser ou objeto. Este verbo é assim chamado causativo, e tem sido um tópico extensivamente tratado na pesquisa lingüística da última década (Vendler 1967, McCawley 1971, Dowty 1972¹, etc).

Uma boa parte deste estudo recai sobre este tipo de verbo, sua forma de aparecimento no sistema lingüístico em construção pela criança. Outra parte diz respeito aos incoativos, itens verbais que expressam apenas mudança de estado ou lugar. Justifica-se a inclusão destes, na medida em que se recorda que são eles a contraparte não-

agentiva dos verbos causativos. Finalmente, já que este estudo focaliza a expressão de causatividade no âmbito do período simples, não poderíamos deixar de abordar as formas causativas chamadas perifrásticas como fazer + v.

Em suma, esta pesquisa pretende focalizar os fenômenos lingüísticos observados na aquisição da expressão de causatividade no âmbito do período simples, por uma criança brasileira, em fase de aquisição do português como língua materna. Nosso sujeito (Anamaria, A. daqui para frente), é uma criança de classe média, primeira filha de pais de instrução superior, cuja produção lingüística foi observada no período compreendido entre 2;8 e 5 anos de idade. Trata-se portanto de um estudo longitudinal, observacional, como os demais que se filiam ao Projeto de Aquisição da Linguagem, coordenado pela professora Dra. C.T.G. de Lemos, no interior do Departamento de Lingüística da UNICAMP, desde 1976.

Trabalhamos com dados provenientes de duas fontes de coleta: a) o Diário, feito pela mãe (a própria pesquisadora); b) as sessões de "audiotape", realizadas em contexto natural, em que a criança interage com um adulto (a mãe, na maioria das vezes). Estas totalizaram 109 sessões e aproximadamente 82 horas de gravação².

O assunto desta dissertação - a expressão de causatividade - é um tema para o qual converge uma série de tópicos centrais da teoria lingüística, tais como: relações semânticas Agente, Objeto, Instrumento; relações sintáticas sujeito, predicado; ordem dos constituintes, etc .

Desta maneira, este tema acaba por ter envolvimento com os mais diferentes modelos lingüísticos, das mais diferentes inspirações. De fato, as categorias, relações e estruturas, cujo aparecimento na linguagem da criança pretendemos ver surgir e se articular em subsistemas são tão fundamentais na teoria lingüística que estão presentes em qualquer abordagem do fenômeno lingüístico, comece ela por onde começar (pelo componente sintático, pelo componente semântico ou pelo componente pragmático).

No que toca particularmente aos verbos causativos, são várias as abordagens que se podem registrar na literatura lingüística (e também na literatura filosófica). Porém, não é nosso objetivo fazer neste trabalho uma resenha completa das diferentes maneiras de tratar os fenôme - nos envolvidos no sistema de causatividade do uso adulto de uma língua. Interessados que estamos na compreensão do que ocorre na aquisição e desenvolvimento de expressões causativas na fala da criança aprendendo sua primeira língua, o espaço reservado à apresentação do tratamento dado pelos linguistas a estas expressões é propositalmente limitado, reduzido ao suficiente para nos permitir - na sequência da análise (cap. II, III e IV) - uma ou outra referên - cia necessária à terminologia (ou mesmo às análises) dos linguistas.

Assume-se em geral que o trabalho do linguis - ta, na medida em que dá conta do sistema lingüístico adul - to, pode fornecer uma descrição do possível ponto de chegada do aprendizado de uma língua, isto é, as categorias, estruturas e relações que a criança deve atingir ao cabo do período de aquisição da língua materna. No caso do subsis -

tema que nos propusemos a examinar, quais seriam estas categorias, estruturas e relações? Como já dissemos, categorias como as de Agente, Ação, Objeto; relações como a de causa-efeito; estruturas sintáticas como as de sujeito-predicado. Tudo enfim que está envolvido na construção de uma sentença causativa.

Ao longo desta dissertação, procurar-se-á mostrar que todo este aparato se acha em vias de organização, isto é, que as categorias e relações estão sendo construídas ao mesmo tempo que as estruturas lingüísticas para expressá-las, tendo um papel determinante nesta construção a situação interacional onde a comunicação lingüística se dá. Aparecerá também com frequência o fato de que o uso de expressões lingüísticas aparentemente corretas na fala da criança por si mesmas pouco podem revelar sobre este sistema de elaboração, sendo mais produtivo e revelador tomar-se para análise as expressões desviantes encontradas no "corpus", porque, no momento em que surgem são sintomas de um aparato em construção. Dar-se-á, portanto, nesta dissertação um privilégio metodológico a este tipo de dado.

Neste ponto, talvez seja útil avançar mais sobre o ponto de vista teórico adotado.

Como se sabe, a área de Aquisição da Linguagem é ainda o espaço onde se busca confirmação empírica para um ponto de vista inatista e para um ponto de vista cognitivista do desenvolvimento lingüístico.

O primeiro é derivado da hipótese de Chomsky (conforme formulada em 1965³), segundo a qual a mente humana em si mesmo pode ser a fonte exaustiva da competência lingüística do sujeito, para o qual os estímulos externos

(dados lingüísticos primários) servem somente como deflagradores do que já está inscrito na mente. Segundo esta hipótese, a competência lingüística da criança é necessariamente inata, pouco deixando à construção ativa do sujeito, na interação com o meio.

O outro lado - o lado oposto - a esta forma de racionalismo pode ser associado ao construtivismo de Piaget. Não é sem razão, aliás, que o ponto de vista cognitivista mencionado acima nasceu - como mostram de Lemos e Campos (1978) - de um interesse de investigadores da área de Aquisição, por volta dos anos 70, pela incorporação do modelo piagetiano à descrição do desenvolvimento da linguagem, o que deu por resultado o movimento que Bates chamou de "conversão ao cognitivismo". A hipótese básica do cognitivismo poderia ser assim formulada: o desenvolvimento lingüístico é precedido e parcialmente determinado pelo desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, adotar tal hipótese seria assumir que, ao incorporar as estruturas lingüísticas, a criança já possuiria, ao nível cognitivo, estruturas correspondentes. Tal posição poderia ser associada a uma certa corrente psicolingüística, da qual a maior representante é Sinclair, que, assumindo o quadro teórico de Piaget, procura ver a aquisição da linguagem como determinada pelo estágio cognitivo atingido pela criança.

A forma mais extremada desta tentativa de mapeamento está, por exemplo, no trabalho de Edwards (1973), sobre inteligência sensório-motora e relações semânticas nas primeiras gramáticas da criança: ele não só correlaciona causalidade como categoria sensório-motora com a categoria de Agente, como vê o conceito de causalidade física de

Piaget mapeado pelo caso Instrumento, dentro de uma gramática de casos do tipo proposto por Fillmore.

Nossa posição nesta dissertação se situa a uma distância razoável desta corrente. O motivo pelo qual dela nos afastamos pode ser explicitado. É que, subjacente à hipótese de mapeamento existe uma concepção de linguagem considerada exclusivamente como representação. E nós, de partida, nos recusamos a contemplar a linguagem como mero sistema simbólico para representar conhecimento, e o desenvolvimento lingüístico como aquisição onde se refletem as estruturas cognitivas já adquiridas. Há evidências para supor que a linguagem faz mais do que representar ou dar expressão a conhecimento; é possível pensar que, ao aprender a falar, a criança não está simplesmente revestindo com expressão verbal categorias previamente construídas no nível cognitivo, mas esteja simultaneamente construindo tais categorias. Uma hipótese que não assume a relação unilateral $\text{cognição} \rightarrow \text{linguagem}$, dá oportunidade de se conceder à linguagem um papel mais rico e importante, enquanto atividade constitutiva da intersubjetividade e enquanto atividade constitutiva do próprio pensamento.

Neste último ponto, é o trabalho de Karmiloff-Smith (1979), situando-se numa perspectiva que ela própria denomina "funcional" da aquisição da linguagem, que tem fornecido uma argumentação mais convincente. Revendo o lugar dado à linguagem no interior da teoria piagetiana, Karmiloff-Smith mostra que a emergência da linguagem no período sensório-motor é explicada por Piaget como parte do resultado natural de ir além das restrições espaço-temporais sucessivas dos esquemas de ação sensório-motores.

Na medida em que cria significantes diferenciados dos significados, a função semiótica capacita a criança a conceber objetos ausentes. Mas, ao por isto em evidência, Piaget teria subestimado a importância de três aspectos: a) a linguagem como fator constitutivo do desenvolvimento; b) a linguagem como objeto de atenção cognitiva espontânea; c) a linguagem como uma variável experimental relevante em questões cognitivas. (1979:2).

A nós interessa realçar sobretudo o primeiro e o segundo aspectos acima, os quais levam a uma alteração da relação entre cognição e linguagem proposta pelo cognitivismo, a saber: cognição e linguagem são mutuamente determinantes e seu desenvolvimento é interdependente. Tal alteração é expressa mais claramente em Karmiloff-Smith na seguinte passagem:

"Os piagetianos (...) demonstraram claramente os efeitos da cognição sobre a linguagem. Não há dúvida de que existem muitos pré-requisitos cognitivos subjacentes ao desenvolvimento da linguagem na criança. Contudo não há necessidade de excluir do interior do modelo piagetiano que, tanto quanto a cognição afeta o desenvolvimento da linguagem, a linguagem pode afetar o desenvolvimento cognitivo. Deveria a criança, por exemplo, ter uma compreensão conceitual de, digamos, tempo passado e então procurar os padrões linguísticos que expressassem isto, ou deveria ela primeiramente reconhecer os padrões linguísticos de sufixação -ed e buscar então dar a eles um significado conceitual? O desenvolvimento provavelmente envolve uma relação intrincada entre ambos." (O grifo e tradução são nossos)

(Op. cit:232)

O caso particular que examina, isto é, a emergência dos de terminantes em suas variadas funções, leva a autora a ter em conta principalmente a questões dos nomes. E a respeito disto afirma:

"De fato, o padrão de seu tratamento é linguísticamente (pelo menos em francês e em inglês) muito mais consistente do que seus atributos perceptuais comuns. Por exemplo, como pode a criança formar um elo conceitual entre, digamos, um lápiz e uma nuvem, uma xícara e um elefante, entre um dente (objeto) e uma chegada (ação), um poste e um tap (...)? Uma vez que as atividades de busca de regularidades na criança pequena são tão pervasivas, poderia ser que os padrões consistentes que a criança pode observar no tratamento linguístico destas palavras também ajudem-na a formar um conceito mais geral de "coisas", assim como seu progresso conceitual capacitá-la-á para identificar e procurar tais padrões." (A tradução é nossa)

(Op. cit:235)

Citando Karmiloff-Smith, quisemos trazer para consideração uma terceira e diferente postura diante do fenômeno de aquisição de linguagem. Nosso trabalho, na presente dissertação, poderá se alimentar de algumas de suas formulações; mas a principal fonte teórica de nosso trabalho nos é dada pelo interacionismo, que teve sua primeira expressão em Bruner (1975), Ochs(1979), entre outros, e recebeu uma formulação construtivista mais coerente nos trabalhos de De Lemos.

Já no texto de 1975, quando interpreta certa ocorrência de porque no "corpus" de uma criança de 2;4, esta autora mostra uma inclinação pela consideração dos fenômenos dialógicos. Mas é sobretudo nos textos que se seguiram (1981a

e 1981b) que há uma vinculação explícita à proposta interacionista de Aquisição da Linguagem. Num artigo posterior (1982), De Lemos faz importante e necessária revisão crítica aos trabalhos da área, pondo em evidência a sua principal falha (ou equívoco, como ela diz): o de tentar projetar sobre a descrição do processo categorias que são pertinentes ao produto; e o de utilizar conjunção de quadros teóricos distintos e incompatíveis na tentativa de dar conta de um processo de construção cuja continuidade obrigaria à congruência teórica. Chega, neste artigo, a formular uma ordem de aquisição de linguagem, fundamentada no fenômeno de dependência dialógica, largamente observado na fala de crianças aprendendo a falar, e só ignorados como "resíduos" por outros pesquisadores, por causa da "higienização dos corpora" estudados" (1982:103). Tal ordenação compreenderia: a) incorporação de segmentos da fala do adulto; b) sua gradual recontextualização; c) análise e organização em subsistemas.

Mas a tentativa de tornar mais precisa a descrição dos passos na trajetória de aquisição das formas linguísticas, levou De Lemos a uma formulação mais recente (1984), cuja apresentação faremos adiante (2.3).

Sendo assim, não avançaremos mais na apresentação do quadro teórico adotado, deixando que ele surja ao longo da própria análise. Exporemos isto sim, o esquema de constituição da tese.

Esta é composta pela Introdução (capítulo I), iniciada por estas Considerações Preliminares e onde se faz uma resenha sobre os verbos causativos. Seguem-se: capítulo II, onde se analisam os desvios que chamei de desvios 1 e 2;

capítulo III, onde se analisa a emergência da forma causativa composta fazer + V e onde se reinterpretam os desvios 2. Neste ponto, a discussão assume uma orientação mais ampla, detendo-se nos aspectos pragmáticos do fenômeno observado. Incluída neste capítulo está a consideração da noção de perspectiva de Fillmore, face à qual julgamos oportuno nos posicionar. Segue-se, antes das Conclusões (capítulo V), um capítulo onde se procura avaliar o alcance de uma hipótese de eficácia interna da forma fazer + V na análise dos causativos lexicalizados. (capítulo IV).

1.2. VERBOS CAUSATIVOS .

Os verbos causativos tem sido largamente estudados tanto na literatura linguística como na literatura filosófica.

Seguindo Dowty (1972a), faremos uma rápida referência aos autores que, no interior de uma reflexão filosófica tocaram nesta classe de verbos, para em seguida passar à literatura linguística. Neste ponto, sendo desnecessário para os nossos propósitos resenhar todos os trabalhos referentes a verbos causativos, procederemos seletivamente, buscando trazer para apresentação apenas aquelas considerações tidas como relevantes para uma interpretação adequada dos dados de aquisição da linguagem.

1. 2. 1. NA LITERATURA FILOSÓFICA .

Um traço fundamental marca o verbo causativo em oposição a outros. Este traço é o de telicidade, cuja primeira menção se encontra em Aristóteles na distinção que este propõe entre "téllico" (que tem um fim em si próprio) e "atéllico" (que não tem um fim em si próprio).

Tal distinção reaparece em Kenny (1963), quando este, baseando-se em critérios lógicos e gramaticais, propõe uma classificação dos verbos em: "activities" (guardar um segredo, falar, etc); "performances" (descobrir, construir (uma casa), matar, convencer, etc); "states" (compreender, amar, ser feliz, etc).

Uma diferença (lógica) entre a classe dos "performances" e as demais - afirma Kenny - é que somente os

"performances" levam tempo. "States" podem durar um tempo, e "activities" perduram no tempo, mas somente "performances" levam tempo. Como diz o autor, alguém pode tentar fazer algo durante muito tempo ("state"), mas ninguém pode levar um longo tempo para tentá-lo; alguém pode rir por cinco minutos ("activity"), mas não pode levar cinco minutos para rir. "Activities" e "states" podem ser prolongados indefinidamente ou cessar; "performances" se encaminham para um fim definido e acabam. Como mostra o autor, eu posso guardar um segredo para sempre ("activity"), mas quanto a contar um segredo ("performance") posso somente contá-lo até que ele seja contado. Desta comparação, tira-se a característica que marca esta classe de verbo face a outras, que é a noção nele implicada de completude, acabamento, consecução do objetivo e não tão somente cessação de atividade.

Kenny acrescenta, como correlatos gramaticais às distinções acima, critérios de coocorrência entre tais classes e tempos verbais. "Activities" e "performances" podem ocorrer com tempos progressivos, "states" não: podemos dizer em inglês que the man is learning how to swim, mas não que the man is knowing how to swim⁴. Kenny ainda aponta que o presente simples de "activities" e "performances" sempre têm um sentido frequentativo ou habitual (Pedro fala muito, Pedro constrói casas), enquanto o presente simples de "states" não (Pedro sabe a resposta não é frequentativo).

Conhecida esta classificação, interessa-nos avançar mais alguma coisa do que o autor diz a respeito dos "performances", que - como se pode notar - correspondem aos nossos causativos.

Kenny afirma que "performances" chegam a um fim, através de estados. Qualquer "performance" pode ser descrita pela fórmula: "bringing it about that p". Lavar pratos é conduzir pratos ao estado de limpos; aprender francês é chegar a saber francês; ir a Roma é chegar a estar em Roma. Em todos estes casos aquilo a que se é conduzido é um estado: "estar limpo", "conhecer", "estar em Roma" são todas expressões estáticas .

Para além do estudo de Kenny sobre verbos merece registro o de Vendler (1967), cujo resultado é uma classificação que coincide parcialmente com a do primeiro. Dowty (1972) acaba por adotar tal classificação. E, aliás, também o que faremos nós neste estudo.

Vendler reconhece a existência de quatro classes de verbos em inglês: os "states", os "activities" , os "achievements" e os "accomplishments". Tais classes são determinadas e definidas através dos contextos sintáticos em que podem intervir e das inferências permitidas pelas expressões que os contêm. Exemplos de "states" são: know (saber, conhecer), believe (acreditar), have (ter), love (amar). Exemplos de "activities" são: run (correr), walk (andar), swim (nadar), drive a car (dirigir um carro). Exemplos de "achievements" são: find (achar), lose (perder), die (morrer). Exemplos de "accomplishments" são: draw a circle (desenhar um círculo), make a chair (construir uma cadeira), kill (matar) .

"States" indicam estado, "activities" indicam atividade. "Achievements" expressam uma mudança de estado, mas na significação destes verbos não está implicado que algum ato ou evento envolvendo um agente produziu esta mu-

dança. Já nos "accomplishments" esta significação está necessariamente implicada. Os dois primeiros tipos são facilmente encontrados nas descrições sobre o verbo em português com as designações de verbos de estado e verbos de ação. Quanto aos "achievements" e aos "accomplishments", não é fácil encontrar-lhes uma tradução para o português. Poderemos assim continuar a nos referir a eles com as designações em inglês; ou então, na medida em que nos damos conta de que os verbos causativos se enquadram entre os "accomplishments" e as contrapartes não-agentivas dos causativos entre os "achievements" de Vendler, poderemos adotar as denominações de causativos e incoativos, respectivamente; termos já mais correntes entre nós e que, em essência, recobrem o mesmo conjunto de itens⁵. Uma alternativa de tradução que também nos ocorre seria designar os primeiros por verbos de cumprimento de ação e os segundos por verbos de cumprimento de processo.

Para Vendler, "states" e "achievements" pertencem a um grupo e "accomplishments" e "activities" pertencem a outro, uma vez que têm comportamento semelhante relativamente à possibilidades de coocorrência com adjuntos e tempos. Os dois primeiros não aceitam tempos progressivos⁶, enquanto os dois últimos sim (característica já apontada por Kenny para os seus "states", de um lado, e "activities" e "performances" de outro).

Dowty (1972a), baseando-se em Vendler, examina esta e outras possibilidades de coocorrência com tipos de adjuntos, antes de passar a uma descrição formal destes verbos. Poderíamos aqui abrir espaço para a apresentação de tais testes; porém, como o que nos interessa reter desta

classificação geral é sobretudo a caracterização dos "accomplishments", em cuja classe estão compreendidos os verbos causativos, sentimo-nos à vontade para passar a uma caracterização "mais intuitiva" (como o próprio autor a define) destes verbos, encontrada em um outro texto de Dowty (1972b):

"Uma sentença contém um verbo "accomplishment" se envolve: 1) a noção de um ato ou evento no qual um sujeito é envolvido; 2) uma mudança específica de estado que é apresentada como sendo resultado daquele ato ou evento. Assim:

(1) João matou Harry .

é compreendida como implicando que João fez algo, e que Harry veio a estar morto como resultado desta ação de João. "Accomplishments" podem portanto ser distinguidos por um lado de "activities" (ver, rir, correr) que não têm a implicação de que uma mudança particular de lugar / estado aconteceu ; e podem, por outro lado, ser distinguidos dos puros "achievements" (perder, morrer), que envolvem uma mudança de estado, mas não implicam que algum ato ou evento envolvendo o sujeito produziu esta mudança". (A tradução é nossa)

(Op. cit:62)

Uma diferença deve ser bem marcada. Os "activities", ao contrário dos "accomplishments" (que implicam em completamento) têm - no seu contexto mais típico - um significado não-resultativo. A ressalva "no seu contexto mais típico" faz sentido se pensarmos em sentenças do tipo: Pedro correu uma milha, em que correr, um verbo de atividade, parece se tornar um "accomplishment", porque há efeito resultante (o cumprimento de uma milha de corrida). Foi Jessen (1975) quem chamou a atenção para o fato de que um verbo pode mudar de classe dependendo da frase nominal complemento. Assim, "lavar a roupa" ,

"arrumar a mala" são "accomplishments", mas "lavar roupa" e "arrumar malas", sem o artigo, são expressão de "activities". Veremos adiante (1.2.2.5.2) como este fato pode ser tratado numa abordagem mais ampla do fenômeno da transitividade (Hopper & Thompson 1980).

1. 2. 2. NA LITERATURA LINGUÍSTICA .

No que diz respeito à literatura estritamente linguística, os "accomplishments" ou causativos (como poderemos a eles nos referir alternativamente), têm sido estudados em conexão estreita com a hipótese de decomposição lexical no quadro teórico da Semântica Gerativa. Primeiro por McCawley; depois, mais extensa e detidamente por Dowty⁷.

Antes de fazer uma apresentação sumária da contribuição destes dois autores ao estudo dos causativos, seria preciso proceder a uma apresentação dos recursos expressivos através dos quais as línguas organizam a expressão da noção complexa de causatividade.

1. 2. 2. 1. A EXPRESSÃO DE CAUSATIVIDADE NAS LÍNGUAS NATURAIS : DIFERENTES MANIFESTAÇÕES .

Existem várias maneiras pelas quais um enunciado causativo está relacionado com sua contraparte não-causativa nas línguas naturais.

Estudando-se línguas muito diversas, observa-se que, para além do léxico, os recursos usados para exprimir causatividade ficam entre regras morfológicas (afixos causativos) e regras sintáticas (ordem de palavras, perífrases)⁸.

Como exemplo de língua que usa mecanismos morfológicos, temos o turco. Nesta língua, conforme nos mostra Lyons (1968: 373) :

Pedro morreu.	A beringela está cozinhando.
João matou Pedro.	Ahmet faz cozinhar a beringela.

são expressos como segue:

Pedro öldü .	Patlıcan pişiyor .
João Pedro-i öldürdü	Ahmet patlıcan-i pişiriyor .

O turco usa a ordem S O V, marcando por flexão o objeto. No verbo são encaixadas partículas causativas (- dür e -ir- nos exemplos acima), que convertem os radicais intransitivos (ol- e piş-) nos transitivos : öldür- e pişir-. Os sufixos -dü e -iyor marcam respectivamente tempo passado e aspecto contínuo.

Outros exemplos de línguas que usam sistematicamente o recurso morfológico para marcar a relação de causalidade são dados abaixo: o japonês (apud Shibatani 1975) e o iatê, língua falada pelos índios fulniôs de Pernambuco (apud Franchi 1976, dados parciais).

(japonês)

Não-causativo		Causativo	
aruk-	'passear'	aruk-ase-	'fazer passear'
mi-	'ver'	mi-sase-	'fazer ver'
hatatak	'trabalhar'	hatatak-ase-	'fazer trabalhar'

(iatê)

Diátese neutra (não-causativo)

a) e-khw-kwã ele (o) bebe

Diátese ativa (causativo manipulativo)

b) i-e-khu-le-kã eu lhe (o) dou de beber (partícula de transi-
sitivação) (variante da partícula kwã)

Diátese causativa-média (causativo mediato, indireto)

c) i-e-khw-nen-kyã eu o faço beber (partícula de causativa-
ção) (variante das partículas kwã e kã acima)

Como diz Franchi (1976:201-202), a , com a partícula khw , própria das formas verbais absolutas (verbos intransitivos), descreve um processo verbal que tomaria um sintagma casual objetivo (de acordo com a Gramática de Casos); b , com a partícula de transitivação le, indica um processo em que o sintagma na posição de sujeito é um agentivo, efetuando a ação direta e voluntariamente ("eu pego o copo e lhe dou de beber" , em uma paráfrase mais explícita); c , com a partícula de causativação nen indica o sujeito como causa mediata e indireta (como por exemplo: eu o mando a algum quarto escuro e ele se assusta, isto é, Eu o faço assustar-se)⁹.

Contrastando com o turco e o iatê temos o inglês, onde é a relação sintática (transitiva vs intransitiva) que está, para muitos verbos, associada à expressão da relação causativa vs não-causativa. Comparem-se: The door opened / John opened the door ; The window broke / John broke the window. O mesmo verbo que entra numa construção não-causativa do tipo intransitivo, N V, integra, sem modificação dele próprio, uma construção causativa N V N. Isto ocorre para um grande número de verbos do inglês: change, grow , move, develop, close, stop, begin, crack, split, tear, etc.

Mas o inglês, como tantas outras línguas, não é um sistema puro, onde somente a ordem é requerida como recurso para a expressão de causatividade. Nesta língua, o procedimento sintático se encontra combinado com outros.

Numa tentativa de sistematização dos recursos expressivos coexistentes no inglês para a expressão de causatividade, Lyons (1968:379-380) mostra que nesta língua os causativos são obtidos:

i) por processos de derivação morfológica, de maior ou menor produtividade. Exemplos: lie / lay ; fall / fell ; legal / legalize ; rich / enrich ; soft / soften ; etc.

ii) por uma forma supletiva lexicalizada. Exemplos : see / show ; die / kill ; learn / teach ; etc.

iii) por itens de modificação morfológica igual a \emptyset (forma verbal idêntica, estruturas sintáticas distintas). Exemplos: The door opened / John opened the door; The stone moved / John moved the stone ; The brass shines / John shines the brass; etc. (É no interior desta classe que sobressai a ordem como critério básico para marcar causatividade).

Para além disto, Lyons (op. cit:372-374) ainda nos leva a considerar um quarto recurso expressivo. No âmbito do período simples, construções causativas são também obtidas:

iv) pelo uso do verbo auxiliar "make". Exemplo: John makes the brass shines¹⁰.

Aparentemente, o português se comporta como o inglês, apresentando verbos que podem ser classificados nas quatro classes acima.

i) Causativos morfológicos.

Seriam candidatos, em português, a esta classe¹¹:

- verbos derivados de nomes (locativos, particularmente), a partir do prefixo EN- : encaixar, emoldurar, engavetar, enlatar, etc.

- verbos derivados de substantivos ou adjetivos, a partir do prefixo A- : aterrar, apunhalar, atapetar, a -

prisionar, avermelhar, amolecer, amansar, etc.

- verbos derivados de um adjetivo por prefixo EN- e sufixo -ECER (formações parassintéticas): endurecer, empalidecer, enegrecer, embranquecer, ensurdecer, entristecer, enrijecer, enriquecer, empobrecer, etc.

- verbos derivados de um adjetivo por sufixo -IZAR : mobilizar, atualizar, legalizar, oficializar, viabilizar, agilizar, etc.

Mas, tanto quanto se pode ver, tais itens ao integrar construções causativas não são causativos por causa da afixação. A maioria deles, com a mesma configuração morfológica, podem entrar em estruturas intransitivas, que seriam a sua contraparte não-causativa. Neste sentido é que - para usar uma velha distinção da teoria gramatical - estes itens seriam considerados antes derivacionais do que flexionais. Pouco têm a ver, por exemplo, com o funcionamento do processo de afixação no turco ou no iatê, onde a modificação da forma da palavra altera por si mesma as relações sintáticas (voz ou diátese verbal), constituindo-se no que mais apropriadamente se pode denominar de flexão¹². No caso presente - o do português - o sentido causativo que se vê associado a amansar e legalizar (para tomarmos apenas dois exemplos) em O menino amansou o cão e O jovem legalizou a união é mais em função da estrutura sintático-semântica que os verbos estão a integrar: construção transitiva à qual está associada a estrutura Agente Ação Objeto.

Há no português somente alguns itens como amentar e afugentar (morfologicamente relacionados a mamar e fugir), para os quais poderia caber sem reservas a designa-

ção de causativos morfológicos: amamentar é fazer ou dar de mamar, afugentar é fazer fugir.

ii) Causativos lexicalizados .

São aqueles em que o item causativo não tem nenhuma relação de base morfológica com o item não-causativo. Itens totalmente diferentes integram as sentenças causativas (a) e as sentenças não-causativas (b) . O português dispõe de algumas dezenas de pares deste tipo . Exemplos :

(<u>a</u>)	(<u>b</u>)
<u>morrer</u>	<u>matar</u>
<u>sair</u>	<u>tirar</u> , <u>expulsar</u>
<u>nascer</u>	<u>parir</u>
<u>aprender</u>	<u>ensinar</u>
<u>ver</u>	<u>mostrar</u>
<u>conhecer</u>	<u>apresentar</u>
<u>cair</u>	<u>derrubar</u> , <u>despejar</u>
<u>entrar</u> , <u>penetrar</u>	<u>enfiar</u> , <u>colocar</u> , <u>por</u>
<u>sumir</u> , <u>desaparecer</u>	<u>esconder</u> , <u>guardar</u>
<u>acabar</u>	<u>consumir</u>
<u>vir</u> , <u>chegar</u>	<u>trazer</u>
<u>acreditar</u>	<u>convencer</u>

Observemos que a delimitação destes verbos no interior desta classe não é predizível a partir de uma regra , morfológica ou sintática. A relação entre (a) e (b) é daquelas que, segundo Lyons (1968:372), a criança tem que aprender um a um. Como também afirma Shibatani (1975:9), tais verbos tem que ser aprendidos separadamente, pois não existe ne

nhuma regra que produza os itens causativos a partir de sua contraparte não-causativa. É uma questão de estrutura lexical que faz que se diga Pedro matou Maria e não Pedro morreu Maria; que se diga Eu apresentei Maria a Paulo e não Eu conheci Maria a Paulo.

Uma observação a ser feita relativamente à lista da página anterior: entre os itens não-causativos (a) , registramos tanto verbos de estado, como acreditar, conhecer; quanto "achievements", como morrer, cair, sair, sumir; quanto verbos de ação, como vir, chegar .

iii) Causativos sintáticos .

São aqueles em que o mesmo item pode entrar em dois tipos de sentença: transitiva e intransitiva. Na sentença intransitiva expressa uma alteração de estado ("achievement"); na sentença transitiva expressa a ação que provoca esta alteração de estado ("accomplishment"). Um item verbal idêntico, mediante diferença na estrutura sintática - N V e N V N - à qual está associada uma estrutura diferente de papéis semânticos, veicula os dois sentidos: não-causativo (a) e causativo (b).

(a)

A porta abriu .
A janela fechou.
A vidraça quebrou.
O pano rasgou.
A canoa virou.
O pano franziu.
O ralo entupiu.
O pião rodou.

(b)

Maria abriu a porta .
Maria fechou a janela .
O menino quebrou a vidraça.
Maria rasgou o pano
O homem virou a canoa.
A costureira franziu o pano.
Eu entupi o ralo.
Eu rodei o pião.

(a)	(b)
A corda enrolou.	Eu enrolei a corda.
A blusa manchou.	Eu manchei a blusa.
O fio desenrolou.	Eu desenrolei o fio.
A pista molhou.	A chuva molhou a pista.
O trem atrasou.	O reparo na cabine atrasou o trem.
O bolo queimou.	Eu queimei o bolo.
A janela travou.	Eu travei a janela.
A janela destravou.	Eu destravei a janela.

Esta classe de causativos é sem dúvida a mais numerosa do português. A lista acima representa apenas uma pequena parcela dos verbos de nosso vocabulário que entrariam nesta classificação: incoativos-causativos.

Apesar de propositalmente simplificada, ela deixa ver alguns problemas interessantes. Um deles, por exemplo, é a questão do sujeito agente da sentença transitiva poder ser uma entidade de primeira ordem (eu, o menino) ou de segunda ordem (o reparo na cabine)¹³. No primeiro caso, é uma entidade que teve contato direto, imediato e até manipulativo com o objeto. No segundo caso não. Não trataremos destas nuances de causação nesta altura de nosso texto; elas aparecerão adiante.

Outro ponto que a lista acima deixa ver é que o léxico de nossa língua inclui itens que expressam a passagem de um objeto de um estado X (não-enrolado, não-travado) para um estado Y (enrolado, travado) e outros que expressam a passagem de Y para X (retorno ao estado canônico). Estes últimos geralmente são derivados dos primeiros pela prefixação do morfema des-.

iv) Causativos com o auxiliar fazer (e deixar)¹⁴.

No estudo da expressão de causatividade em sentenças simples, um lugar especial tem sido dado às chamadas perífrases causativas, cuja estrutura podemos representar assim: Fazer + V, Deixar + V .

Trata-se de uma construção onde os componentes - mudança de estado/locação de um ser ou objeto e atividade - que definem o núcleo semântico do evento causativo encontram expressão em dois itens independentes: fazer, que expressa atividade (ou ausência de atividade, no caso do auxiliar deixar) e V que denota mudança de estado/locação.

Tal não ocorre nas outras formas de expressão de causatividade (classes i, ii e iii acima), onde, conforme se viu, ou o verbo detém a noção complexa (causativo lexicalizado) ou a estrutura semântico-sintática confere ao verbo o seu sentido causativo (causativo sintático e causativo "morfológico").

Quando confrontamos a construção fazer + V com o tipo ii (causativo lexicalizado), não fica difícil perceber que a forma composta: fazer + contraparte incoativa (a) pode ser apontada como a versão analítica do conteúdo complexo expresso pelo item causativo. Assim, o item derrubar pode ser considerado como equivalente a fazer cair, matar a fazer morrer, tirar a fazer sair, convencer a fazer acreditar, apresentar a fazer conhecer, etc.

Tal relação é muitas vezes referida como uma relação de paráfrase, em que há um "desdobramento" dos componentes do item causativo complexo. É provavelmente daí que se tira a motivação para a designação de "perífrases causativas" às construções compostas de fazer + V.

Não é esta, porém, a característica gramatical mais importante que gostaríamos de salientar na construção causativa com fazer. É certo que ela pode preencher esta função (intra-linguística) de traduzir analiticamente a noção complexa posta pelo causativo lexical, mas é preciso assinalar que o item fazer pode ocorrer livremente com qualquer tipo de verbo e não apenas com a contraparte não-agentiva ("achievement", na classificação de Dowty) de um causativo. Como se pode ver pelos exemplos abaixo, a construção com fazer (ou deixar) se presta a exprimir a atividade inicial de uma entidade (= X) que determina ou provoca a atividade de uma outra entidade (= Y).

Pedro fez Maria ler o livro.

Pedro fez Maria chorar.

O jóquei fez o cavalo saltar o obstáculo.

O juiz deixou o réu falar.

Para tais enunciados, não é fora de dúvida que X tenha que ser analisado como o sujeito da locução (fazer/deixar + V) e Y como objeto desta mesma locução. Uma outra descrição, aliás mais natural, também é possível: pode-se indicar X como sujeito de fazer (ou deixar) e Y como sujeito (e não objeto) de V, análise que revelaria a existência de duas S's (se é que um sinal de que há sentença é haver sujeito)¹⁵.

Não é objetivo deste trabalho proceder a um levantamento e avaliação das análises sintáticas possíveis para a construção composta com fazer. Mas vê-se que, relacionada à possibilidade de analisar Y como sujeito de V, existe um problema interessante do ponto de vista da estrutura semântica da proposição: Y é ou não é um agente? Se é um

constituente agentivo, como caracterizar o enunciado, que já possui outro agente, X ? Tais indagações levam até a questões mais amplas do tipo: qual modalidade de causação que está envolvida nestes exemplos ?

Como se sabe, tais tipos de sentenças foram chamadas por Lyons (1968:385) de "frases duplamente agentivas": o cavalo é o agente de uma atividade que tem o jóquei como agente iniciador ou propulsor. Em outras palavras, a situação pode assim ser descrita: X faz com que Y faça alguma coisa. Y é o agente direto, imediato e X é o agente indireto, mediato, pode-se dizer, avançando um pouco mais relativamente ao que diz Lyons. Como veremos adiante, a construção composta com fazer pode ser considerada como particularmente ligada à expressão em português de certas nuances de causação, distintas das que são veiculadas por outro tipo de item causativo (cf. adiante 1.2.2.3).

Mas por ora, o que nos interessa apontar é que há uma relação gramatical óbvia entre a sentença causativa O jóquei fez o cavalo saltar e a sentença não-causativa agentiva O cavalo saltou, relação esta que poderia ser expressa na afirmação de que a primeira é obtida a partir da segunda pela introdução de um novo actante (cf. Tesnière 1969:196)¹⁶. O verbo fazer não faz mais do que abrir um lugar na estrutura sintática para a expressão deste actante; assim, uma estrutura de um lugar torna-se estrutura de dois lugares. Este procedimento, praticamente sem restrições no português (toda sentença tem potencialmente a possibilidade de sofrer esta transformação, e não, como procuramos mostrar, apenas as sentenças dotadas do predicado incoatividade), poderia ser identificado - como mostra Franchi (1976:198-199) - co

mo a expressão de uma diátese nova do verbo (diátese causativa). A expressão que a realiza, melhor do que ser tratada de forma "perifrástica", deveria ser conhecida como contendo um verbo operador de uma transformação na diátese verbal. Neste trabalho, tal designação proposta por Franchi será adotada em lugar da insatisfatória "perífrase".

1. 2. 2. 2. OS CAUSATIVOS NA SEMÂNTICA GERATIVA.

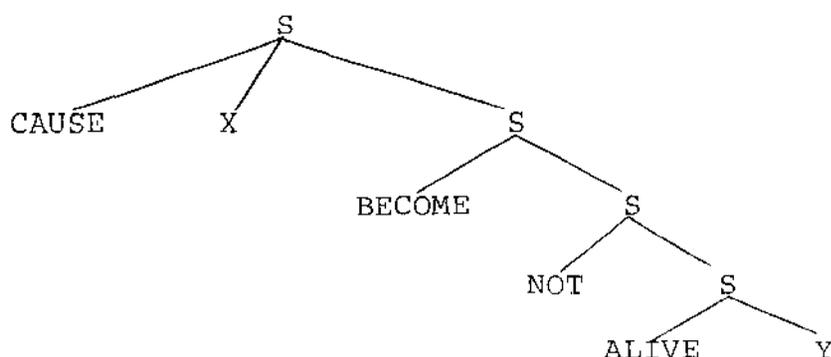
No quadro teórico da Semântica Gerativa foi objeto de muita discussão e controvérsia a forma de representar na estrutura profunda os predicados CAUSE e BECOME, associáveis aos itens causativos¹⁷. McCawley mesmo tem duas versões distintas para a representação de John killed Harry e Dowty propõe uma terceira. Não sendo nossa pretensão entrar nos detalhes desta discussão, mencionaremos apenas seus pontos centrais.

De acordo com a proposta de McCawley (1968), um verbo causativo como kill (para tomarmos o exemplo clássico) pode ter seu sentido analisado nos predicados atômicos CAUSE, BECOME, NOT e ALIVE. Tais predicados combinam-se numa estrutura hierárquica que pode ser representada por:

CAUSE (X (BECOME (NOT (ALIVE Y))))

ou por:

(I)

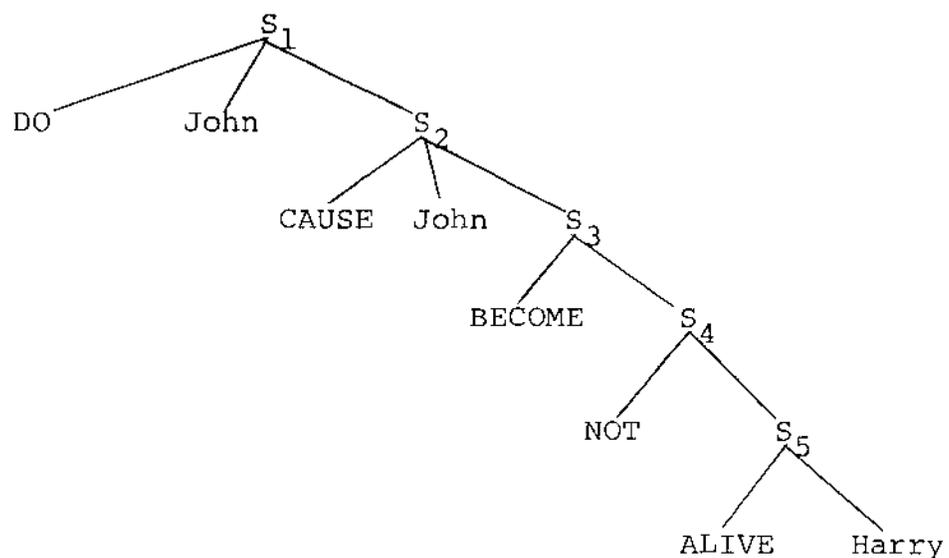


Tal representação formal permite associar o sentido de kill a "cause to become not alive", e não, por exemplo, a "cause not to become alive" ou "not (to) cause to become alive". Porém, há mais a ser associado a esta análise: a proposta de que o inglês (ou outra língua) lexicaliza não só todo o complexo, mas partes das combinações constituintes. Assim, ALIVE é lexicalizado por alive, NOT ALIVE é lexicalizado por dead e BECOME (NOT ALIVE) por die.

O que mais a descrição acima pode trazer de contribuição para o estudo dos verbos causativos? Ela confere estatuto formal a certos fatos. Por exemplo: é parte integrante do sentido de todo verbo causativo o componente "incoatividade", isto é, a entrada de Y num novo estado ou locação. Este subcomponente pode ter expressão independente enquanto forma linguística (por exemplo, para matar, morrer). Em outras palavras, para todo verbo causativo existe a possibilidade de encontrar a sua contraparte não-causativa, que poderia ser representada, em termos de um modelo como o acima, por uma estrutura em que está ausente o predicado CAUSE. Tal verbo - que mantém com o causativo correspondente uma relação de superposição parcial de sentido (tem os mesmos componentes que este, menos o predicado CAUSE) - pode ser facilmente identificado como da classe dos "achievements" de Vendler: expressam uma mudança de estado ou locação sem a participação de agente.

Em artigo de 1971, McCawley modificou sua análise inicial de kill (I), de modo a incluir o predicado DO . Como abaixo :

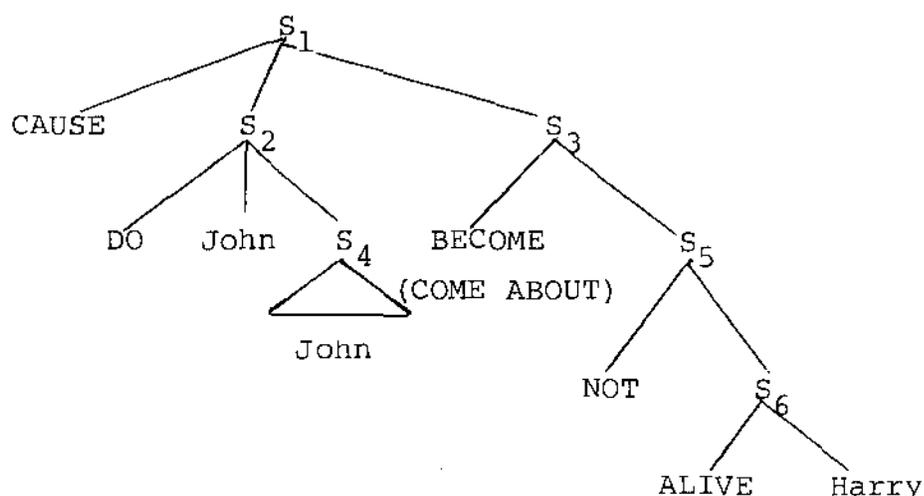
(II)



A motivação para esta alteração foi, segundo Dowty (1972), o fato de que o advérbio almost (quase) produzir, numa sentença como John almost killed Harry (João quase matou Harry), uma ambiguidade que não pode ser naturalmente explicada por (I), mas pode ser explicada por (II).

Em ambas, (I) e (II), o sujeito subjacente de CAUSE é o mesmo sujeito superficial, no caso, John, contrariando assim a concepção filosófica e psicológica que toma causa como uma relação entre eventos, isto é, entidades de segunda ordem. Será Dowty quem, posteriormente (1972), formalizará esta relação colocando CAUSE como predicado mais alto que toma dois argumentos sentenciais. Em suas próprias palavras, o que este autor propõe é que "o predicado atômico CAUSE tome invariavelmente um sujeito sentencial e não um sujeito individual" (Dowty 1972b:62). Assim sendo, a estrutura subjacente de um verbo "accomplishment" seria, para Dowty, algo como segue abaixo.

(III)



(Dowty 1972b:63)

Seus argumentos, contudo, são de ordem estritamente linguística.

Um deles se refere ao fato de que uma sentença causativa com uma FN sujeito e uma frase preposicionada com por pode ser parafraseada por uma outra sentença que tem um sujeito sentencial. Como abaixo:

"John made Mary leave the party by telling dirty jokes.

(João fez Maria deixar a reunião por contar piadas sujas)

John's dirty jokes made Mary leave the party.

(As piadas sujas de João fizeram Maria deixar a reunião)"

(Dowty 1972b:63)

A par de sentenças com frase preposicionada com por, Dowty procurou levantar outras classes de superfície que pudessem mostrar a necessidade de duas sentenças independentes como subjazendo aos "accomplishments". Admite que a análise de McCawley poderia ser adequada para um verbo como kill, que é semanticamente vago com respeito à atividade que produziu o resultado, mas para outras estruturas que exprimem "accomplishments", a análise se mostra inadequada¹⁸.

Dentre os outros argumentos por ele levantados

a favor de sua formalização, um deles refere-se aos tipos de estruturas superficiais discutidos por Green (1970), que têm a forma FN V FN Adj.

"Jesse shot him dead.

She kicked/knocked/threw the door open.

She painted the house red.

He knocked the man uncounscious.

He drank/ate/smocked himself silly/to death/into oblivion"¹⁹

(Dowty 1972b:63)

Em cada caso, o verbo principal indica a ação do sujeito que produz uma mudança de estado no objeto, e o adjetivo final indica o estado em que o objeto passou a estar.

Concordando com algumas das considerações feitas por Ross (1972), de que toda atividade verbal superficial consiste, em estrutura subjacente, de um predicado encaixado num nó verbal mais alto DO (em que o predicado DO deve ser entendido como "verbo abstrato de agentividade"), Dowty apresenta em seguida testes de agentividade para determinar a distri-buição de DO na estrutura subjacente. Reproduziremos abaixo tais testes, na medida em que nos serão úteis para a análise dos dados.

Segundo o autor, um verbo superficial contém DO na estrutura profunda se pode ocorrer: como um imperativo, como complemento de tentar, persuadir, forçar, etc; e se pode coocorrer com advérbio de modo, deliberadamente, carinhosamente, atenciosamente, etc. Mostra que verbos de percepção agrupados aos pares, see (ver) / look at (olhar), hear (ouvir) / listen to (escutar), poderiam ser explicados mediante a atribuição, na estrutura subjacente, do predicado DO superordenado somente aos segundos membros dos pares²⁰. A-

crescenta também que adjetivos e nomes não-estativos (be careful, be a hero, etc) poderiam receber a mesma solução em termos de representação, já que podem ter tanto uma leitura agentiva quanto estativa.

Seguindo na argumentação, Dowty examina sentenças ambíguas, que podem ter a leitura de causação intencional e não-intencional. Uma sentença deste tipo é, por exemplo:

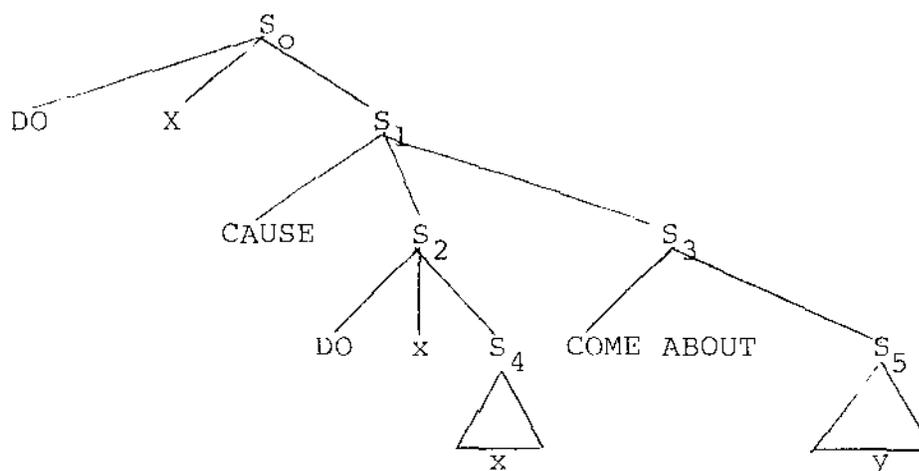
John made Mary leave the party by telling dirty jokes.

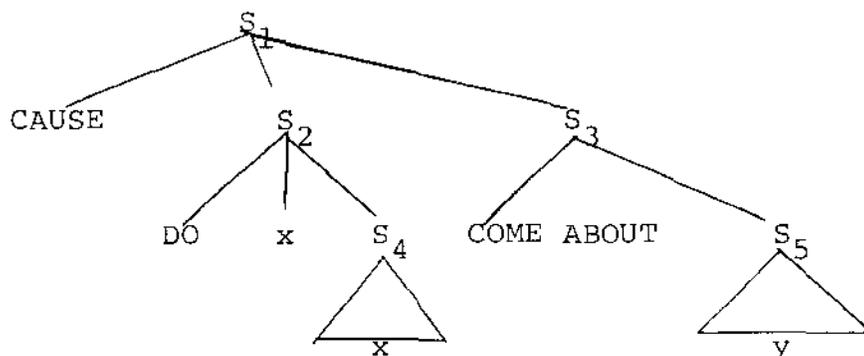
(João fez Maria deixar a festa contando piadas sujas)

Alguém poderia concluir a partir daí que as piadas sujas de João foram um ato intencional ou não para levar Maria a deixar a reunião. Conforme Dowty observa, esta ambiguidade é uma propriedade geral dos verbos "accomplishments" quando eles têm FNs animadas, humanas como sujeitos superficiais.

Motivado por fatos que tais, Dowty propõe as seguintes representações para causação intencional e não-intencional.

(IV) Causação intencional



(V) Causação não-intencional²¹.

Termina a sua exposição antevendo alguns problemas que as análises (IV) e (V) poderiam levantar, mas conclui que sua abordagem dá conta de explicar mais fatos sobre agentividade do que a proposta anterior da Semântica Gerativa.

Não se pode deixar de concordar com isto. De fato, no interior deste quadro teórico, foi Dowty o autor a chegar mais longe na descrição dos causativos. No caso particular do português, vê-se, por exemplo, que sua proposta daria conta de representar convenientemente as diferenças semânticas entre os enunciados:

Pedro assassinou Maria.

Pedro matou Maria.

Pedro fez Maria morrer.

Pedro causou / provocou a morte de Maria.

No entanto, além do aspecto da intencionalidade - presente ou ausente num evento causativo - existem alguns outros aspectos envolvidos nas modalidades de causação, que merecem ser considerados. Para nós, eles estão bem estabelecidos em Shibatani (1975), que traremos para exame na seção seguinte.

1. 2. 2. 3. MODOS DE CAUSAÇÃO .

O quadro descritivo que melhor nos instrumenta para abordar a semântica interna das construções causativas é o que Shibatani (1975) desenvolve quando se propõe a estudar os vários modos de causação.

Como entre tais modos estão algumas das relações de causa e efeito que mais tarde poderão ser requeridas para a interpretação da emergência das primeiras construções com fazer no "corpus" de nosso sujeito, faremos do segmento do texto do autor que a eles se refere uma apresentação mais demorada.

Antes de começar faz-se necessário uma rápida a apresentação da terminologia empregada pelo autor.

Segundo Shibatani, uma situação causativa consiste de duas fases: a fase causadora e a fase causada. A fase causadora usualmente envolve uma atividade e a fase causada outra atividade ou mudança de estado. Chamamos a atenção aqui para o fato de que definindo a fase causada como envolvendo seja uma atividade, seja uma mudança de estado, Shibatani reserva espaço para tratar das duas possibilidades atrás referidas: fazer(ou deixar) + verbo de atividade e fazer (ou deixar) + verbo incoativo (cf. final de 1.2.2.1).

A entidade que funciona na fase causadora (em geral, agente humano) e que inicia a ação causadora é chamada tema causador, enquanto a entidade que inicia uma atividade ou sofre uma mudança de estado em consequência da fase causadora é chamada tema causado.

Shibatani distingue vários modos de causação, agrupados em pares.

A primeira distinção feita é entre causação coercitiva e causação não-coercitiva. A causação coercitiva pressupõe força e se exerce, em geral, num contato direto, isto é, num contato em que causador e causado se encontram um diante do outro. Neste modo de causação pressupõe-se também a resistência oferecida pelo tema causado.

Se a ação do tema causado é coincidente com a intenção do tema causador, há menos resistência e consequentemente não há coerção. Temos aí então causação não-coercitiva.

Shibatani mostra que em inglês a primeira é expressa por make e a segunda por have. Comparem-se os enunciados abaixo:

I had the doctor come. (causação não-coercitiva)

I made the doctor come. (causação coercitiva)

e note-se que advérbios que expressam coerção não coocorrem com o verbo que expressa causação não-coercitiva.

*I forcibly had the doctor come.

*I had the doctor come by twisting his arm.

Quanto ao português, não podemos dizer que há verbos distintos para um e outro tipo de causação. As sentenças acima seriam traduzidas pelo verbo fazer, neutro quanto à oposição, sendo necessário acrescentar através de outros recursos linguísticos o aspecto coercitivo particular à segunda: Eu fiz o médico vir à força / Eu forcei o médico a vir .

Nesta altura parece útil dizer que o inglês tem três verbos que podem entrar numa expressão causativa produtiva: have, make e cause. Este último é referido por Shiba-

tani como causativo produtivo abstrato, porque neutro quanto à oposição coercitivo-não-coercitivo. Pode-se dizer que o português fazer se comporta em muitos casos como o cause do inglês, isto é, é uma forma não-marcada em relação a determinadas oposições²².

Daremos abaixo exemplos de enunciados do português, cuja interpretação mais natural (aquela que nos ocorre quando os imaginamos numa situação particular de enunciação) é a de causação coercitiva e de causação não-coercitiva.

Exemplos de causação coercitiva são:

Eu fiz o médico vir à força.

Eu forcei o médico a vir.

O pai obrigou o menino a tomar o remédio.

O assaltante matou a mulher.

O policial prendeu o assaltante.

Exemplos de causação não-coercitiva são:

Eu consegui que o médico viesse.

Eu convenci o médico a vir.

O pai induziu o menino a tomar o remédio.

O delegado deixou o indiciado sair.

O delegado deixou o preso fugir.

Enunciados que contêm verbos como prender, aplicados a seres humanos, são quase sempre, dado o conteúdo que expressam, exemplos de causação coercitiva, porque - presume-se - a vontade do tema causado não é considerada. Por outro lado, o verbo deixar (equivalente ao inglês let) é o verbo que, por excelência, expressa o tipo de causação não-coercitiva. De fato, pelo seu emprego tem-se a situação em que o tema causador ou ativamente abre caminho para o tema causado

fazer algo (O delegado deixou o indiciado sair; Situação 1: o delegado abriu a porta da sala; Situação 2: o delegado deu permissão, dizendo: "Você pode sair"), ou a situação em que o tema causador não impede o tema causado de fazer algo (O delegado deixou o preso fugir). Neste último caso, o tema causador é um agente não-obstativo.

Estas duas situações se descrevem em Shibatani com o nome de causação permissiva, sendo um caso claro de causação não-coercitiva, porque em vez de existir resistência, existe um empenho do tema causado em executar a fase causada. Pode-se adotar o mesmo ponto de vista na descrição das construções causativas com deixar, só que seria útil introduzir aí uma subdivisão entre os empregos ditos permissivos (que procedem de um ato de conceder, de dar permissão) e não-obstativos (que procedem de uma omissão de ação do tema causador). (Cf. nota 14 acima)

A segunda distinção estabelecida pelo autor é entre causação diretiva e causação não-diretiva (ou manipulativa). A diferença entra ambas está no respeito ou não ao desejo do tema causado por parte do tema causador. Se, ao executar a fase causada o tema causador apelar para a vontade do tema causado, temos a causação diretiva; caso contrário, se o tema causador negligenciar a vontade do tema causado, lidando fisicamente com ele, a causação será manipulativa.

Para completar a caracterização, Shibatani afirma que na causação diretiva o tema causador age dando uma direção para o tema causado; na não-diretiva ele manipula o tema causado. Assim, num caso o tema causado desempenha o papel de agente e no outro o de paciente. Ou, em outras palavras, o tema causado tem um papel volicional ativo no pri

meiro tipo de causação e um papel não-volicional no segundo tipo de causação.

Como é óbvio, nas expressões causativas diretivas, só podem ocorrer nomes que designam entidades dotadas de vontade. Já nas expressões causativas manipulativas, nomes que se referem a entidades desta natureza, isto é, seres humanos, são difíceis de ocorrer. Torna-se fácil, portanto, classificar os enunciados causativos em que Y é uma entidade não-animada (não dotada de vontade): serão todos casos de causação manipulativa. Exemplos:

O menino empurrou a cadeira.

A menina matou a formiga.

O jogador fez a bolinha entrar no buraco.

Mas o inverso não é verdadeiro. Isto é: nem todas as expressões em que Y designa um ser humano são exemplos de causação diretiva. Pode haver situação em que um tema causado volucional seja tratado de forma manipulativa. Exemplo:

O cursinho X põe você na faculdade.²³

Quanto à causação diretiva, os enunciados abaixo podem ser tomados como exemplos dela.

A fada fez o Pinóquio virar gente de carne e osso.

O super-herói soltou a mocinha que pedia socorro.

O enfermeiro ajudou o doente a se levantar.

O terceiro par de oposições é assim definido por Shibatani. Muitas vezes, ao invés de atuar diretamente sobre o tema causado, o tema causador age indiretamente, fazendo algo que traz como resultado alguma mudança no tema causado. Neste tipo de enunciado o tema causado é envolvido não-volicionalmente pelo tema causador. Temos então a causação indi-

reta, em oposição à causação direta. Nesta, o tema causador atua diretamente sobre o tema causado, sendo este envolvido volicionalmente pelo tema causador.

Shibatani exemplifica esta oposição com:

John made Mary cry . (João fez Maria chorar)

o mesmo enunciado que, aplicado à situação em que João é um diretor de teatro que conduz sua atriz a chorar em certa cena, tinha-lhe servido para ilustrar causação diretiva, não-coercitiva.

Dir-se-á que João fez Maria chorar expressa causação direta, se o tema causado for envolvido direta e voluntariamente pelo tema causador (João bater em Maria). A causação será indireta se o tema causador agir indiretamente (João esquecer de comprar presente para Maria), provocando uma reação involuntária de seu ponto de vista sobre o tema causado (Maria chorar). Este último tipo de causação ocorre, como diz Shibatani, com verbos psicológicos. Exemplos:

Pedro assustou Maria.

Pedro surpreendeu Maria.

Pedro aborreceu Maria.

Segundo Shibatani ainda se pode fazer uma oposição entre causação balística e causação controlada.

A causação é balística se a fase causadora funciona como um impulso inicial que conduz à realização da fase causada, depois que um evento tem lugar como autônomo. A causação é controlada se a fase causadora estiver contida na fase causada, exercendo um controle sobre ela. Neste caso o tempo é o mesmo para as duas fases; já no caso da causação balística pode haver uma diferença de tempo entre uma fase e

outra.

São exemplos de causação balística:

Eu mandei a carta ao correio.

O diretor mandou subir o processo.

O construtor fez vir o material de São Paulo.

São exemplos de causação controlada:

O policial levou o carro ao Detran.

O comprador trouxe o carro da agência.

As ocorrências causativas reflexivas com verbos de postura corporal (O rapaz sentou-se, A menina deitou-se) devem ser necessariamente consideradas como exemplos de causação controlada, uma vez que X e Y sendo a mesma pessoa, o processo que dá por resultado uma mudança de posição está sob o controle de uma só vontade.

A par do levantamento destes modos de causação, Shibatani pôde, estudando línguas diferentes, como o inglês, o japonês e o coreano, estabelecer correlações entre estes tipos semânticos e as classes formais de causativos que ele reconhece (causativos lexicais e causativos produtivos).

Chega, por exemplo, a observar que o significado causativo diretivo não é expresso pelos causativos lexicais. Antes, estes seriam responsáveis pela expressão de causação manipulativa. Parte daí para afirmar que existe uma correlação entre tipos semânticos e tipos sintáticos²⁴.

"O que se observou aqui foi então a divisão de função semântica entre os dois tipos de forma causativa, a produtiva e a lexical. Quando a língua não tem um verbo produtivo abstrato como o inglês cause, o produtivo abstrato primariamente expressa o significado de causação diretiva e o

causativo lexical primariamente expressa o significado de causação manipulativa. Portanto, a diferença mais importante entre o causativo produtivo e o causativo lexical é que enquanto o primeiro envolve causação diretiva, o segundo envolve causação manipulativa." (A tradução é nossa)

(Shibatani 1975:53)

Diante disto, perguntamo-nos se não seria possível reconhecer alguma correspondência entre certos tipos de causação e classes formais de causativos em português.

Pareceu-nos inicialmente que quando para a expressão de um evento, concorrem duas formas de expressão - construção com verbo causativo lexicalizado e construção com o verbo fazer - haveria uma especialização de sentido: a primeira seria escolhida para veicular causação manipulativa direta e a segunda para veicular causação diretiva, direta ou indireta. Comparem-se os enunciados abaixo:

O rapaz tirou a moça da sala. (empurrou-a para fora)

O rapaz fez a moça sair da sala. (Situação 1: mostrou-lhe o caminho; causação direta)
(Situação 2: aborreceu-a com piadas; causação indireta)

Porém, quando se toma enunciados em que Y não é, como nos exemplos acima, um ser animado:

O rapaz enfiou a bola no buraco.

O rapaz fez a bola entrar no buraco.

O rapaz escondeu o pacote.

O rapaz fez sumir o pacote.

fica evidente que a construção com fazer é neutra em relação à distinção acima apontada. Talvez então a diferença que estamos querendo ver não devesse ser creditada exclusivamente

ao tipo de construção, mas quem sabe também à entidade expressa em Y .

Para chegar a uma conclusão a respeito deste ponto, muitos outros casos deveriam ser examinados, o que não faremos aqui²⁵. Nossa afirmação a respeito disto será portanto bastante prudente. Diremos que em alguns casos de expressão de situação causativa em português, há uma tendência em marcar através de construções diversas graus distintos de participação de um ser ou entidade (Y) em um processo. Embora a construção com fazer possa se mostrar neutra quanto a certas distinções semânticas, parece que, em contraste com a construção causativa com item lexicalizado é preferida para a expressão de uma situação causativa em que o tema causado (Y) também pode ser visto como dotado de carga agentiva, como um agente em segunda instância (e não como paciente).

Voltando aos modos de causação, sintetizemos aqui os tipos reconhecidos por Shibatani: causação coercitiva vs causação não-coercitiva, causação diretiva vs causação manipulativa, causação direta vs causação indireta, causação balística vs causação controlada.

Nesta altura convém ultrapassar os limites da mera apresentação dos modos de causação, e partir para a indicação das relações de interdependência entre as classes estabelecidas. De fato, a classificação acima não é linear, embora tenha sido assim apresentada. Algumas das classes acima se cruzam ou se implicam; e isto se encontra apontado aqui e ali no texto do autor.

Este passo é necessário uma vez que, como decidimos, aproximar-nos-emos dos enunciados com fazer do "cor-

pus", munidos deste aparato descritivo. Mas não poderemos aplicá-lo de maneira eficiente e econômica, isto é, chegando às regularidades recorrentes, sem descobrir a princípio que está subjacente a esta organização.

Para que se percebam as intersecções entre as classes distinguidas é fundamental contar com um dado a respeito do tema causado, a saber: sua natureza animada ou não-animada. Este é um dado importante porque ele exclui ou inclui certas ordens de classificação como pertinentes.

Vejam. Sendo o tema causado animado, ele é dotado de vontade e como tal pode, ser "consultado" ou não pelo tema causador quando este executa a fase causada, oferecer ou não resistência ao tema causador. Para este caso, justificaria falar em causação diretiva ou manipulativa; causação coercitiva ou não-coercitiva. Quando o tema causado é um objeto não-animado, não sendo este ordinariamente concebido como dotado de vontade, só pode ser envolvido na situação causativa de forma manipulativa. Para este caso só cabe falar em causação manipulativa e nada mais.

Creio, assim, que encontramos na categorização do tema causado um primeiro caminho útil na atividade classificatória que desenvolveremos adiante. Falaremos a seguir em termos abstratos.

Se o tema causado é animado, a situação causativa pode ser caracterizada sob dois aspectos: em relação a como X se comporta em relação a Y (causação diretiva e causação manipulativa); e em relação a como Y recebe a ação de X (causação coercitiva e causação não-coercitiva). Isto dá como resultado a possibilidade de termos as seguintes classificações: diretiva vs manipulativa, coercitiva vs

não-coercitiva; e entre os tipos encontrados as associações mais correntes são: diretiva não-coercitiva e manipulativa coercitiva. No caso em que o tema causado é não-animado, a caracterização possível é causação manipulativa.

Acima ou ao lado destas possibilidades está a questão de se o tema causador atua diretamente ou indiretamente sobre o tema causado. Na forma como Shibatani define estes tipos, causação indireta é aquela em que o tema causado é envolvido não-volicionalmente pelo tema causador: sem querer ele faz alguma coisa em decorrência da qual uma outra ocorre. Já na causação direta, o tema causador atua diretamente sobre o tema causado, sendo este envolvido volicionalmente.

Assim, quando o tema causador é um agente humano põe-se também como pertinente a classificação: direta vs indireta.

Acrescente-se a isto que algumas situações de causa e efeito envolvendo de forma central a consideração do controle que a fase causadora exerce sobre a fase causada, poderão receber a classificação de causação balística ou controlada. Esta distinção se faz necessária apenas para determinadas expressões causativas, como as que incluem verbos como levar e mandar .

1. 2. 2. 4. CAUSATIVIDADE E GRAMÁTICA DE CASOS.

Ao expor na seção precedente o tratamento dado por uma gramática de base semântica aos enunciados causativos, não podemos deixar de considerá-los no interior de uma outra concepção de estrutura semântica de base, a saber, a Gramática de Casos, proposta por Fillmore.

A Gramática de Casos é uma proposta de descrição de sentenças em termos de um conjunto de relações semanticamente universais: os casos. Os casos compreendem conceitos universais, implicados na utilização das línguas, que identificam certos tipos de julgamento que os seres humanos são capazes de fazer sobre os eventos que estão acontecendo ao redor deles, julgamentos sobre "quem faz o que, a quem, em benefício de quem, com quem, onde, quando, como, porque", e, por outro lado, "o que aconteceu a" e "o que mudou". O número exato dos casos aptos a descrever o sentido das sentenças variou um pouco de artigo para artigo. No artigo de 1968, Fillmore propõe seis casos:

Agentivo (A): caso do ser tipicamente animado envolvido ativamente na ação expressa pelo verbo;

Instrumental (I): caso da força ou do objeto inanimados, implicados de modo causal no estado ou ação identificados pelo verbo;

Dativo (D): caso do ser animado, afetado pelo estado ou pela ação expressa pelo verbo;

Factitivo (F): caso do objeto ou do ser resultante da ação ou estado identificados pelo verbo, ou compreendidos como fazendo parte do sentido do verbo;

Locativo (L): caso que identifica o lugar ou a orientação espacial do estado ou ação identificados pelo verbo;

Objetivo (O): tudo o que é representado por um nome cujo papel na ação ou estado expressos pelo verbo é identificado pela interpretação do próprio verbo (é o caso semânticamente mais neutro).

Nenhum destes casos encontram sua realização exclusiva no sujeito ou no objeto de superfície. Assim, nos exemplos abaixo, Pedro é A em (1) e também em (2); a chave é I em (3) e também em (4) e (5); Pedro é D em (6), tanto quanto em (7) e (8) e São Paulo é L tanto em (9) quanto em (10).

- (1) Pedro abriu a porta.
- (2) A porta foi aberta por Pedro.
- (3) A chave abriu a porta.
- (4) Pedro abriu a porta com a chave.
- (5) Pedro utilizou a chave para abrir a porta.
- (6) Pedro achava que venceria.
- (7) Persuadimos Pedro de que ele venceria.
- (8) Era óbvio para Pedro que ele venceria.
- (9) São Paulo é chuvosa.
- (10) Chove muito em São Paulo.

Numa gramática como esta, os verbos constituem uma parte do léxico que pode receber um tratamento bastante sistemático. O verbo abrir teria a seguinte representação (+ indicando os casos a ele associados e () indicando opcionalidade), segundo Galmiche (1975:49):

+ [- O (I) (A)]

e corresponderia a quatro possibilidades:

- | | |
|-------------------|----------------------------------|
| + [- O] | A porta abriu. |
| + [- O + A] | Pedro abriu a porta. |
| + [- O + I] | O vento abriu a porta. |
| + [- O + I + A] | Pedro abriu a porta com a chave. |

No interior desta gramática a conversão das estruturas subjacentes em estruturas superficiais se faz por mecanismos transformacionais, que resultam - conforme a língua - em afixação, escolha de preposição e escolha do sujeito. Numerosos verbos seguem a regra:

- (i) Se há um A, ele é o sujeito; senão, se há um I, ele se torna o sujeito; senão, o sujeito é o O.

A partir desta regra pode-se ver como um enunciado causativo e seu correspondente não-causativo seria levado à superfície.

No que diz respeito ao uso transitivo e intransitivo de um verbo como abrir, sabe-se, a partir do exposto acima, que lhe seria atribuído uma entrada simples no léxico, indicando que ele ocorre obrigatoriamente com um SN Ojetivo, opcionalmente com um SN Agentivo e / ou Instrumental . Se o caso fôr de abrir ter, no nível profundo, somente o caso Objetivo, o sintagma que o representa torna-se o sujeito na estrutura superficial (sentença intransitiva). Mas se existe um Instrumental e um Objetivo, é o sintagma que representa o Instrumental que se torna o sujeito na estrutura superficial (sentença transitiva). E se a configuração na estrutura profunda é tal que existe um Agentivo, um Instrumental e um Objetivo, é o sintagma que representa o Agentivo que se torna o sujeito, o Instrumental figurando na frase verbal como um S.Prepos. (sentença transitiva).

No que diz respeito agora aos pares em que a relação de causatividade está lexicalizada (morrer/matar; ver/mostrar; aprender/ensinar), estes seriam tratados como variantes de entradas lexicais únicas, determinadas pelos esquemas de casos subjacentes. Se as sentenças nas quais eles o-

correm contém Agentivo, o segundo membro do par é selecionado; senão, é o primeiro que é selecionado.

Feita esta rápida referência ao tratamento das construções causativas na gramática fillmoriana, cabe chamar a atenção para o fato de que os primitivos semânticos de que se serve Fillmore diferem dos que estão presentes na estrutura de base proposta pela Semântica Gerativa, quanto ao seu grau de abstração ou profundidade relativamente à estrutura superficial, e conseqüentemente, quanto às possibilidades de lexicalização. É exemplar neste sentido a diferença entre o papel do verbo em Fillmore e a atomização dele em McCawley.

Sabemos que uma Gramática de Casos sofreu, desde o seu projeto inicial (1968), uma série de modificações e acréscimos para dar conta de problemas que sucessivamente lhe foram sendo colocados (ver Franchi (1976:175-209), para uma resenha completa e formulação crítica de alguns tópicos). Mas para a análise do material de aquisição de linguagem, na forma como se seguirá, o texto ao qual caberá menção e discussão será o do próprio Fillmore, na revisão que este faz em 1977 de sua proposta inicial. Uma resenha deste artigo será feita adiante, mais próxima da análise dos dados linguísticos (cap. III, 3).

O exame do tratamento dado à causatividade na Linguística recente - desenvolvido um tanto sumariamente nas seções anteriores - permitiu enfocar sobretudo o aspecto semântico do tema. Por um lado, a questão da natureza composicional, traduzível em predicados atômicos, segundo a Semântica Gerativa; por outro, a questão dos papéis semânticos asso

ciáveis aos constituintes do enunciado causativo, segundo Fillmore. Um e outro tratamento, tomando a noção de causa como um conceito único, recobririam aquilo que Shibatani reconhece como causação manipulativa, direta. Do quadro descritivo proposto por este último autor, vê-se surgir, em contrapartida, a questão da diversidade dos modos de causação, permitindo avançar do item causativo simples para a descrição da forma composta com fazer. Ora isto põe em evidência a natureza complexa desta noção, e, consequentemente, a dificuldade de tomá-la como primitivo.

Tal conjunto de referências não esgota, entretanto, o tema. É possível focalizarmos os enunciados causativos de um outro ângulo, motivados pelo traço sintático (ou semântico-sintático) que todos os causativos apresentam em comum: o da transitividade. Faremos isto na seção seguinte.

1. 2. 2. 5. CAUSATIVIDADE E TRANSITIVIDADE .

Uma propriedade considerada indissociável do enunciado causativo é a transitividade. Todo enunciado causativo é transitivo, embora não se possa dizer que todo enunciado transitivo é causativo. Lembremos aqui ^{que} a distinção posta por Lyons (1968:404) entre verbos verdadeiramente transitivos (ler, comer, escrever, cantar, etc) e verbos causativos (matar, ensinar, etc) aponta somente para os segundos um significado resultativo.

É necessário pois que nos ocupemos desta noção, trazendo à discussão algumas definições. A noção de transitividade é complexa, envolvendo características sintáticas

e semânticas, e para alguns, características semântico-pragmáticas.

Para melhor abordar o conceito de transitividade, procuraremos despojar a noção de sua carga semântica, fazendo aparecer a sua parte sintática. Aquilo que se obtém - parece-nos - é uma caracterização formal, a partir da distribuição e ordenação dos lugares gramaticais em relação ao verbo.

De acordo com esta característica, classificam-se os verbos de acordo com o número de expressões nominais com que se combinam nos núcleos de sentenças. Verbos como morrer, sair, cair, que requerem apenas uma expressão nominal, são verbos de um lugar: o único lugar associado a morrer é preenchido pelo sujeito para formar o núcleo (exemplo: Pedro morreu). Verbos como matar, tirar, derrubar que requerem duas expressões nominais para compor uma sentença, são verbos de dois lugares: o primeiro é preenchido pelo sujeito e o segundo pelo objeto (exemplo: Pedro matou Maria). Verbos como dar, pôr ou ensinar são verbos de três lugares, pois combinam-se com um sujeito, um objeto direto e um objeto indireto (ou "locativo direcional", como o chama Lyons 1968:370). (exemplo: Pedro deu um livro a Maria).

Não muito distante da noção que está por trás da classificação acima está o conceito de valência, que foi proposto por Tesnière (1969) e tem sido bastante usado na comparação tipológica de diferentes sistemas linguísticos. Porém, como mostra Lyons (1977:486), valência recobre mais do que simplesmente o número de expressões com o qual um verbo pode e deve ser combinado num núcleo de sentença bem-formado.

Tal como foi proposto por Tesnière, "valência de um verbo é o número de lugares que um verbo pode reger e conseqüentemente o número de actantes que ele pode comportar sob sua dependência" (Tesnière 1969:238). Como o conceito de actante é um conceito semântico ("actantes são as pessoas ou as coisas que participam em algum grau do processo"; "actantes são os seres ou as coisas que a algum título participam do processo" (Idem:102)); segue-se que o conceito de valência - ao contrário do de lugar gramatical - se reveste de uma carga semântica, e pode estar bem perto da noção de papel semântico ou caso. (Aliás, o próprio Fillmore já tinha notado a filiação indiscutível de sua proposta à de Tesnière).

O conceito de valência pretende dar conta das variações quanto aos membros dos conjuntos de expressões com as quais os verbos podem ser combinados. Assim, um verbo de valência x pode ser elevado ou rebaixado a uma valência y se se acrescenta ou se se suprime um actante. Ora, isto tem a ver diretamente com a noção de diátese ou voz. A operação que consiste em aumentar de uma unidade o número de actantes constitui o que se chama de diátese causativa e pode ser realizada pelo verbo fazer (fazer ver, fazer cair, etc). A operação inversa, que consiste em diminuir de uma unidade o número de actantes constitui o que se chama de diátese recessiva.

Tesnière não distingue diátese de voz; enumera, além da causativa e recessiva, as diáteses ativa, passiva, reflexiva e recíproca. Franchi (1976:196) faz uma distinção entre estes dois termos, reservando para o primeiro, a designação da propriedade que o verbo tem de se combinar de

acordo com a sua valência e para o segundo, a manifestação morfológica desta propriedade.

Tais noções de valência e de diátese foram trazidas para exame aqui porque serão úteis para abordar a noção de transitividade. Senão vejamos. Os verbos de um actante ou monovalentes são conhecidos na gramática tradicional como intransitivos - cair, morrer, ir - e, como nota Tesnière, são frequentemente verbos de estado (ou também de mudança de estado, acrescentaríamos nós). Os verbos de dois actantes ou bivalentes são conhecidos como transitivos - derrubar, matar, ver, saber - e das sentenças que os contêm diz-se que estão numa diátese ativa (e/ou causativa, acrescentaríamos nós). Quanto aos monovalentes, o correto seria falar que estão numa diátese neutra ou média. Finalmente, os verbos de três actantes ou trivalentes - mostrar, dar, dizer - não são distinguidos por um nome especial na gramática tradicional, alguns deles podendo, como aponta Tesnière, estar numa diátese causativa (mostrar, por exemplo).

As estruturas de dois e três lugares nas quais se acha expresso causatividade coloca o problema da ordem nas línguas que não têm um outro recurso expressivo, por exemplo, a morfologia, para a demarcação das relações sintático-semânticas na sentença (cf. tensão entre morfologia e sintaxe como recurso expressivo básico, mencionada na nota 8). A noção de valência tem assim de ser ligada à ordem de palavras nas línguas - como o português - que não dispõe de outro recurso expressivo para a delimitação das relações gramaticais. Introduce-se desta maneira a impossibilidade de se estudar a Semântica independentemente da Sintaxe e vice-versa.

Feitas estas considerações, apresentaremos a seguir duas concepções da noção de transitividade, que podem

ser associadas a dois momentos distintos da abordagem do fenômeno: a) a concepção tradicional, que se encontra expressa nas gramáticas tradicionais; b) a concepção mais atual, representada pelo artigo de Hopper & Thompson (1980), que consiste em considerar transitividade como um "continuum", resultado de uma composição (maior ou menor) de traços e derivada de sua função discursiva.

1.2.2.5.1. A CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE TRANSITIVIDADE .

Na gramática tradicional (cf. Cunha 1970:96) , diz-se que um verbo é transitivo quando o processo por ele expresso não está integralmente contido nele, mas se transmite ou transita a um outro elemento da sentença. Por exemplo, abençoar na sentença Eu te abençoo , é um verbo transitivo porque a ação referida pode-se dizer que "passa" de mim para você.

Mas esta definição nocional de transitividade, se levada - como mostra Lyons (1968) - para outras sentenças em que se tem as mesmas relações sintáticas que a sentença acima, acaba por se revelar inadequada. Citando Robins (1964:266), Lyons afirma:

"A fragilidade das definições semânticas é aqui bem ilustrada: ferir, em Eu o firo é sintaticamente um verbo transitivo, e é frequentemente escolhido como um exemplo porque a ação referida pode-se dizer que "passa" do meu punho para você; mas ouvir em Eu o ouço está exatamente nas mesmas relações sintáticas com os dois pronomes e é considerado verbo transitivo, embora, nesse caso, a "ação", se é que há referência a alguma ação, é em sentido contrário; e na situação referida pe-

lo verbo amar, que é sintaticamente semelhante a ouvir, na frase Eu o amo, quem faz algo, o que faz e a quem faz ?"

(Op. cit:370)

Mas o autor acaba, parece-nos, por não recusar totalmente esta concepção de transitividade, quando considera que "é suficiente que a definição semântica, ou "nocional", seja aplicável à maioria dos verbos de dois lugares para que toda esta classe seja chamada "transitiva" (Id, Ibidem). E o argumento que ele parece invocar para salvar a concepção que faz chegar a Eu o ouço a designação de transitivo é de ordem perceptual. Veja-se:

"Além disso, poder-se-ia dizer que a forma gramatical de frases como I hear you ou I see you (cf. o seu paralelismo com I hit you) etc) influencia os falantes do inglês a pensarem em "ouvir" e "ver" como atividades em que a primeira iniciativa cabe à pessoa que ouve ou vê. Se isto é exato quanto à percepção, é irrelevante do ponto de vista psicológico ou fisiológico."

(Op. cit:371)

Apesar da crítica inicial, parece ser verdade que Lyons defende a base nocional do conceito de transitividade.

"Se o falante nativo do inglês - ou o de outras línguas em que os verbos que significam "ouvir", "ver", "cheirar", etc, são sintaticamente paralelos a verbos nocionalmente transitivos, como ferir e matar - tende a interpretar a percepção como uma atividade que "procede" de um "ator" para um "objetivo", esse fato levaria em si a pensar que há alguma base semântica para a noção tradicional de transitividade."

(Id, Ibidem)

E para concluir, diz:

"Embora a classe dos verbos sintaticamente transitivos inclua, sem dúvida, muitos outros no inglês ou noutras línguas, que não se refiram a ações cujos efeitos "passam" de um "ator" para um "objeto", 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."

(Id, Ibidem)

Não se pode deixar de notar assim que, na concepção de transitividade defendida por Lyons, a ordem sintática é vista como carreadora de significado, isto é, como suportando (e até impondo) uma certa estruturação semântica. Tal interpretação repousa no reconhecimento da ordem das palavras como mecanismo gramatical apto a cumprir sua função de indicar as relações gramaticais na sentença. Existiria um tipo básico de sentença, ao qual outras construções - distinta destas - poderiam "ceder", deixando-se penetrar pela primeira. Neste sentido, não seria inútil lembrar aqui a explicação dada pelo mesmo autor numa outra passagem de seu livro (1968:415-416) à evolução diacrônica da construção com o verbo habere.

"(...) Est mihi liber /"Existe para mim um livro", do latim clássico, foi substituído por Habeo librum / "Tenho um livro", do latim tardio. A função do dativo mihi é frequentemente indicada como "dativo de interesse". O termo é vago, mas servirá ao propósito de ilustrar o ponto em discussão. A frase latina Est mihi liber pode ser parafraseada como "existe um livro com o qual estou envolvido e implicado". Nos estágios tardios do latim, passa-se obrigatoriamente a transformação facultativa que desloca a "pessoa interessada" para a sua posição na estrutura superficial (Habeo librum); o verbo habere assemelha-se aos verbos transitivos latinos, e o sujeito de um verbo transitivo é normalmente "agentivo".

(Op. cit:416)

1. 2. 2. 5. 2. A CONCEPÇÃO DE TRANSITIVIDADE COMO
CONJUNÇÃO DE TRAÇOS .

Hopper & Thompson (1980) apresentam um estudo sobre transitividade, em que, além de descreverem de maneira exaustiva os traços envolvidos na noção, dão a ela uma origem discursiva.

Estes autores mostraram, em primeiro lugar, que a noção de transitividade envolve um certo número de componentes, e não só (como sugere a visão tradicional) a presença de um objeto do verbo (o paciente da ação). Tais componentes são, por exemplo, a puntualidade e a telicidade do verbo, a atividade consciente do agente, a referencialidade e o grau em que o objeto é afetado. A covariação destes componentes determinaria tipos de sentenças que seriam consideradas mais ou menos transitivas. Introduz-se assim uma maneira nova de abordar a noção de transitividade, na qual esta é apresentada não como comportando dois tipos polares, mas sim tipos que variam em grau.

Para dar ao leitor uma idéia mais completa deste trabalho, reproduziremos abaixo o quadro que reúne todos os componentes da noção de transitividade que foram isolados pelos autores²⁶.

	ALTA TRANSITIVIDADE	BAIXA TRANSITIVIDADE
A. PARTICIPANTES	2 ou mais participantes (A e O)	um participante
B. CINÉSICA	ação	não-ação
C. ASPECTO	télico (dirigido para um fim)	atélico
D. PUNTUALIDADE	puntual	não-puntual
E. VOLIÇÃO	volicional	não-volicional
F. AFIRMAÇÃO	afirmativo	negativo
G. MODO	"realis"	"irrealis"
H. AGENTIVIDADE	A é alto em potencial agentivo	A é baixo em potencial agentivo
I. AFETAÇÃO DE O	O é altamente afetado	O não é afetado
J. INDIVIDUAÇÃO DE O	O é altamente individuado	O não é individuado

Quadro 1 : Componentes da noção de transitividade (Hopper & Thompson, 1980:252)

Exemplificaremos a existência de tais traços através de pares de enunciados, tal como fazem os autores.

A. Nenhuma transferência pode ter lugar a menos que dois participantes, no mínimo, estejam envolvidos.

B. Ações podem ser transferidas de um participante para outro; estados não. Algo acontece com Maria em João abraçou Maria, mas não em João gosta de Maria.

C. Uma ação dirigida para um fim é mais efetivamente transferida a um paciente do que uma ação que não é dirigida para um fim. Compare-se como a ação é vista como completada em Eu comi isto (télico), e como não é inteiramente transferida em Eu estou comendo isto (atélico).

D. A diferença entre chutar (puntual) e transportar (não-puntual) mostra que ações realizadas sem nenhuma fase transicional entre a inepção e o completamento tem um efeito mais marcado sobre seus pacientes do que ações que são inerentemente do tipo em decurso ("ongoing").

E. Quando A é apresentado como agindo propositadamente, o efeito sobre o paciente é tipicamente mais aparente. Comparem-se: Eu escrevi seu nome/Eu esqueci seu nome ; Eu lavei a roupa/Eu perdi a roupa.

F. A afirmação tem mais efeito sobre o objeto ao qual a ação expressa pelo verbo se transfere do que a negação. Comparem-se: Eu lavei a roupa/Eu não lavei a roupa .

G. Uma ação que não ocorreu, ou que é apresentada como ocorrendo num mundo não-real, é menos efetiva do que uma outra que é asseverada como correspondendo diretamente ao mundo real. Confrontem-se: Eu escrevi seu nome / Eu escreveria seu nome.

H. É óbvio que participantes que têm um alto grau de a gentividade podem efetuar a transferência de uma ação de uma maneira tal que os mais baixos em agentividade não podem. Confrontem-se: Jorge assustou-me/O quadro assustou-me.

I. O grau de transferência de uma ação é função de quanto afetado foi este objeto. Comparem-se: Eu bebi o leite/Eu bebi algum leite. No primeiro caso o O é totalmente afetado; no segundo caso não.

J. Para a propriedade "Individuação", os autores estabelecem um conjunto de propriedades que quando concentradas nos referentes de um O, o definem como individuado (lista à esquerda adiante) ou como não-individuado (lista à

direita abaixo).

INDIVIDUADO	NÃO-INDIVIDUADO
próprio	comum
humano, animado	inanimado
concreto	abstrato
suscetível de se contar	"massa"
singular	plural
referencial, definido	não-referencial

Confrontem-se: Fritz bebeu a cerveja/Fritz bebeu alguma cerveja.

Eu bati em Charles / Eu bati na mesa .

Ao cabo da constituição da lista A a J, vê-se que tomados em conjunto tais traços permitem caracterizar um enunciado como mais ou menos transitivo. Quanto mais traços uma sentença revela ter na coluna de "alta transitividade", mais transitiva ela é. Exemplificando: para Jerry gosta de cerveja e Jerry derrubou Sam, dir-se-á que a segunda é mais alta em transitividade do que a primeira, porque ela exhibe muitas das propriedades da primeira coluna (p.57 atrás), a saber:

Cinésica: ação.

Aspecto: télico.

Puntualidade: puntual.

Afetação de O: total.

Individuação de O: alta, pois: referencial, animado, próprio.

Notemos que Jerry derrubou Sam é um enunciado causativo e Jerry gosta de cerveja não, mas pode ser caracterizado como transitivo (porém, de uma transitividade mais baixa

do que o outro).

Antes de colocarmos a questão dos causativos, é interessante considerar algumas das implicações de se considerar a transitividade como um "continuum", onde um enunciado é classificado como mais ou menos transitivo, de acordo com a concorrência de traços que ele revela ter como um todo, isto é, como sentença dotada de uma frase nominal sujeito e uma frase nominal objeto, cada qual possuindo traços particulares. Uma delas, por exemplo, é a conclusão a que se chega de que Maria saiu (construção de um lugar, intransitiva na gramática tradicional) é mais alta em transitividade do que Hã estrelas no céu.

Antes de passar a examinar a segunda parte do artigo, em que os autores procuram vincular transitividade a discurso, queremos apontar algumas vantagens desta abordagem, além daquelas que os próprios autores se encarregam de apontar, a saber: sua abordagem da transitividade faz predições corretas a respeito da co-variação de componentes; por exemplo, perfectividade e definitude de O estão morfológicamente relacionadas em todas as línguas.

Veja-se por exemplo que a possibilidade de um "accomplishment" (lavar a louça, escovar o terno, pregar o botão, arrumar a mala) vir a se tornar um "activity" (lavar louça, escovar terno, pregar botões, arrumar malas), possibilidade esta apontada por Jessen (1975), está de certa maneira prevista no quadro de variação de transitividade de Hopper & Thompson. Seria caracterizada como um decréscimo de transitividade, provocada pela ausência de componentes tais como : definitude de O e afetação de O .

No que diz respeito agora aos dados de causatividade, esta proposta assim se sairia na descrição. Os enunciados causativos (das classes i, ii ou iii atrás mencionadas) são altamente transitivos, pois praticamente todos os traços que definem a alta transitividade ali estão presentes. Por sua vez, suas contrapartes não-causativas não se incluem entre as construções de baixa transitividade, como o termo contraparte faria supor. É verdade que alguns traços como "não-ação", "atético", "não volicional" e sobretudo "um participante", os dariam como enunciados de baixa transitividade; porém, os traços de "não afetação do objeto" e "não individuação do objeto", que juntamente com os acima, completariam a caracterização de enunciado de reduzida transitividade, estão ausentes. Em outras palavras, em O menino morreu, O esmalte saiu, os Os são altamente afetados e individuados. Entretanto, sentimos que um enunciado como O esmalte saiu é, de certa maneira, a contraparte de outro como Eu tirei o esmalte, de tal maneira que seria justo esperar de uma teoria linguística a explicitação dos traços que fazem do primeiro uma "versão" do segundo. A hipótese de Hopper & Thompson, situando a transitividade como um "continuum" pode fazê-lo, localizando o enunciado incoativo num ponto que não é (como às vezes o termo "contraparte" poderia sugerir) o avesso da alta transitividade: ele é apenas um enunciado de baixa transitividade - versão não-agentiva do enunciado causativo, este sim considerado de altíssima transitividade.

Uma palavra final sobre a relação transitividade-causatividade.

Dissemos atrás que causatividade e transitividade (no sentido tradicional do termo), embora se toquem, não se

recobrem totalmente. Causatividade implica em transitividade, mas transitividade não implica em causatividade. Com efeito, existem enunciados transitivos causativos (diátese causativa, para falarmos de acordo com Franchi, 1976) e enunciados transitivos não-causativos (diátese ativa). Como ficaria este fato representado no interior da proposta de Hopper & Thompson? A proposta dos autores dá conta de representar adequadamente a diferença acima, na medida em que situa o causativo como um caso de altíssima transitividade (por uma conjuntura de fatores, A-I, que se realiza plenamente) e o transitivo não-causativo (voz ativa) como um caso de menor grau de transitividade. Um dos componentes que obviamente faltará a este último é a telicidade da ação.

Na segunda parte do artigo os autores procuram uma noção semântica superordenada para incluir todos os componentes da transitividade. Na sua opinião, dado que a transitividade é uma propriedade tão importante, figurando de maneira central na gramática das línguas, ela deve derivar de um princípio unitário pragmático, do contexto funcional. Julgaram encontrar tal princípio nas propriedades discursivas de alta e baixa transitividade: alta transitividade estaria relacionada com "foregrounding" e baixa transitividade com "backgrounding". Buscaram provar a correlação acima através da análise de textos.

Ilustraremos tal análise com o exemplo que os autores tomam de uma narrativa oral registrada por Labov & Waletzky (1967). As partes "foregrounded" são eventos sequenciais reais (em itálico); o "backgrounding" consiste de afirmações sobre o pano de fundo e comentários avaliativos.

"(Were you ever in a situation where you were in serious danger of being killed?) My brother put a knife in my head. (How'd that happen?) Like kids, you get into a fight and I twisted his arm up behind him.

This was just a few days after my father had died, and were sitting shive. And the reason the fight started...*He sort of ran out in the yard* - this was way out on Coney Island - and *he started to talk about it*. And my mother had just sat down to have a cup of coffee. And *I told him to cut it out*. Course kids, you know - he don't hafta listen to me. So that's when *I grabbed him by the arm, and twisted it up behind him*. When I let go his arm, there was a knife on the table, *he just picked it up and he let me have it*. And *I started to bleed like a pig*.

And naturally, first thing was - *run to the doctor*. And the doctor just says, "Just about this much more", he says, "and you'd a been dead".

(Hopper & Thompson 1980:281)

Hopper & Thompson estudaram um número razoável de textos, assinalando as cláusulas de "foregrounding" e de "backgrounding". Cada uma delas foi analisada quanto aos traços de transitividade que continham (A-J), sendo os achados expressos em porcentagem. Confrontados - "grounding" e traços de transitividade - ficou evidenciado, segundo os autores, a correlação: "foregrounding" e alta transitividade, "backgrounding" e baixa transitividade. Como efeito, segmentos "foregrounded" de textos se mostraram como sendo altamente transitivos: eram construções "realis" e perfectivas, e, se tinham objeto, este era definido. Por outro lado, segmentos "backgrounded" se mostraram com poucos traços de transitividade: as construções eram "irrealis" ou imperfectivas, ou em formas não-finitas.

Nesta tarefa se acha concentrada a parte mais subg

tancial do trabalho dos autores. Para além disto, há uma tentativa de interpretação da correlação acima, à luz de um princípio pragmático mais amplo. Assim é que, no final do artigo, lê-se:

"Enquanto reivindicamos que a distinção discursiva entre "foregrounding" e "backgrounding" forneça a chave para compreender os fatos gramaticais e semânticos que têm sido discutidos, também explicitamente reconhecemos que o "grounding" em si mesmo reflete um conjunto de princípios mais profundos, relacionados a decisões que o falante faz, com base na avaliação da perspectiva de seus ouvintes, sobre como apresentar o que ele tem a dizer."

(A tradução é nossa)

(Hopper & Thompson 1980:295)

Como se vê, um vínculo com uma função discursiva, relacionada com o contexto de interação verbal é pressentido pelos autores, mas, na nossa opinião, tal intuição não é suficientemente explorada, limitando-se quase a uma correlação quantitativa, que corre o risco de circularidade. A possibilidade de tal intuição atingir um estatuto explicativo, depende, a nosso ver, de se levar em conta as seguintes questões: por que uma situação do mundo pode ser concebida do ponto de vista da ação e de seu agente, e, alternativamente, do ponto de vista do resultado simplesmente? Por que é dessas diferentes concepções que resulta o caráter estático do "backgrounding" e o dinâmico do "foregrounding"?

Todas estas questões voltarão a ser colocadas durante a análise dos dados, quando abordaremos a noção de perspectiva.

3 . CONSIDERAÇÕES FINAIS .

Nossa resenha de alguns trabalhos sobre o tema causatividade nesta Introdução, apesar de limitada a alguns autores, nos permitiu ver como este subsistema tem envolvimento com questões de toda ordem na composição ou organização da sentença.

Por um lado, é o aspecto sintático, posto em realce por Lyons. Por outro lado, é o aspecto semântico, evidenciado seja numa análise - como a de McCawley e de Dowty - que toma causa como um conceito decomponível em certo número de predicados atômicos, seja numa análise - como a de Fillmore - que descreve a distribuição dos papéis semânticos em funções sintáticas. Por outro lado ainda, é o aspecto semântico-pragmático, anunciado no artigo de Hopper & Thompson quando estes autores, correlacionando transitividade alta e baixa a segmentos "fore" e "backgrounded", lançam a hipótese de que são derivados de sua função discursiva. Cada proposta recortou ou privilegiou um lado deste subsistema, pondo em evidência uma face do problema.

Nossa tarefa sendo a de descrever as etapas de elaboração deste subsistema na fala de uma criança aprendendo sua língua materna, temos a nos perguntar: como a criança lida com estes três lados do fenômeno? Haveria uma hierarquização destes componentes, ou ao contrário, uma convergência deles no processo de aquisição do subsistema em questão? Quais são os indícios que permitem ao investigador afirmar que a criança está em vias de construção deste subsistema?

Estas são algumas das questões com as quais nos defrontaremos ao longo da análise dos dados (cap. II, cap. III e cap. IV) e nas conclusões (cap. V).

N O T A S

1. Há um texto mais recente de Dowty (1979): "Word meaning and Montague Semantics", ao qual só tivemos acesso tarde demais para incluir nesta resenha bibliográfica.
2. De 2;8 a 3;1 estas gravações foram feitas com intervalo de mais ou menos 15 dias e duração aproximada de 30 minutos por sessão, totalizando 10 sessões, com 5 horas e meia de gravação (primeira etapa). De 3;1 em diante as gravações foram semanais, com 30 minutos ou excepcionalmente 45 minutos, totalizando 77 horas e meia de gravação (segunda etapa). As primeiras sessões foram gravadas em fita Cassette, em aparelho National e as últimas em fita Scotch 211 ou 212, em gravador Sony TC-105.
3. Atenho-me à hipótese formulada em 1965, deixando de lado posteriores desenvolvimentos da teoria chomskyana, na medida em que a direção explicativa assumida neste trabalho não obriga a confrontação com a argumentação mais recente deste autor em favor do inatismo.
4. Não é o caso em português, como fica demonstrado pela tradução dos exemplos acima: O homem está aprendendo como nadar e O homem está sabendo como nadar. É fora do escopo deste trabalho discutir esta questão do português, que aliás se acha discutida no estudo de Mantoanelli e Ilari (1983).
5. O termo incoativo tem um domínio específico de aplicação. Está ligado, em gramática latina, ao sufixo -sco, que aparece por exemplo em tabeo - tabesco (derreter - começar a derreter). (Devo esta observação ao prof. Rodolfo Ilari). Porém, na falta de outro termo melhor, estamos mantendo este.
6. Ver nota 4 .
7. Se não tivéssemos que ser seletivos em nossa "apresentação histórica", teríamos a mencionar Lakoff (1965), que foi o autor que primeiro sugeriu que sentenças como Flyod melted the glass fosse derivada de estruturas profundas como (Flyod caused (the glass melted)).

8. Aliás, do ponto de vista de uma análise geral das línguas, a tensão entre o emprego da flexão e da ordem como recurso expressivo dominante, é algo já bem estabelecido entre os gramáticos. Robins (1977:238-239), por exemplo, mostra que as línguas podem empregar diferenças morfológicas nos paradigmas de palavras variáveis para marcar e distinguir as relações sintáticas: línguas aglutinantes e flexivas (por oposição a línguas isolantes). Mas não há tipos "puros", pois na relação morfologia-sintaxe o que existe é apenas a dominância de um recurso sobre o outro. Lê-se em Robins (op. cit:238): "Até certo ponto, uma dependência maior nas formas morfológicas manifestas como marcadores de relações sintáticas pode ser equiparada por um menor uso da ordem de palavras, a relação manifesta entre palavras, para estes propósitos".

9. Os dados apresentados constituem apenas três modos de reproduzir no verbo do iatê diferentes diáteses (ou modos de orientação da ação). O iatê - como mostra Franchi - é uma língua que dispõe de um número mais variado de diáteses verbais, expressas por afixos. Para um exame mais detalhado ver Franchi, 1976.

10. Completar-se-ia a referência, mostrando que o inglês conta também com outros auxiliares causativos: have, cause, let, conforme se verá adiante na resenha de Shibatani.

11. Para o levantamento da maioria destas subclasses estamos nos valendo do trabalho de Azevedo, 1978.

12. Como lembra Robins (1977:239), as categorias morfológicas flexionais formam um tipo mais básico do que as categorias morfológicas derivacionais para o sistema gramatical de uma língua e para a demarcação das relações sintáticas na sentença. Em vista disto, talvez seja o caso de, ao nos referirmos a tais fatos do português, usar aspas em "recurso morfológico", para marcar que não se trata de um processo semelhante ao turco ou ao iatê.

13. Para uma classificação de entidades, ver Lyons 1977, 11.3.

14. A menção ao auxiliar deixar, ao lado de fazer, deve-se a uma concepção de causação descrita por Shibatani, 1975 (cf. 1.2.2.3), que considera que o agente causador de uma mudança sobre as condições de um ser ou objeto pode ser factivo, se ele faz com que algo se modifique, ou permissivo, se ele influi de alguma maneira para que algo se modifique ou se não intervém na modificação de algo. Enquanto o primeiro tipo encontra expressão nas construções com fazer, o segundo tipo é veiculado pelas construções com deixar.

15. O que passaria a ser questionado então, é se os enunciados em questão são exemplos de período simples (uma S) ou de período composto (duas S's, uma encaixada na outra).

16. A primeira edição do trabalho de Tesnière a que nos referimos é de 1959.

17. Talvez a primeira das controvérsias tenha que ser associada ao nome de Fodor (1970), que apresenta argumentos que põem em dúvida a validade de se propor transformações de lexicalização que mapeiem frases como "cause to die" em palavras como "kill".

Depois de alinhar três razões de ordem sintática (as sentenças em que figuram kill e cause to die têm, na estrutura superficial, comportamentos sintáticos distintos), Fodor pondera:

"Mas frases são, ipso facto, objetos sintaticamente complexos num sentido em que palavras não são. É exactamente porque as frases têm estruturas sintáticas internas (que palavras não tem), que as frases podem interagir com regras sintáticas que de algum modo oferecem embaraço para a lexicalização. Nos exemplos que temos oferecido, as frases que se oferecem para a lexicalização permitem muitos modificadores. A palavra correspondente resiste a alguns destes modificadores, simplesmente porque falta-lhes a estrutura interna capaz de suportá-los." (A tradução é nossa)

(Fodor 1970:436-437)

Se lembrarmos agora da distinção proposta por Shibatani: causativo produtivo (cause to die) vs causativo lexical (kill) e

da correlação possível de ser estabelecida entre o primeiro tipo e causação diretiva e entre o segundo tipo e causação manipulativa, temos uma razão a mais para aceitar a posição de Fodor acima.

18. Ao invés de "semanticamente vago" poder-se-ia dizer, utilizando ainda que intuitivamente a noção de perspectiva, que desenvolveremos adiante, que nesses casos o que é recordado (ou "framed") é o sujeito do primeiro argumento e não a atividade expressa pelo verbo. Compare-se, por exemplo, este tipo de recorte com aquele realizado por uma sentença como O reparo na cabine atrasou o trem, em que o que é recordado é a atividade, ou, usando a formulação de Dowty, o predicado DO.

19. Em português, uma tradução destes exemplos remeteria talvez a classes distintas de estruturas superficiais, para usarmos a terminologia de Dowty. Senão vejamos:

Jesse atirou nele matando-o.

Ele abriu a porta empurrando-a com violência.

Ele pintou a casa de vermelho.

Ele bateu no homem deixando-o inconsciente.

Ele se matou de tanto beber / comer / fumar .

20. Um verbo ativo (olhar, escutar), ao contrário dos chamados cognitivos (ver, ouvir) atribui a seu sujeito intenção, propósito e responsabilidade, diz Dowty (1972a:64).

21. IV representaria o sentido de assassinar, enquanto V seria a representação adequada para matar .

22. Não é objetivo deste trabalho proceder a uma análise exaustiva das significações cobertas pelo português fazer em contraste com as formas do inglês. As observações acima são perfunctórias e devem ser entendidas como preliminares à análise dos enunciados do "corpus".

23. Este exemplo será considerado mais adiante (cap. III, 1).

24. Aliás, tal conclusão pode ser aproximada da afirmação a baixo, a respeito de uma correlação entre tipos superficiais e modos de causação.

"Muitas línguas do mundo conhecem esta generalização: quanto mais direta a causação, mais fechados os morfemas que expressam a causa e o resultado. Isto explica a distinção entre kill e cause to die. Kill expressa causação direta, com causa e resultado expressos num só morfema, a conexão mais fechada possível. Quando alguém poderia dizer cause to die? Em geral, quando não existe causação direta, quando existe causação à distância". (A tradução é nossa)

(Lakoff 1982:47-48)

Usando ainda que intuitivamente a noção de perspectiva, poderíamos redizer o que está na afirmação acima: certas formas gramaticais como os itens causativos "congelam" determinados recortes sobre eventos do mundo, apresentando causa e resultado num só morfema. Voltaremos a este tópico em outra parte deste trabalho, motivados por dados de aquisição da linguagem.

25. Adiante (cap. III, 1), dedicar-se-á algum espaço a esta questão.

26. Tal decisão de "ver" transitividade como uma questão de grau encontra similar na literatura sobre causatividade na proposta de Lakoff (1982: 47-48), quando este autor se propõe a levantar os traços constitutivos de uma causação prototípica.

CAPÍTULO SEGUNDO

OS DESVIOS 1 E 2

(A mãe de A chama a sua atenção para uma reportagem que mostra silhueta de mulher com um bebê na barriga)

A. Quando cê nasceu, cê nasceu assim ?

M. Quando a mamãe nasceu da barriga da vovó ?

A. Não. Quando CÊ nasceu, cê nasceu assim ?

M. Quando EU nasci da barriga da vovó ?

A (tentando se fazer entender). Não tem uma pessoa chamada Rosa ?

M. Tem .

A. Tem. Então. Quando cê nasceu o nenê, cê nasceu assim ?

M. Ah !

(D - 4;11.16)

2.1. APRESENTAÇÃO INFORMAL DOS DADOS .

A produção linguística de uma criança na faixa dos três aos cinco anos de idade é uma fonte inesgotável para a curiosidade do observador. Ao leigo e ao investigador, chamam a atenção sobretudo os usos de uma expressão por outra, de maneira inadequada ao contexto, ou aquilo que - como vimos na Introdução - se pode chamar de desvio ou erro.

Trabalhando com dados de um mesmo sujeito desde 1977, conseguimos colher exemplos muito variados de tais desvios, principalmente aqueles que se pode classificar de troca de item verbal: a criança usa um item por outro de significado próximo ao primeiro. Diante de uma massa apreciável de dados chegamos a inventariar classes de trocas e a enxergar vários tipos de relações semânticas subjacentes aos usos desviantes encontrados, (de acordo com Lyons 1968: 498): relação de antonímia, relação de reciprocidade, relação de complementaridade, relação de superposição parcial de sentido, relação de causatividade (Figueira 1977).

As três primeiras, de que são exemplos as trocas de abaixar por levantar, ganhar por dar, apagar por acender, respectivamente, poderiam ser agrupadas sob a rubrica mais ampla de troca de itens que mantêm entre si uma relação de oposição de sentido (cf. Lyons 1968:489).

Quanto aos outros dois tipos, de que são exemplos, respectivamente, quebrar por rasgar e sair por tirar, trata-se de duas classes distintas. Na primeira está envolvido o fenômeno de "overlapping" de sentido semelhante àquele descrito em estágio inicial de aquisição da linguagem

por Clark (1973) como "overextension"; quanto à outra classe de desvios, o que se observa é o emprego de um verbo não-causativo por um verbo causativo. Foi esta última classe de desvios, detectada inicialmente como uma (entre outras) áreas de dificuldade na aquisição do léxico, que se tornou o objeto de nosso estudo mais aprofundado, dirigindo nossa atenção para o tema mais amplo que é o estudo da aquisição da expressão de causatividade em período simples do português.

Nosso interesse pelo tipo de dado acima remonta aos 2;11 de nosso sujeito, quando A nos surpreendeu com a seguinte instanciação¹:

(1) (*Vendo uma das unhas da mãe sem esmalte, A pergunta, alarmada e interessada*)

A. *Quem apagou, quem?*

Quem saiu este esmalte do dedo, quem? Foi eu? Foi eu?

Quem apagou este esmalte daqui, quem?

(D - 2;11.15)

Dois pontos de interesse para quem examina a linguagem da criança: na fala de A, a pergunta sobre o autor do desaparecimento do esmalte é expressa ora por um item causativo (apagar), ora por um item não-causativo (sair). Tivéssemos apenas a primeira formulação (Quem apagou (o esmalte)?) e a ocorrência seria apenas mais uma a se juntar ao conjunto de outras do mesmo tipo, fartamente registradas na fala de A (por exemplo, as de quebrar por rasgar, tomar (= beber) por comer, vestir por calçar, escrever por dese-nhar); mas seguida como é de uma segunda formulação, em que entra sair, em vez de tirar (Quem saiu este esmalte do dedo, quem?), tal ocorrência levanta uma série de questões mais amplas de estrutura e organização da sentença. Como se pode

ver, esta última troca, ao contrário da primeira, importa - aos olhos do linguista - numa alteração da valência do verbo.

Identificada como uma classe distinta, este tipo de dado passou, daí em diante, a merecer uma atenção maior de nossa parte. Interessados em verificar se esta tinha sido de fato a primeira ocorrência desta natureza no "corpus" de A, percorremos o conjunto de dados já colhido. Pudemos constatar que, antes da ocorrência acima, havia apenas uma que se lhe aproximava. Nela, o verbo perder² - não-causativo - era empregado de tal modo que se tornava interpretável como dotado de uma carga agentiva (intencional, inclusive), substituível aproximadamente por esconder, fazer sumir.

(2) (A pega um brinquedo e esconde-o debaixo do sofá)

A. Eu vou perder o carrinho.

(D - 2;9)

Ora, tal situação nos deu a dimensão de que estávamos surpreendendo o fenômeno no seu nascimento. O que se registrou em seguida nos deu a prova. Para dar uma idéia disto ao leitor, transcreveremos abaixo um segmento variado de ocorrências registradas após a ocorrência 2, colhidas de nossas duas fontes de dados.

(3) (A está na sala com um bebê de seis meses, brincando; a mãe deste faz menção de levá-lo para dormir; A protesta)

A. Ah... Fica ele aqui. (= Faz / deixa ele ficar aqui)

(D - 3;2.11)

(4) (A pede à empregada para erguê-la para que ela possa se olhar no espelho do banheiro)

A. Olha eu no espelho ! Olha eu no espelho ! (= Faz eu me olhar no espelho)

(D - 3;2.23)

(5) (A pede estojo de barbear à mãe chamando-o de caixinha; a mãe lhe dá outra coisa)

M. A outra eu não sei. Fica com essa.

A. Isso que eu tava achando. (= Isso que eu tava procurando ;
isso que eu tava tentando achar)

(179 S - 3;2.27)

(6) (Falando do farmacêutico)

A. Eu não gosto daquele moço não.

M. Por que ?

A. Porque ele quer me tomar injeção. (= Porque ele quer me dar in-
jeção)

(D - 3;3.26)

(7) (A está com a mãe na cama, brincando de ligar e desligar o abajur; fala sobre o nenê que vai nascer)

A. Eu vou aprender ele como que apaga a luz aqui. (= Eu vou en-
sinar ele como que apaga a luz aqui)

(D - 3;3.29)

(8) (A descobre onde a cachorra tinha se escondido com os filhotes)

A. Ah! Cê tava aí, né ? Eu tava te achando ontem. (= Eu tava
te procurando ontem)

(D - 3;4.15)

(9) (A mãe explica a A que a estante é destinada a guardar brinquedos)

A. Meu brinquedinho não tá 'quí, foi embora.

M. Hum ?

A. O bichão foi meu brinquedinho daqui, e o cachorro levou de
ir embora. (= O bichão levou / fez ir meu brinquedinho daqui)

(289 S - 3;5.15)

(10) (A mãe estimula A a falar sobre a festa a que fora em França; o vestido usado nesta ocasião tinha sido esquecido lá)

M. Lembra que... Lembra que você pôs seu vestido longo ?

A. Masí...masí...³

M. Prá ir onde ?

A. Mas volta ele de novo aqui. (= Mas faz ele voltar de novo aqui)

M. Hein ?

A. Volta ele de novo aqui.

(309 S - 3;5.29)

(11) (A toma lanche junto com a mãe; vê esta se servir de mais suco; adverte a mãe)

A. Não acaba o suco, não ! (= Não deixa / faz acabar o suco, não)

(D - 3;6.3)

(12) (Mãe e filha estão tomando leite; A não quer que a mãe termine antes dela)

A. Não acaba o leite, não. (= Não deixa / faz acabar o leite, não)

(Idem)

(13) (A senta-se à mesa para tomar café)

A. Já acabou a manteiga ?

Quem acabou ? (= Quem deixou / fez acabar (a manteiga)?)

(D - 3;6.8)

(14) (No restaurante, para o pai)

A. Não acaba minha guaraná, não. (= Não deixa / faz acabar minha guaraná, não)

(D - 3;6.12)

(15) (A pede mais da goiaba que a mãe dividia com ela e o pai)

A. Mais ! Senão você acaba essa goiaba. (= Senão você acaba com essa goiaba)

(D - 3;7.24)

(16) (A sai do quarto da mãe com um objeto nas mãos)

A. Vou levar prá lá. Vou sumir ele. (= Vou fazer ele sumir, vou esconder ele) ⁴

(A vai para o outro quarto)

M. O que você foi fazer ?

A. Fui jogar fora o grampo.

(D - 3;7.17)

(17) (Mãe e filha na beirada da cama, brincando com um coelhinho)

A. Vamos aprender ele andar. (= Vamos ensinar ele a andar)

(D - 3;7.17)

(18) (A diz para a mãe, que está com o lápis na mão)

A. Mãe, cê aprende eu desenhar ? (= Mãe, cê me ensina a desenhar?)

(D - 3;8.4)

(19) (A mãe conversa com A sobre as coisas que esta poderá ensinar à irmãzinha)

M. Cê pode ensinar a Juliana a nadar de bicicleta. Ah! Sabe de uma coisa que também você pode ensinar ela? A aguar as plantas !

A (entusiasmada). Ah! Isso eu vou aprender ela, mãe ! (= Isso eu vou ensinar ela, mãe!)

(D - 3;8.8)

(20) (A brinca com o Aquaplay)

M. Então vamos desmanchar tudo e começar de novo.

A. Vamos.

M. Como é que faz prá desmanchar ?

A. Cê cai aqui. (= Cê faz cair aqui)

M. Hã ?

A. Cê cai aqui.

(379 S - 3;8.14)

- (21) (A adverte a mãe, que se preparava para balançar no balanço do Parque de Diversões)
- A. Mãe, não sei se este balanço vai te cair. (= Mãe, não sei se este balanço vai te derrubar)
- (D - 3;8.15)
- (22) (A brinca de subir no joelho do pai)
- A. Me sobe⁵. É alto aqui. (= Me levanta; me faz / ajuda subir)
- (D - 3;8.11)
- (23) (A põe o pesinho no prato da balança)
- M. Cê gostou ?
- A. Vou subir ele. (= Vou levantar ele; vou fazer ele subir)
- M. Subir o quê ? O pesinho ?
- (112 S - 3;9.11)
- (24) (A brinca de colocar passageiros num bondinho, para viajar)
- A. Deixa eu viajar a menina. (= Deixa eu fazer a menina viajar)
- (D - 3;9.23)
- (25) (A brinca de pular da mureta ao chão; a certa altura pede ajuda à mãe)
- A. Pula eu mãe !⁶ (= Faz / ajuda eu pular mãe)
- (D - 3;9.18)
- (26) (A mãe de A lhe dá um brinquedo com o qual esta não brincava há muito tempo)
- A. Puxa, mãe, eu queria ! Tava achando ! Que legal ! Obrigada, mãe ! (= Tava procurando)
- (D - 3;9.23)
- (27) (A pede à mãe para tirá-la da cadeirinha em que está sentada)
- A. Sai eu daqui ! (= Tira eu daqui !)
- (D - 3;10.14)

(28) (A pede para a mãe retirar objetos espalhados na sua passagem)

A. Sai ! Sai isso daqui ! (= Tira! Tira isso daqui!)

(D - 3;10.21)

(29) (A conta para a mãe que a empregada trouxera uma criança para brincar com ela)

A. A Luísa veio uma menina hoje aqui. (= A Luísa trouxe uma menina hoje aqui)

(D - 3;11)

(30) (A vê filme musical na televisão; a mãe muda de canal sem consultá-la; a criança protesta chorando)

A. Sai, sai daqui ! (= Tira, tira daqui)

(a mãe se afasta do televisor, entendendo que A lhe pedira para sair da frente)

A. Sai daí! (= Tira daí) Põe lá na canta⁷, põe !

(D - 3;11.9)

(31) (A mostra à mãe um grampo de cabelo que esta estivera procurando, sem sucesso, por muito tempo)

A. Olha aqui, o que você tava achando, mãe ! (= Olha aqui, o que você tava procurando, mãe!)

(D - 3;11.6)

(32) (A observa que sua irmãzinha de cinco meses a procura ansiosa com os olhos)

A. Ela tá me achando. (= Ela tá me procurando)

(D - 3;11.23)

(33) (A mostra para o pai o pino mais alto do Aquaplay, cheio de argolinhas que ela acabara de encaixar)

A. Olha, pai, eu entrei tudo. (= Olha, pai, eu enfiar tudo)
Eu ganhei no mais difícil⁸.

(D - 3;11.13)

(34) (A mãe surpreende A cantando)

A. "Tá zangado, tá de mal comigo, tá querendo briga".

M. (admirada). Nossa, que amor !

A. E a Luísa que me aprendeu. (= E a Luísa que me ensinou)

(D - 3;11.14)

(35) (A está chupando uvas)

A. Ô pai, a Juliana não gosta de uva.

M. Ela não sabe chupar ainda, bem.

A. Isso aqui fica gorda? (= Isso aqui faz ficar gorda / engorda?)

M. Faz ficar forte.

(D - 3;11.27)

(36) (A observa a mãe ligar o gravador)

A. (- -) Cê vai virar isso aí ?

M. O quê ?

A. Cê / cê vai / cê vai andar isso aí ? (= Cê vai fazer andar
isso aí ?)

M. Se eu vou andar ?

A. Cê vai ligar isso aí ?

(549 S - 4;0.11)

(37) (A manicure vai esmaltar as unhas da mãe de A; A quer ajudar tirando a mesinha lateral auxiliar)

A. Vamos sair esta mesinha daqui... (= Vamos tirar esta mesinha daqui...)

(D - 4;0.10)

(38) (A se esforça por abrir o zíper da bolsa da mãe)

A. Ai, ai ! Sai prá mim ! (= Tira prá mim!)

M. Hein? "Sai prá você?" Sair o quê, bem ?

A. A-abre prá mim !

(599 S - 4;1.20)

(39) (Mãe e filhas na varanda; a mãe põe Juliana para dentro; contrariada, A faz pirraça, espalhando bichinhos da C. Disney pelo chão)

A. Então, vou sumir tudo isso aqui. (=Então, vou fazer sumir / sumir com tudo isso aqui)

M. O quê ?

A. Vou sumir tudo isso aqui.

(D - 4;0.14)

(40) (A empregada oferece mandioca para a mãe de A; A, então, pede àquela)

A. Aceita prá mim... (= Oferece⁹ prá mim...)

E(rindo). "Aceita prá mim!" Oferece prá mim.

(D - 3;11.4)

(41) (A brinca de casinha; aproxima-se da mãe)

A. Eu trouxe uma amiga prá você conhecer. Aceita uma coca-cola prá ela. (= Oferece uma coca-cola prá ela)

(D - 3;11.8)

(42) (A mãe de A oferece queijo com goiabada à criança, que brinca de subir e descer do carro)

M. Cê quer queijo com goiabada, Anamaria ?

A. Cê aceita também prá minha gente ali fora... (= Cê oferece também prá minha gente ali fora...)

M. O quê ?

A. Cê aceita prá minha gente ali fora? Nós 'tamos brincando de descer por outro lado.

(D - 4;0.23)

(43) (Na brincadeira de faz de conta, cai o café)

M. Nossa Senhora, que desastre, hein? Cê tá começar a oferecer aqui prá essa nossa coleguinha.

A. Eu vou aceitar tudo de novo prá você... (= Eu vou oferecer

tudo de novo prá você...)

M. *Que cê disse, bem ?*

A. Eu vou aceitar tudo de novo prá você... (Repete duas vezes)

(589 S - 4;1.7)

(44) (A brinca de lanchonete com a mãe)

A. Aceita um 'bacaxi. Aceita um 'bacaxi, senhora.

M (pensando que se tratava de um oferecimento para si). *Eu já estou comendo...*

A (percebendo a interpretação errônea). Não! Aceita um 'bacaxi prá mim...! (= Não! Oferece um abacaxi prá mim...!)

M. *Ah !*

(D - 4;1.24)

(45) (A diz para o pai que acabara de chegar de viagem)

A. Sabe o que eu queria te ver ? (= Sabe o que eu queria te mostrar?) *E' o seguinte: minha mãe tava arrumando a gaveta...*

(D - 4;2.15)

(46) (A mãe relembra uma situação passada: um passarinho se escondera debaixo da cama)

A. Cê sabia...do /

M (a mãe corta a fala de A, narrando ela própria o aparecimento do passarinho). *Entrou aqui dentro e ficou lá no tapete, que a porta ficou aberta, ficou deitado lá no tapete.*

A. Eu queria saber outra (-) prá você. *E outro dia que foi o passarinho aqui na...na...dabaixo da cama...? Dabaixo da cama? (= Eu queria contar / fazer saber outra (-) prá você)*

(629 S - 4;2.12)

(47) (A diz para a mãe que a atrapalhava com o pê)

A. Sai esse pê prá lá ! (= Tira esse pê prá lá)

(D - 4;1.25)

(48) (A tenta usar um saleiro que está entupido)

A. Não sei. Vê se você sai. (= Vê se você tira)

(D - 4;3.1)

(49) (A brinca de por a bonequinha para engatinhar)

A. Agora, engatinhar ela eu não consigo. Engatinhar ela eu não consigo. (= Fazer ela engatinhar eu não consigo)

M. Quem não consegue? Hum ?

A. Ela. Essa bonequinha.

(70? 5 - 4;4.9)

(50) (A vê cena de novela em que certo personagem aparece sentado numa cadeira, com a cabeça apoiada na mesa da sala de refeições; impressionada, pergunta)

A. Quem morreu ele ?

M. Hein ?

A. Quem deixou ele morrer ?

M. Depois nós vamos ver. (Isto é, na sequência da novela)

A. Quem deixou ele morrer ?

M. Morreu sozinho.

A. Eu sei. Mas como ele morreu?

(D - 4;5.19)

(51) (A pega um anel do armário de miudezas da mãe e adivinhando uma "bronca", vai logo dizendo)

A. Ô mãe, eu não vou sumir este anel, não... (= Ô mãe, eu não vou sumir com / fazer sumir este anel, não...)

(D - 4;5.23)

(52) (A mãe de A quer saber)

M. Anamaria, cê tomou banho ?

A. Não, a Elsa não quer me tomar banho. (= Não, a Elsa não quer me dar banho)

M. Hein?

A. A Elza não quer me tomar banho.

(D - 4;6.20)

(53) (A está dando gelatina na boca da irmãzinha; a mãe adverte)

M. Não deixa cair, hein ?

(Juliana bate a mão na colher; A fica desapontada e olha para a mãe, receosa)

A. Ela caiu. (= Ela deixou cair)¹⁰

(D - 4;7.14)

(54) (Mãe e filha estão na sala; a mãe se retira para o quarto; pouco depois A segue a mãe)

A. Que cê vai fazer, mãe ?

M. Vou dormir. Tá frio. Vem também.

A. Só que meu filho tá lá na sala.

(A vai até a sala apanhar o boneco e volta)

A. Eu vou dormir ele aqui. (= Eu vou fazer ele dormir aqui)

(D - 4;7.27)

(55) (A mãe está servindo o prato da criança, no jantar; ao colocar um ovo frito no prato, A protesta vivamente)

A (chorando). Sai, sai ! Sai o ovo ! Sai ! Sai ! (= Tira, tira! Tira o ovo! Tira! Tira!)

M. Tá bom, eu tiro.

(D - 4;7.14)

(56) (A mãe calça A para ir à escola)

M. Essa meia era da Ju.

A (rejeitando com energia). Então sai, sai ! Tira, tira !

M. Não, mas ela é grande prá Ju. Serve em você.

(D - 4;8.8)

(57) (A mãe de A anuncia que vai na casa da vizinha; A se anima para ir junto; pega um dos bonecos que a mãe acabara de limpar e vestir)

A. Oba! Eu vou conhecer (o boneco) prá todo mundo. (= Eu vou fazer conhecer / apresentar (o boneco) prá todo mundo)

M. Hein? Que cê disse?

A. Eu vou conhecer prá todo mundo. Eu vou conhecer prá Alessandra...

(D - 4;8.12)

(58) (A resmungava sozinha porque sua mãe tirara de seu alcance uma roupa nova a fim de que esta não ficasse experimentando a toda hora)

A. Minha mãe quer sumir tudo. (= Minha mãe quer sumir com tudo)

M. Hein?

A. Você quer sumir tudo... Já guardou o poncho, já guardou a calça comprida. Já sei. É prá não estragar.

(D - 4;8.6)

(59) (A brinca na varanda; o pai a observa)

A. O minha boneca tocando piano! Eu aprendi ela! (= Eu ensinei ela)

(D - 4;8.13)

(60) (A apanha uma florzinha na jardineira e dá para Elsa)

A. Eu vou morrer essa. (= Eu vou matar essa (florzinha))

(D - 4;8.56)

(61) (Pai e mãe conversam sobre o parto de que nascera a irmãzinha de A; A presta atenção à conversa; a certa altura, intervém)

A. A mamãe vai nascer nenê? Outra Juliana? (= A mamãe vai fazer nascer nenê?)

M. Não, filha. Isso que a mamãe tá falando é quando a Ju nasceu.

(D - 4;8.3)

(62) (A ouve conversa da mãe com uma amiga que afirma ter suspeita de estar grávida)

A. Que dia cê vai nascer nenê ? (= Que dia cê vai fazer nascer nenê ?)

(D - 4;9.5)

(63) (A vê cena de novela na televisão, em que mulher grávida está tendo nenê no hospital; médico e outras personagens ladeiam a mulher; acaba nesta cena o capítulo)

A. Amanhã ele vai terminar de nascer o nenê? (= Amanhã ele (o médico) vai terminar de fazer nascer o nenê?)

M. Quê?

A. Amanhã ele vai terminar de nascer o nenê?

M. Quem?

A. O médico.

(D - 4;9.21)

(64) (Do alto da torre do Castelo, A quer se por à altura da mureta de onde se avista a cidade)

A (interessada). Alcanga eu aqui ! (= Faz eu alcangar aqui)

M. Hein ?

A. Alcanga eu prá ver lá em baixo.

(D - 4;10.8)

(65) (Vendo na novela da televisão personagem com o rosto crispado pelo sofrimento)

A. Por que ela tá com essa cara ?

M. Porque ela tá sofrendo.

A. Quem sofreu ela ? (= Quem fez ela sofrer?)

M. Hein, bem ?

A. Quem sofreu ela ?

M. Quem fez ela sofrer ?

A. E.

(...)

(D - 4;10.14)

(66) (A está desenhando a irmã, tendo a seu lado S.; em certo momento S. esbarra em sua mão)

A. Aí Silma, cê me errou! (= Ai Silma, cê me fez errar!)

S. O que que eu /

A. Cê me errou, ô!

S. Ah! Eu fiz você errar, né?

A. Fazer outro. Fazer outro. Essa folha não tá boa, não.

(1019 S - 4;10.15)

(67) (A mãe põe Juliana no berço; A, conivente com a irmã, promete a esta que choraminga)

A. Não chora não, viu Ju?

Eu saio você do berço. (= Eu tiro você do berço)

M. Que que cê falou prá ela, bem?

A (ignorando a mãe e dirigindo-se de novo à irmã). Eu saio vo cê do berço, viu Ju?

(D - 4;10.14)

(68) (A mãe chega na sala e encontra as cadeiras enfileiradas; Juliana numa delas e A atrás)

A. Não sai ela, mãe. (= Não tira ela, mãe)

M. Hein?

A. Nós 'tamos brincando de trenzinho.

M. Hein? Que cê disse?

A. Nós 'tamos brincando de trenzinho.

M. Não... Que cê pediu antes?

A. Não tira ela.

(D - 4;11.12)

Como se pode ver, no período em que a fala de A foi observada tivemos muitas instanciações claramente interpretáveis como causativas e formuladas aproximadamente da

mesma maneira. Até os quatro anos de idade, a maior parte delas (ressalva para aprender-ensinar), envolviam a expressão de ações que dão por resultado um deslocamento espacial: sair, entrar, subir, pular, cair, ir, vir, voltar, etc. Depois dos quatro anos, além deste domínio semântico, assistimos aos desvios avançarem também para a expressão de outras noções que envolvem conteúdos mais abstratos, tais como, saber, conhecer, errar, sofrer, morrer, nascer, etc, estes também em vias de aquisição pela criança.

O fenômeno se apresenta assim como bastante regular e consistente, o que faz suspeitar de uma regra ou operação linguística como subjazendo a tais produções. Ora, o que quer que a criança tenha por dominado do subsistema da expressão de causatividade (isto veremos adiante), isto lhe permite interagir com o adulto, com grande naturalidade e espontaneidade, construindo enunciados que são interpretáveis com sucesso pelo adulto, como causativos, na direção desejada.

Isto na maior parte das vezes. Esta ressalva tem sua razão de ser. É que, algumas vezes, a forma de expressão adotada pela criança, por conter um constituinte implícito ou oculto, chegava a provocar equívocos na comunicação. É o caso da ocorrência que serve de abertura para este capítulo.

(69) (A mãe chama a atenção de A para uma reportagem que mostra silhueta de mulher com um bebê na barriga)

A. Quando cê nasceu, cê nasceu assim?

M. Quando a mamãe nasceu da barriga da vovó?

A. Não. Quando CÊ nasceu, cê nasceu assim? (ênfase sobre cê)

M. Quando EU nasci da barriga da vovó?

A (tentando se fazer entender). Não tem uma pessoa chamada Rosa?

M. Tem.

A. Tem. Então. Quando cê nasceu o nenê, cê nasceu assim?

M. Ah!

(D - 4;11.16)

A fonte do equívoco está - como se pode ver - na interpretação da sentença cê nasceu: enquanto a criança lhe está conferindo um sentido causativo-ativo, igual a fazer nascer, dar à luz, deixando não mencionado o constituinte "o nenê", a mãe lhe está atribuindo um sentido não-ativo (voz média, poder-se-ia dizer), que é, de resto, o que lhe cabe, dados os padrões normais de construção de sentença com o verbo nascer em português. Deve-se salientar que, na sequência do diálogo, a própria criança tenta superar este equívoco, explicitando inicialmente o que ela julga insuficientemente expresso ou falho na primeira formulação: o sujeito de nascer (cê = Rosa). Isto porém, não é o que resolve o problema da interpretação. É só mediante a explicitação do objeto contida na última fala ("quando cê nasceu o nenê") que o equívoco tem condições de ser desfeito. Ao final, algo fica claro para o observador: o sistema linguístico com o qual a criança está lidando neste momento admite algumas operações que o sistema linguístico adulto - no caso particular do item nascer - não comporta. Daí a divergência. E a criança, sensível ao "mal-entendido" provocado por suas palavras, tenta ser mais clara na nova formulação.

Outras vezes, porém, a reformulação só acontece depois de o interlocutor já ter desistido de procurar uma interpretação justa para a enunciação de A. Tal é o caso da ocorrência que transcrevemos abaixo:

(70) (A tem fome; é quase hora do jantar; pede à mãe iogurte, depois sorvete; a mãe não lhe dá, porque tiram o apetite; antes de pedir melão, A quer saber)

A. Melão janta ? Melão janta, mãe ?

(a mãe não entende o que a criança quer dizer; supondo que ela estava perguntando se melão podia ser considerado janta, responde que não; insatisfeita com a resposta, A continua a perguntar: "melão janta?")

A. Você não entende. Vou falar mais alto. (grita) MELÃO JANTA ?

M (para por fim à conversa). Janta .

(inconformada com a resposta da mãe, A reformula sua pergunta)

A. Se comer melão, janta ?

(D - 4;2.35)

Notemos em primeiro lugar que a pergunta da criança "melão janta?", na forma que corresponde ao genérico da fala adulta, está baseada num uso normativo do presente, que resulta da incorporação pela criança do discurso normativo a ela dirigido, conforme discutido em De Lemos 1975 e em Castro Campos (a sair). No próprio "corpús" de A, encontramos vários outros exemplos deste uso: "isso aqui (uva) fica gorda?", "leite fica forte?", etc. Dito isto, cremos que não é difícil concluir que, na ocorrência acima, o que a criança procurava saber era o valor do melão como alimento inibidor ou estimulador do apetite, seu papel como provável agente obstativo de uma refeição bem feita. Tal curiosidade não está, aliás, em desacordo com a expectativa materna, dado que, neste mesmo contexto, o argumento "alimento X tira o apetite" tinha sido usado para justificar a recusa sucessivamente feita à criança de sorvete e iogurte.

Devemos salientar que tal ocorrência se inclui sem dificuldade entre as que já vimos apresentando atrás

- itens não-causativos empregados causativamente. Como nas anteriores, o recurso a um verbo fazer explícito, tornaria correto o enunciado desviante da criança: "melão faz jantar?"

Nesta altura, convém assinalar que, além deste tipo de desvio, pôde-se, desde os três anos de idade, mas sobretudo na altura dos quatro anos de idade, registrar na fala de A, o tipo inverso de erro, isto é: o uso de um item dito causativo em enunciado que se mostra interpretável como não-causativo. Assim, o que se vê também é a criança usar verbos tais como matar, tirar, esconder, derrubar, etc - que expressam uma mudança de estado ou locação desencadeada por um agente - em situações em que seria adequado o uso de suas contrapartes não-agentivas morrer, sair, sumir, cair, etc, de vez que a formulação do que vai ser dito está centrada apenas no efeito. Efeito que certamente resulta de um processo, mas do qual não se quer ou não se tem como enunciar o agente. Daremos abaixo alguns exemplos deste segundo tipo de desvio.

(71) *(A brinca com uma massinha; leva-a ao pé, como se fosse matar uma cobra)*

A. Matou em meu pé. (= Morreu em meu pé)

(49 S - 2;10.11)

(72) *(A mãe se lembra de que A pintara as unhas em Uberaba)*

M. *Será que ainda tem esmalte que a Ivone passou ?*

A. Não. Tirou tudo. (= Saiu tudo)

(139 S - 3;2.6)

(73) *(A tenta rever a foto do trator que ficara para trás no álbum que está folheando)*

A. *Mas eu quero ver um trator aqui.*

M. Ah! Isso aqui é uma barca!

A. Não! Eu vou ver um... Cadê ele? 'Scondeu? Cadê ele? 'Scondeu? (= Sumiu?)

M. Escondeu não, você que passou aqui a folim e nem viu. Aqui, olha.

(309 S - 3;5.29)

(74) (A brinca com copos de refrigerante que juntara na festa de aniversário do dia anterior)

M. Que cê falou do copo, bem? Hein?

A. Lã na festa derrubou isso aí... (= Lã na festa caiu isso aí)

(359 S - 3;7.24)

(75) (A cata de suas coisas, A quer saber)

A. Cadê a sacola?

Será que a vovó deixou ou levou ela?

Cadê a sua bolsa?

Mas eu não estou procurando ela! (= Mas eu não estou achando ela!)

(D - 3;6.4)

(76) (A canta "Olhos nos Olhos"; a mãe se surpreende)

M. Quem te ensinou, bem? Eu não lembro de ter te ensinado...

A. Eu que ensinei. (= Eu que aprendi)

Avó. Eu que aprendi.

A. Eu que aprendi.

(D - 3;7)

(77) (A brinca com um coelhinho; abaixa-se para ver o que tem embaixo da cama)

A. Mas... num tá procurando ninguém! (= Mas... num tô achando ninguém!)

M. Hein?

A. Some aqui!

(349 S - 3;7.17)

(78) (A mãe se distrai com Juliana enquanto A brinca com o Aquaplay)

A (gritando). Mãe ! Tirou tudo do cantinho. Deixou nada. (= Ficou nada)

(379 S - 3;8.14)

(79) (A faz planos para si e para^airmãzinha)

A. Não, eu vou dar uma coisa prá ela, mas eu não vou deixar ela mexer no chão.

Eu vou lavar tudo, vai deixar molhado. (= vai ficar molhado)

(389 S - 3;8.21)

(80) (A brinca com os vagões de trem, engancháveis um no outro)

M. Cê quer emendar um no outro ?

A. Aqui, mãe... Tirou, mãe. (= Saiu, mãe)

M. "Tirou" não, saiu, filha.

(479 S - 3;10.23)

(81) (A rodinha do carrinho sai)

A. Pronto. Pronto. Tá tudo prontinho.

Ih, mãe, tirou outra vez. (= Ih, mãe, saiu outra vez)

M. Saiu outra vez ?

(419 S - 3;9.11)

(82) (A está dando banho na boneca; a cabeça desta sai; vai contar à mãe)

A. Mãe, a cabeça do boneco quebrou !

M. Quebrou, bem ?

A. Não. Tirou! (= Saiu!)

M. Ah !

(D - 4;1)

(83) (A aperta os lábios contra os dentes e espia o efeito no espelho)

A. Hun, hun, olha como tira a cor da minha boca.

M. Hein ?

A. Olha como tira a cor da minha boca, ô... (= Olha como sai a cor da minha boca, ô...)

(61º S - 4;2.5)

(84) (A coloca seu lápis num apontador de mesa, que está vendo pela primeira vez; ao tirá-lo constata, surpresa, que o lápis está sem ponta)

A. Tirou a ponta ! (= Saiu a ponta)

(D - 4;2.7)

(85) (Na piscina, A vê as unhas do pé da mãe com o esmalte quase totalmente retirado)

A. Por que tira assim ? (= Por que sai assim ?)

(a mãe não entende)

A. Por que tira assim, sem por a mão assim ? 10'

(D - 4;2.10)

(86) (A mãe arruma o material escolar de A; A joga na sacola estojo de pasta de dente; a tampa solta-se; A mostra à mãe)

A. Tirou ! (= Saiu !)

(D - 4;2.19)

(87) (A mãe constata que A está sem o bandeide no seu machucado)

M. Cadê o bandeide do seu machucado ?

A. O bandeide tava tirando. Tirou tudo. (= O bandeide tava saindo. Saiu tudo)

(D - 4;3.16)

(88) (A faz uma colrinha com massa de modelar; de repente, esta se se rompe no lugar em que fora feita uma emenda)

M. Ih, que aconteceu ?

A. Tirou do lugar a massinha ! (= Saiu do lugar a massinha!)

M. Rebentou .

A. Não é "rebentou".

M. Não ?

A. E "tirou do lugar"¹¹.

(729 S - 4;4.23)

(89) (A mãe constata que A está sem o bandeide no seu machucado)

M. Cadê o bandeide do seu machucado ?

A. O bandeide tava tirando. Tirou tudo. (= O bandeide tava saindo. Saiu tudo)

(D - 4;3.16)

(90) (A mãe fizera um "chuca" na cabeça de A, preso por elástico; este se solta pouco tempo depois)

A. Tirou. Põe prá mim. Tirou do lugar. Põe de novo prá mim.

(= Saiu. (...) Saiu do lugar)

(A mãe refaz o penteado; pouco tempo depois A se aproxima de novo da mãe, tendo nas mãos o elástico)

A. Ela tirou. Põe prá mim.

M. Ela o quê ?

A. A fitinha. Ela tirou. Põe. (= Ela saiu)

(D - 4;5.1)

(91) (Depois de ter feito um círculo com o giz de cera, este escapa do alongador, peça na qual o giz estava encaixado)

A. Eu fiz um círculo. Tirou. (= Saiu)

(D - 4;5.23)

(92) (A observa suas unhas)

A. Tá tirando meu esmalte!

M. Hein ?

A. Tá tirando meu esmalte! (= Meu esmalte tá saindo!)

(769 S - 4;5.28)

(93) (A mostra uma das suas unhas sem esmalte)

A. Olha. Tirou o meu esmalte. (= Saiu o meu esmalte)

(D - 4;5.27)

(94) (A pega um carrinho cuja roda sai com facilidade)

A. Tira / ti / tira / é, tira todo dia a rodinha desse carro aqui. (= Sai todo dia a rodinha desse carro aqui)

M. Que que cê falou, bem ?

A. Tira todo esse c/ a/ isso aqui, a rodinha do carro aqui, todo dia. (...)

M. Essa rodinha não pára, né ?

A. E', num pára.

(809 S - 4;6.11)

(95) (A mostra à mãe que o durex que prendia o pano da boneca está saindo)

A. Tá tirando o durex, mãe. Mãe, o durex tá tirando. Mãe, o durex tá tirando. (= Tá saindo o durex)

(enquanto a mãe anota a ocorrência, A repete)

A. Maiê, o durex tá tirando. Maiê, o durex tá tirando.

M. Tá saindo ?

A. E'. Maiê, tá saindo! Maiê, tá saindo!

(D - 4;6.12)

(96) (A brinca de tocar piano)

A. Op !

M. Que que aconteceu ?

A. Tirou negocinho daqui. (= Saiu negocinho daqui)

M. Saiu, né ? Saiu a pecinha preta, né, da tecla?

(819 S - 4;6.13)

(97) (A se aproxima da mãe com o botão do blusão de uniforme na mão)

A. Maiê, tirou o botão do casaco. (= Maiê, saiu o botão do casaco)

M. Hein ?

A. Tirou o botão do casaco.

(D - 4;6.14)

(98) (A mostra o zíper do casaco sem a pecinha de correr)

A. Tirou sozinho. Não fui eu que tirei. (= Saiu sozinho)

(D - 4;6.22)

(99) (A mostra para a mãe uma chupetinha cuja parte inferior tinha se desprendido)

A. Maiê, tirou! (= Maiê, saiu!)

M. Hein?

A. Tirou! Agora eu vou por.

(D - 4;6.23)

(100) (A mãe dá um cabide com o gancho solto à criança; esta tenta dependurar uma roupa nele)

M. Que que aconteceu com este cabide?

A. Tirou o negocinho daqui. (= Saiu o negocinho daqui)

M. Saiu o ferrinho, né?

(829 S - 4;6.25)

(101) (A se aproxima da mãe com o grampo que prendia sua franja na mão; justifica-se para a mãe)

A. Toda hora tira isso daqui. Toda hora... (= Toda hora sai isso daqui)

(D - 4;6.26)

(102) (A tinha pintado sua sobrancelha; aproxima-se da mãe para saber se ainda a conserva pintada)

A. Tirou, mãe? Tirou a sobrancelha? (= Saiu a sobrancelha?)

(D - 4;6.28)

(103) (A pintara o rosto; depois vai se limpar; aproxima-se da mãe)

A. Já tirou tudo da minha cara? Já tirou tudo da minha cara?

Já tirou tudo da minha cara? (= Já saiu tudo da minha cara?)

M. O quê?

A. Já tirou tudo da minha cara ?

(D - 4;7.8)

(104) (A observa que a crosta de sua verruga está se soltando)

A. Começou a tirar a verruga, mãe. (= Começou a sair a verruga, mãe)

M. Que bom! Qual?

A. Essa daqui. Pode tirar com a mão?

(D - 4;7.15)

(105) (A observa que a parte da parede iluminada pelo sol tinha se alterado)

A. Por que tirou o sol lá da parede? (= Por que saiu o sol lá da parede?)

M. Aqui ?

A. E'.

M. Ah! A sombra tá andando, né filha? agora ela já tá passando prô / prô chão, né? Ela tá descendo da parede. Desceu da parede, tá indo prô chão.

(889 B - 4,7.16)

(106) (A nota mancha de graxa na meia; quer saber se saiu do sapato recém-engravado)

A. Mãe, tirou a graxa ? (= Mãe, saiu a graxa?)

M. Hein ?

A. Tirou a graxa ?

M. ...se saiu a graxa ?

A. E'.

M. Não.

(D - 4;7.20)

(107) (Ao fazer caminhada com a mãe, A pisa no barro; a mãe caçoa de dela; A se apressa em limpar o sapato na grama)

A. Tirou, mãe, tirou ? (= Saiu, mãe, saiu?)

M. Saiu sim.

A. Mãe, pisa no barro prá você ver, pisa !

M. Eu não, não sou boba igual a você.

(D - 4;7.25)

(108) (A experimenta um vestido com aplicação de bexigas coloridas)

A. Tirou a bexiguinha. (= Saiu a bexiguinha)

M. Hein ?

A. Tirou a bexiguinha. Tá tirando...

OBS: A se referia ao fato de que as bexigas estavam descoturando.

(D - 4;8)

(109) (A retira a etiqueta da jarra recém-comprada pela mãe)

A. Tirou papelzinho do leite. (leite = leiteira)

M. Hein ?

A. Tirou papelzinho do leite. (= Saiu o papelzinho do leite)

(D - 4;8.3)

(110) (A vai da sala para a copa apressada, mostrando sua mão à mãe)

A. Mãe! Tá tirando minha verruga. Tira ela que eu quero ver televisão. (= Tá saindo minha verruga)

(Idem)

(111) (Ao pegar um papel na grama, A descobre uma taturana)

A. Queimado, ai, queimado... (queimado = queimador, bicho que queima)

M. É mesmo, uma taturana debaixo do papel.

A. Já matou o queimado ? (= O queimado já morreu ?)

(D - 4;8.4)

(112) (A mãe recompõe todos os bonecos de A, colocando-lhes braços e pernas que estavam faltando; A fica sensibilizada por isto)

A (assumindo o discurso do adulto). Viu, mãe, não pode puxar o braço. O nosso não tira, o dele tira. (= O nosso não sai, o dele sai)

(D - 4;8.12)

(113) (A mãe mostra a A uma mancha que ela deixou na roupa ao apanhar amoras)

A (apreensiva). E não tira essa mancha, mãe? (= E não sai essa mancha, mãe?)

(D - 4;8.18)

(114) (A está dentro do carro com a mãe; tira a chave do contato; depois, supondo que a mãe não a tivesse visto fazer a "arte", a nuncia)

A. Tirou, mãe. Tirou. (= Saiu, mãe. Saiu)

(D - 4;8.19)

(115) (Conversando com o pintor, A passa a mão no esteio de madeira recém-escurecido por extrato de noqueira)

A. Não tá tirando o negócio. Por que não tá tirando? Já secou, né? (= Não tá saindo o negócio. Por que não tá saindo?)

(D - 4;8.23)

(116) (A estava com as mãos cheias de tinta)

A. Tirou a tinta. Lavei. Tirou. (= Saiu a tinta. (...) Saiu)

(D - 4;9.5)

(117) (A mãe faz menção de mexer no fecho da pulseirinha de A)

M. Anamaria, que que acontece se eu tirar esse pininho aqui agora, ô, dessa pulseira?

A. Não, não. Não, não.

M. Mas que acontece se eu mexer no pininho?

A. Daí tira.

M. Hein?

A. Daí tira a pulseirinha. (= Daí sai a pulseirinha)

M. E'. Daí a pulseirinha sai do lugar, né?

A. Mas eu não vou mexer. Não vou tirar agora não.

(96º S - 4;9.10)

(118) (A mostra à mãe mancha de tinta plástica no pescoço)

A. Ó mãe, cê não sabe o que tem aqui, ô!

M. Chiclete, não é?

A. Não, é tinta, porque tirou ô. (= porque saiu ô)

(D - 4;9.10)

(119) (A mãe de A lhe dá uma maçã com casca)

A. Ó mãe, tá tirando a casquinha. (= Ó mãe, a casquinha tá sa-
indo / tá saindo a casquinha)

M. E'.

A. Por que tá tirando a casquinha ?

M. Porque a maçã tá meio murcha.

A. Ah, bom.

(D - 4;9.19)

(120) (Mexendo na bolsa de S., A espalha os cigarros)

A. Olha, tirou tudo o cigarro. (= Olha, saiu tudo o cigarro)

M. Ih, Anamaria! Só tem dois?

A. E'.

(999 S - 4;10.1)

(121) (A bate o pulso contra o armário e a casquinha de seu ferimento se levanta)

A. Vai tirar a casquinha. Vai tirar a casquinha. Faz mal, né
mãe, quando vai tirar a casquinha, nasce outra. (= Vai sair
a casquinha)

(D - 4;10.14)

(122) (A entrega à mãe seu caderno sem capa; esta tinha sido retirada por ela, há pouco)

A. Põe prá mim. Tirou. (= Saiu)

M (a mãe estava distraída). Hein?

A. Capa, tirou !

(D - 4;11.11)

(123) (A mãe de A tinha acabado de lhe dar uma "bronca"; para se fazer de vítima, A se aproxima da mãe lembrando que fora "agredida" pela irmãzinha, que lhe dera uma dentada; ao procurar a marca disto verifica que está desaparecendo)

A. Tá tirando! Tá tirando!

M. O quê ?

A. Tá tirando o machucado que a Ju fez. (= Tá saindo o machucado que a Ju fez)

(D - 4;11.13)

(124) (A se queima muito ao sol da piscina; chegando em casa a mãe passa creme em seu rosto)

A. Tirou o vermelhinho? (= Saiu o vermelhinho / O vermelhinho saiu?)

M. Isso não sai de uma vez. E com o tempo.

(D - 4;11.22)

Feita esta apresentação, cabe-nos agora dizer que no processo de abordagem dos dados, para dar conta do estágio de organização do subsistema de causatividade, tivemos que nos colocar frente às seguintes questões. Tem a criança, nesta altura de seu desenvolvimento, uma noção de agente, com a qual opera linguisticamente? Ordem dos constituintes e marcas lexicais já se afiguram à criança, neste estágio, como recursos para marcar certas relações? Ou, antes disto, questões que muitos investigadores nem chegaram a se colocar como pertinentes: categorias como Nome e Verbo já são do domínio da criança?

O tema causatividade faz convergir para a pesquisa questões desta natureza (ver cap. I). Foram estes tópicos aliás que orientaram a seleção dos dados a serem analisados, a saber: usos desviantes na expressão de causati-

vidade e não-causatividade e formas compostas com fazer. Ao tomar os usos desviantes como foco principal da análise, aderimos a uma posição teórica presente nas pesquisas sobre a aquisição de linguagem, que atribui ao erro o estatuto de excelência metodológica (ver adiante 2.3).

Depois desta rápida demonstração do recorte feito por esta pesquisa no "corpus" de A, creio que se pode passar para uma apresentação mais sistemática dos fatos observados.

2.2. APRESENTAÇÃO SISTEMÁTICA DOS DADOS .

Começamos por dizer que no período coberto pelos dados (2;8 a 5), um grande número de verbos que seriam ditos causativos (a serem identificados como das classes i, ii e iii, mencionadas atrás) e dois tipos de expressão causal composta (fazer + V e deixar + V) são encontrados na fala de A .

Contudo, ao lado de instanciações aparentemente corretas destes verbos, ocorrem também desvios no uso da expressão adequada para causatividade e não-causatividade. Ora, seguindo à orientação de dar privilégio ao exame dos desvios¹², sintomas que são de um aparato verbal em construção na criança, tentaremos inferir o estágio de desenvolvimento atingido pela criança na organização deste subsistema através de tais erros. Naturalmente, não sem antes comprovar que eles constituem - em meio à totalidade de expressões que se podem interpretar como causativas produzidas pela criança - um segmento apreciável e consistente.

Os desvios podem ser descritos como pertencentes a duas classes, que chamaremos de classe dos desvios 1 e classe dos desvios 2. A primeira reúne os casos de uso de um item não-causativo por um item causativo; e a segunda reúne os casos do fenômeno inverso, ou seja, uso de um item causativo por um item não-causativo.

Os quadros abaixo representam uma relação dos itens envolvidos nestes dois tipos de desvios, no "corpus" de A. Neles se registra também o total de ocorrências de cada item "erradamente" empregado.

QUADRO 2 : Não-causativo por causativo

Não-causativo	Causativo	Nº de ocorrências
1. Acabar	fazer acabar, consumir	8
2. Aceitar	oferecer	7
3. Alcançar	fazer alcançar	1
4. Achar	procurar	16
5. Andar	fazer andar	1
6. Aprender	ensinar	8
7. Cair	derrubar	12
8. Conhecer	apresentar, fazer conhecer	1
9. Dormir	fazer dormir	1
10. Engatinhar	fazer engatinhar	1
11. Entrar	fazer entrar, enfiar	1
12. Errar	fazer errar	3
13. Escorregar	fazer escorregar	1
14. Ficar em X	fazer/deixar ficar em X	2
15. Ficar + Adj.	fazer ficar + Adj.	2
16. Ir	levar, deixar/fazer ir	3
17. Jantar	fazer jantar	1
18. Morrer	matar	3

	Não-causativo	Causativo	Nº de ocorrências
19.	Nascer	dar à luz, fazer nascer	9
20.	Olhar	fazer olhar, mostrar	1
21.	Passear	fazer/levar passear	1
22.	Perder	esconder	3
23.	Pular	fazer pular	1
24.	Saber	fazer saber	1
25.	Sair	tirar	17
26.	Sofrer	fazer sofrer	1
27.	Subir	levantar	2
28.	Sumir	fazer sumir, esconder	6
29.	Tomar banho/injeção	dar banho/injeção	6
30.	Ver	fazer ver	1
31.	Viajar	fazer viajar	1
32.	Vir	trazer	1
33.	Voltar	fazer voltar	1
	T O T A L		124

QUADRO 3: Causativo por não-causativo

	Causativo	Não-causativo	Nº de ocorrências
1.	Deixar	ficar	3
2.	Derrubar	cair	2
3.	Ensinar	aprender	3
4.	Esconder	sumir	1
5.	Matar	morrer	4
6.	Procurar	achar	3
7.	Tirar	sair	105
	T O T A L		121

No quadro 2 , para cada item não-causativo empregado em contexto em que se torna interpretável como causativo, indicamos aquele que seria o item ou expressão esperada. Neste procedimento - como o leitor pode ver - aparecem tanto itens correlacionados aos primeiros por marcas lexicais (exemplos: aprender/ensinar; cair/derrubar; morrer/matar), quanto expressões compostas por fazer ou deixar (exemplos: dormir/fazer dormir; ficar em X/fazer ficar em X; voltar/fazer voltar), de acordo com o uso linguístico adulto .

Entre os itens incluídos no quadro 2 merecem uma consideração à parte, achar e aceitar.

Como se pode ver acima (2.1), a criança constrói enunciados com achar e aceitar, de tal modo que se tornam interpretáveis como causativos, isto é, como itens que expressam uma atividade desencadeada por um agente que inclui em si mesma um efeito resultante sobre uma outra entidade ou objeto (ou seja, a consecução do objetivo). Isto seria suficiente para afirmar que nestes contextos, achar e aceitar estão por um outro item: um item causativo. Mas seria tal item, no caso de achar, o verbo procurar ? E, no caso de aceitar, o verbo oferecer ? Ocorre que estes itens, que o léxico do português nos oferece como de alguma maneira relacionados entre si, não são verdadeiros causativos , não no mesmo sentido que morrer está para matar ou sair está para tirar .

Por um lado, procurar e oferecer podem ser vistos como causativos no sentido de que incluem como parte de sua significação o objetivo ou efeito das atividades que cada qual expressa. "Procurar" é fazer algo no sentido de tor

nar não-oculto um certo objeto ou entidade; "oferecer" é fazer algo no sentido de tornar algo acessível a alguém. Contudo, eles diferem de outros verbos causativos, uma vez que o cumprimento do objetivo ou o aparecimento do efeito resultante (em outras palavras, o êxito do processo) não é garantido. Tal conteúdo seria expresso por itens distintos no léxico: achar e aceitar, respectivamente. Suas formas do pretérito mostram-no claramente: A procurou B significa a cessação de atividade em direção a um objetivo, cujo completamento ou êxito somente pode ser expresso por A achou B (Idem para ofereceu-aceitou)¹³. Diferentemente, veja-se que A matou B significa que B morreu, a alteração sofrida por B sendo parte da significação do causativo ma-
tar.

Com a explicação acima, acreditamos ter revelado uma das diferenças com a qual a criança tem que lidar no processo de aquisição do significado destes verbos¹⁴. Ainda no que diz respeito a tais trocas, um outro fato, mais consequente para a explicação psicolinguística que se seguirá, deve chamar a nossa atenção. Trata-se da circunstância de que - no caso de aceitar, por exemplo - o uso causativo imposto ao item parece nitidamente proveniente de uma incorporação da fala do adulto, a partir de um esquema interacional definido, em que se usa o verbo aceitar. Tal esquema não é outro senão aquele no interior do qual o adulto oferece um alimento à criança ou a outro adulto, proferindo o enunciado: "Aceita X?". Parece que é deste esquema interacional que a criança extrai o item no momento de solicitar que o adulto ofereça a ela (ou a outrem) algum objeto do contexto imediato (Aceita prá mim...; Aceita uma coca-cola prá ela; Cê aceita prá minha gente ali fora).

Feita esta ressalva, cabe-nos agora fornecer uma descrição conjunta dos dois fenômenos representados nos quadros 2 e 3 .

O primeiro quadro apresenta verbos impropriamente usados como causativos. Uns são intransitivos como aca-
bar, cair, dormir, morrer, sair, etc; outros são transiti-
vos, como aprender, conhecer, etc; ou, para usarmos uma ter-
minologia relacionada aos autores que trabalham com a noção
de valência, monovalentes os primeiros e bivalentes os se-
gundos. O que nos levou a incluir na mesma classe tanto os
desvios envolvendo os primeiros quanto os segundos foi o fa-
to de que tanto num caso como no outro, o item ausente (o
"correto") é um item de valência uma (= 1a) vez superior ao
item que efetivamente ocorre e este aumento de valência cor-
responde à presença de um lugar adicional para a expressão
do agente iniciador da mudança de estado ou locação expres-
sa pelo verbo. Assim, morrer - que é um verbo monovalente -
está, no enunciado Eu vou morrer essa. (planta), pelo biva-
lente matar, e o bivalente aprender, no enunciado Cê apren-
de eu desenhar?, está pelo trivalente ensinar. Em ambos os
casos, a diferença, que é de uma valência, serve à expres-
são do mesmo conteúdo: causatividade.

O segundo quadro apresenta verbos impropriamen-
te usados como "achievements". Uns são bivalentes como ma-
tar e tirar, outros são trivalentes, como ensinar. O que nos
levou a tratá-los como desvios de um mesmo tipo é o fato de
que num e noutro caso, o item ausente (o "correto") é um i-
tem de valência uma vez inferior ao item que efetivamente o-
corre e este decréscimo de valência corresponde à ausência
sistemática do mesmo conteúdo: agentividade.

Continuemos dizendo que isto que se nos afigura como um aumento ou decréscimo da valência do verbo resulta numa alteração da diátese do verbo¹⁵. Pode-se assim, completar a caracterização dos dados acima mediante esta noção.

Para Franchi (comunicação pessoal), diátese pode ser definida como a série de propriedades que caracterizam semanticamente o verbo na relação com os argumentos que ele contrata. Tal noção inclui: a) o número de argumentos que o verbo contrata; b) a "qualidade" dos argumentos, isto é, se é agente ou paciente, etc; c) a orientação da relação entre os argumentos, via verbo.

De posse desta definição, aproximemo-nos agora dos usos que se faz dos verbos sair, morrer, nascer, etc, em enunciados do português. Em primeiro lugar, reconheçamos o seguinte: itens como sair, morrer, nascer, pelo sentido que ordinariamente expressam exprimem uma diátese média: o sujeito é a sede ou está no interior do processo descrito pelo verbo. Por sua vez, itens como tirar, matar, fazer nascer expressam uma diátese ativa-causativa: o sujeito é posto fora do processo e comanda a ação como desencadeador de uma alteração sobre um outro ser.

Ora, ao entrar em contato com o uso que a criança faz de sair, morrer, nascer, em construções tais como O botão saiu, A formiga morreu, A Juliana nasceu, e também em outras construções tais como Eu saio você do berço, Eu vou morrer essa (planta), Quando cê nasceu o nenê..., não fica difícil concluir que a criança parece dotar tais verbos de uma dupla diátese: diátese média (primeiros exemplos acima) e diátese ativa-causativa (segundo grupo de exemplos). De maneira semelhante, ao entrar em contato com o uso que a

criança faz de tirar, matar, em construções tais como A Pita tirou a casquinha do dedo e Ele vai matar o Pedrinho, e também em construções tais como Tirou a casquinha do dedo e Já matou o queimado?, fica fácil concluir que a criança parece dotar tais verbos de uma dupla diátese: diátese causativa-ativa (primeiro grupo de exemplos) e diátese média (segundo grupo de exemplos).

Convém deixar claro por que temos preferido falar em diátese ativa-causativa do invés de falarmos simplesmente em diátese ou voz ativa. O conceito de causatividade (ou de voz causativa)¹⁶ é mais amplo e dá conta daqueles e de outros dados que não foram no parágrafo acima trazidos para exemplificação. Com efeito, entre nossos dados, temos aqueles em que um processo, que pode já de si ser interpretado como contendo um agente, é submetido a uma operação de acréscimo de novo actante (o agente instigador ou iniciador). Ora, para tal situação - cujo exemplo mais evidente em nossos dados é Cê aprende eu desenhar? - só cabe falar em voz causativa, e não tão-somente em voz ativa.

Chegando a este ponto, cremos que não seria sem interesse juntarmos a estes dados de aquisição de linguagem, uma referência histórica sobre o indo-europeu, que encontramos em Benveniste. Como se sabe, o indo-europeu se caracterizava por uma oposição entre duas diáteses: ativa e média. Procurando delimitar com precisão o que vem a ser estes dois estados do verbo (qual a noção que preside esta oposição), Benveniste (1976:183-191) afirma que na voz média o sujeito é o lugar do processo, mesmo se este processo, como no caso do latim fruur ou do sânscrito manyate, exige um objeto; o sujeito é o centro ao mesmo tempo que ator do processo; cum

pre algo que se cumpre nele, nascer, dormir, jazer, imaginar, crescer, etc. Suponhamos - prossegue Benveniste - que um verbo tipicamente médio como o grego $\kappa\omicron\iota\mu\tilde{\alpha}\tau\alpha\iota$ "ele dorme", seja dotado secundariamente de uma forma ativa.

"O resultado, na relação do sujeito com o processo, será uma mudança tal que o sujeito, tornando-se exterior ao processo, será o seu agente, e que o processo, não tendo mais o sujeito como lugar, será transferido para outro termo que se tornará o seu objeto. O médio se converterá em transitivo. É o que se produz quando $\kappa\omicron\iota\mu\tilde{\alpha}\tau\alpha\iota$ "ele dorme", fornece $\kappa\omicron\iota\mu\tilde{\alpha}$ "ele adormece (alguém)"; ou quando o sânscrito vardhate "ele cresce", passa a vardhati, "ele aumenta (algo)".

(Benveniste 1976:188)

A transitividade - diz Benveniste - é o produto necessário desta conversão do médio ao ativo.

"Assim, se constituem, a partir do médio, ativos que se denominam transitivos ou causativos ou factitivos e que se caracterizam sempre pelo fato de que o sujeito, posto fora do processo, o comanda a partir daí como ator; em vez de ter o sujeito por sede, deve tomar um objeto como fim: $\acute{\epsilon}\lambda\pi\omicron\mu\alpha\iota$ "eu espero" vs $\acute{\epsilon}\lambda\pi\omega$ "produzo esperança num outro"; $\delta\rho\chi\acute{\epsilon}\omicron\mu\alpha\iota$ "eu danço" vs $\delta\rho\chi\acute{\epsilon}\omega$ "faço dançar (um outro)."

(Idem, ibidem)

Dito isto, cremos ter fornecido uma caracterização linguística precisa do fenômeno encontrado no "corpus" de A. Mas não é isto ou não é só isto que se espera do psicolinguista. Para quem se coloca como objetivo traçar a trajetória do desenvolvimento da expressão de causatividade na fala de uma criança, tais classes de erros devem ser olhadas

como indicativas de momentos particulares de elaboração do sistema em questão. Sendo assim, o que se buscará formular a seguir é uma hipótese que possa explicar a produção, de um lado, de enunciados de interpretação causativa, como Você saiu o esmalte do dedo, e de outro lado, de enunciados de interpretação não-causativa, como Tirou o esmalte¹⁷.

Não podemos, entretanto, seguir adiante, sem explicitarmos para o leitor o quadro teórico assumido, no interior do qual se fará a interpretação dos desvios.

2.3. SOBRE A POSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ADOTADA .

Iniciando a coleta de dados na altura dos 2;8 de idade de nosso sujeito, já nos defrontamos com um aparato linguístico em desenvolvimento, sob muitos de seus aspectos. Contudo, no que respeita ao tema escolhido para observação, o quadro com que nos deparamos dos 2;8 aos 5, permite descrever e explicar a trajetória de desenvolvimento das expressões de causatividade, no âmbito do período simples, na fala de nosso sujeito, com base em dois ou três tipos de construções.

Mas como se põe, para todo trabalho da área de Aquisição da Linguagem, um compromisso mais amplo com a diacronia, força é que nos perguntemos também sobre o período anterior à emergência dos desvios, e não apenas ao estágio ou estágios em que sobrevêm os desvios.

Ora, aparentemente, os desvios surgem após um período em que a criança demonstra fazer uso correto dos itens, ou em construções que não chamavam a atenção do adul-

to como estranhas. O que significa, porém, esta aparente correção ?

Neste ponto, temos que dispor de um quadro de explicação que nos forneça uma interpretação geral dos fenômenos de aquisição da linguagem. E aqui adotaremos a formulação que encontramos em De Lemos (1982, 1984), por encontrar aí uma ampla revisão crítica dos estudos psicolinguísticos, que chega até artigos recentes da área, como as publicações de Peters (1983) e Slobin (a sair).

Em primeiro lugar, seria interessante assinalar que a questão dos desvios - eixo de nosso trabalho - interessa de maneira geral aos teóricos da área: interpreta-se, por exemplo, como não-analisadas as formas, aparentemente corretas, "fiz", "sei", "came", "went" e o causativo "show", que, no processo de aquisição da linguagem precedem o aparecimento de "fazi", "sabo", "comed", "goed" e "see her" (= make see her)¹⁸. Mas foi De Lemos quem, descrevendo a trajetória do desenvolvimento linguístico no interior de uma abordagem interacionista-construtivista, conferiu ao desvio, em trabalhos recentes (1982, 1984), um peso maior, revelando de forma mais aguda e conseqüente, o sentido de um tal fenômeno na sequência do desenvolvimento linguístico da criança. Conforme mostra a autora, investigadores da área entravam em contradição, na medida em que aceitavam a forma "went", que precede o aparecimento de "goed" como não-analisada, mas ao mesmo tempo, em suas representações semânticas dos enunciados, as categorizavam, sem ressalvas, como verbos, ou como formas dotadas de uma marca de passado. Nosso trabalho, que pretende tomar este, como o quadro teórico no qual se insere, não pode ficar alheio a algumas das críticas que nos textos de De Lemos se

fazem a abordagens correntes na Aquisição da Linguagem.

Já no primeiro artigo, De Lemos mostra que, como não pode deixar de ser, dada a natureza de sua busca, os psicolinguistas estão fortemente comprometidos com o aspecto diacrônico, isto é, com a descrição da gênese das estruturas e categorias ou com as mudanças qualitativas que constituem o desenvolvimento linguístico. Desta forma, os investigadores que tomam a produção linguística da criança para descrevê-la como instanciações de N e V, Agente e Objeto, regras semânticas, regras sintáticas, anulam esta perspectiva diacrônica: assim, "o ponto de chegada se sobrepõe ao ponto de partida", e "é dado como pressuposto muito daquilo que se está procurando reconstituir" (1982:2). Tal é o equívoco do psicolinguista que De Lemos muito acertadamente formula: usando a metalinguagem que os linguistas usam para descrever a linguagem do adulto (o produto), pretende-se dar conta de um objeto em construção. Para escapar a este equívoco, De Lemos sugere que se parta para a elaboração de uma metalinguagem que permita dar conta das mudanças qualitativas que caracterizam o processo de aquisição da linguagem.

Deve-se notar que esta crítica de De Lemos abarca as tentativas de descrição das construções linguísticas não só através de modelos linguísticos (por exemplo, a de Bowerman que opta por uma Gramática de Casos), como também aquelas que optam por mecanismos de ordem psicológica ou cognitiva (por exemplo, Schlesinger 1981, Slobin 1981 e Maratsos 1981), pois "fica por explicar a gênese destas categorias semânticas "Agente Objeto Ação" (...)" (id:3-4). Ora, como se conclui da leitura do artigo, é a ontogênese das categorias e estruturas, o compromisso explícito que todo investigador

da área deve primeiramente assumir.

Passando em seguida em revista os trabalhos de outros teóricos que assumiram uma postura sócio-interacionista como Bruner (1975), que se dedicou ao chamado período pré-linguístico, a autora conclui que os resultados de sua pesquisa sobre os esquemas de interação no processo de aquisição da linguagem não atingem uma posição ontogenética real. Com efeito, fica por explicar uma operação importante da aquisição da linguagem, isto é, "como a criança chega a isolar elementos ou constituintes nas cadeias da fala adulta" (id:5), o que ocorre nestes esquemas interacionais.

Expostas as insuficiências dos modelos existentes, e com base em material empírico variado, De Lemos desenvolve a seguir uma reflexão preliminar sobre uma proposta alternativa de aquisição da linguagem.

Falando das primeiras palavras, a autora aponta a sua indeterminação: sua natureza é antes de tudo semiótica, "não sendo diferentes dos gestos que com elas convivem e se combinam neste período" (id:6). Esta indeterminação atinge também os usos de formas como (a)cendeu e apaga (dados de Michel; 1;8), presentes na fala da criança pequena, em relação às quais se pode notar claramente a incorporação da fala do adulto (e do seu papel), procedente cada qual de um esquema interacional preciso e definido. Nesta ocasião não é pertinente perguntar-se sobre o sentido de tais formas, sendo melhor considerá-las "como referentes ao esquema interacional como um todo, ou melhor, como representativos do reconhecimento de segmentos do mundo físico recortáveis pela interação social" (id:7).

Há em seguida o que a autora chama de processo

de decontextualização ou de migração de contexto, "atividade exploratória da criança sobre vários aspectos do segmento do mundo físico, recortado pelo esquema interacional do qual fazia parte a forma linguística incorporada" (id:7): a criança passa a usar (a)cendeu e outras formas (a)cendê e (a)cende, ao apontar para um abajur aceso, ao olhar uma lâmpada apagada, etc. Note-se que seu uso inicial era restrito à brincadeira de acender a luz, em que o adulto dizia enfaticamente "cendeu!". De Lemos frisa que neste momento não há nenhuma evidência a favor da hipótese de que a criança já esteja operando com traços semânticos ou com a categoria V: 'cendeu e apaga são procedimentos justapostos ainda por analisar, embora já funcionem eficazmente como procedimento comunicativo.

Segue-se a pergunta: quando é que se pode afirmar que começa a haver categorização semântica destas formas? Quando se registram os desvios (aos 2;7 de Michel): apagar por acender. Neste momento, "as formas que constituíam procedimentos justapostos na fase anteriormente descrita são postos em relação e assim reciprocamente se configuram", diz a autora (id:9). E a seguir uma afirmação importante: "antes de ser desviante, tal uso é evidência de um processo de organização de procedimentos justapostos, ou de coordenação entre esquemas, que levará a criança a operar com subsistemas ou entidades mais abstratas" (id:10).

O exame deste e de outros dados levaram De Lemos a postular, para cada nova estrutura linguística, uma sequência definida por três fases: a) incorporação de segmentos da fala adulta produzida em determinados esquemas interacionais; b) sua gradual decontextualização; c) análise e reorganização. Ora, é preciso assinalar que na formulação de De Lemos,

tal trajetória não ocorreria apenas no período inicial de aquisição de linguagem, mas seria extensiva a "toda estrutura linguística não assimilável pelos sistemas de procedimentos linguísticos de que já dispõe o sujeito" (id:10).

Este quadro, elaborado em 1982, já nos seria bastante útil na tarefa de situar, num esquema geral, o momento do desenvolvimento linguístico manifestado pelos dados de causatividade, colhidos no "corpus" de A. Contudo, dado que se pôde ter acesso a uma formulação mais recente da mesma autora (1984a), em que são introduzidas precisões sobre a formulação acima, este material será trazido para exame abaixo.

Num momento inicial de aquisição da linguagem - expõe De Lemos - seja aquilo que se pode identificar como pa lavra (algo parecido com um nome ou um verbo), seja aquilo que chamaríamos de expressão (por exemplo, dá licença), nenhum dos dois tem, para o investigador, qualquer garantia de análise por parte da criança. Nesta altura, o máximo que se poderá afirmar a respeito da produção verbal da criança é que ela dispõe de procedimentos não-analisados. Notar que a ausência de análise de que fala De Lemos aqui não é apenas inexistência de análise da estrutura semântica, como também inexistência de análise em constituintes; ou por outra, não há ainda, neste momento, sequer segmentação.

Num momento seguinte, é possível se dar o que De Lemos chama de acoplamento de dois procedimentos. A criança pode, por exemplo, lançar mão de dois elementos que cumprem cada qual separadamente a mesma função (indicar objeto circundante): o elemento ô e a expressão é esse aqui, resultando numa sequência ô é esse aqui, cuja coesão pode ser dada pela entonação.

Segue-se a isto a fase de segmentação dos procedimentos¹⁹. Como diz De Lemos, trata-se do primeiro contato da criança com o caráter discreto e linear dos segmentos linguísticos . A segmentação - divisão em partes - acarreta a necessidade de coesão, o que faz surgir tentativas de concordância entre as formas distinguidas. Aqui se explica o interessantíssimo enunciado de Michel analisado por De Lemos (1982), queimeei o dedei , a que acrescentamos também dados de A, como: Eu nunco falo você de boba (3;2.17); Eu nunco passo roupa nunca (3;2.20); Eu nunco vi ela (3;3.11); pelos quais o observador mais superficial seria levado a dizer que os sujeitos flexionaram partes da sentença que normalmente não se submetem a concordância deste tipo.

Neste estágio, que é - deve-se enfatizar - particular a cada elemento ou a cada domínio que se põe em determinado momento como objeto da atenção espontânea da criança, a flexão é um elemento de coesão. E tal descoberta tem - para De Lemos - um correlato interessante no desenvolvimento cognitivo que se processa também na criança: este interesse em relacionar, juntar partes, não é alheio à brincadeira de desmontar e montar partes de um brinquedo, atividade na qual a criança, para ser bem sucedida, precisa comparar formas encontrando as suas semelhanças ou correspondências.

Uma consideração a mais a respeito deste fenômeno: neste estágio a flexão surge exclusivamente como um mecanismo formal, não se prestando ainda a uma carga semântica comparável à do sistema linguístico adulto.

Uma segunda consequência do processo de segmentação ou de separação em elementos discretos - prossegue De Lemos - é o aparecimento da ordem, como dado importante.

No início, assim como acontece com a flexão - manifestação de coesão - a ordem não é manipulada sob seu aspecto semântico, mas apenas no seu aspecto formal. Quer-se dizer com isto que inicialmente não se pode falar da ordem sintática como um procedimento expressivo relevante para marcar as relações gramaticais da sentença; falar-se-ia antes em "frames" ou arcabouços sintáticos, onde um elemento X tem ocorrência. De Lemos aponta como sendo desta fase a constituição, na fala de Michel (1;9), do arcabouço "dá pá X" (X = nenê, mamãe, etc), a partir do fragmento "dá pá mim"; e outros enunciados de Michel, produzidos por volta dos 2 anos de idade, A Cuca fez a Ana Renata, Bateu gasolina, saiu fogo, enunciados que são verdadeiros "modelos de perfeição" quanto à construção sintática, mas para os quais seria difícil impor uma interpretação semântica. Na verdade, o que se tem é o preenchimento de posições nos arcabouços sintáticos, com elementos oriundos de diferentes esquemas interacionais. Posteriormente, a ordem vai receber uma carga semântica, descobrindo-se assim este procedimento como recurso gramatical.

Nesta altura, pode-se falar - prossegue De Lemos - de um quarto momento do desenvolvimento, caracterizado por uma organização do segmentável do ponto de vista semântico. Nesta ocasião, a ordem deixa de ser apenas um mecanismo formal de montagem.

Segundo a autora, é sintomático deste momento a tentativa, seja de dotar segmentos de palavras com significação (por exemplo, no caso de A, de identificar nos segmentos finais de palavras como buzina, piscina; violão, orelha, sombrancelha unidades independentes de significação: diminutiva

e aumentativa (?)); seja a de confiar a este recurso uma certa organização de papéis na estruturação da proposição.

Como se vê, a proposta de De Lemos mostra que a criança parte de uma fase inicial, caracterizada pela extração de fragmentos não-analisados, para uma fase em que estes fragmentos são segmentados e analisados.

Devemos notar que tal proposta discrimina os passos prováveis na sequência de aquisição de cada nova estrutura linguística. Ora, isto quer dizer que o exame de determinado período da fala de um sujeito pode mostrar que a criança atravessa o quarto estágio no que concerne ao domínio de determinado subsistema e tão somente o segundo estágio no que concerne ao domínio de outro subsistema. Não se pressupõe que haja um movimento geral de avanço simultâneo de todos os níveis de organização linguística.

Tal formulação, na medida em que admite esta ressalva, permite que se olhe com naturalidade certos fenômenos de subsistência de blocos (sintagmas) não-analisados na fala de criança que, por outro lado, numa outra esfera, já mostrou um processo avançado de análise e elaboração. Tal é o caso de A que até aos 5 anos de idade apresentava evidências de sintagmas inteiros não-analisados. Um exemplo disto é:

(125) (No fim do almoço)

M. Que cê quer de sobremesa ?

A (olhando dentro da geladeira). Maçã raspada não tem. Tem pera.

M. Quer pera ?

A (decidindo). Pera maçã raspada.

M. Não tem maçã, só pera.

A. Pera maçã raspada.

M. Mas não tem maçã !

A (*hesitando*). Pera com raspada.

M. Ah ! Pera raspada !

(D - 5;1.26)

A ocorrência acima deixa ver, como consequência da elicitacão contida nas respostas do interlocutor, o momento de análise dos constituintes do sintagma, até então tratados em blôco. Ao lado da ocorrência (125), não podemos deixar de lembrar aquela que foi, sem dúvida, a mais notável incorporação de segmento não-analisado de todo o "corpus" de A. Trata-se de uma ocorrência já comentada em outro trabalho (Figueira 1977), a propósito da inadequação de uma hipótese de traços semânticos para dar conta de fatos relacionados com a aquisição do léxico. Nós a reproduzimos abaixo.

(126) (*A tem vontade de espirrar, mas não tem tempo de retirar a bala que tem na boca*)

A. Eu (sequência incompreensível para o interlocutor)
com a bala.

M. Hein ?

A. Eu deus-te-ajude com a bala na boca.

(D - 3;4.3)

Feita a apresentação da sequência de aquisição da linguagem proposta por De Lemos, voltemos agora para o nosso problema e formulemos a seguinte pergunta: no que diz respeito ao subsistema de causatividade, qual é o estágio em que se encontra o nosso sujeito ?

Não é preciso muito esforço para chegar à conclusão de que, ao nos depararmos na fala de A com itens verbais empregados em contextos linguísticos inadequados, estamos assistindo a uma etapa de reorganização do segmentável do ponto de vista semântico. As fases anteriores de acoplamento de

dois procedimentos e de segmentação dos procedimentos já tinham sido ultrapassadas. Demonstram-no claramente as ocorrências transcritas atrás, onde as construções tentadas pela criança parecem já completamente independentes dos enunciados precedentes do diálogo, sendo até formuladas para dar início à interação.

Sendo assim, diremos que nosso sujeito - ao tempo dos desvios - está ingressando em uma fase particular de análise e organização, na qual - diga-se de passagem - nem tudo é alvo ao mesmo tempo da atenção da criança, alguns aspectos da gramática das construções causativas (e não-causativas) sendo viabilizados primeiro que outros.

Da fase anterior, que antecedeu imediatamente os desvios, não se tem uma visão muito larga, uma vez que a observação teve início praticamente quando emergiram os desvios, mas pode-se supor que durante este período tinham lugar ocorrências aparentemente corretas, a correção superficial escondendo um estágio de não-análise ou de pré-análise. Devemos notar inclusive que tal momento propicia, da parte do leigo que convive com a criança, julgamentos enganosos, os enunciados construídos pela criança sendo apontados como modelos de perfeição. Mas o investigador está naturalmente prevenido contra tais julgamentos precipitados. Sabe que aquilo que a criança está elaborando em termos de compreensão do funcionamento de sua língua geralmente deixa marcas nas construções "diferentes", "desviantes" que passará em seguida a produzir, e é sobre estes indícios preciosos que ele deve centrar a sua observação, procurando descobrir ou formular a partir daí a sua hipótese sobre a construção da linguagem pela criança.

Adotando esta posição teórico-metodológica, qual

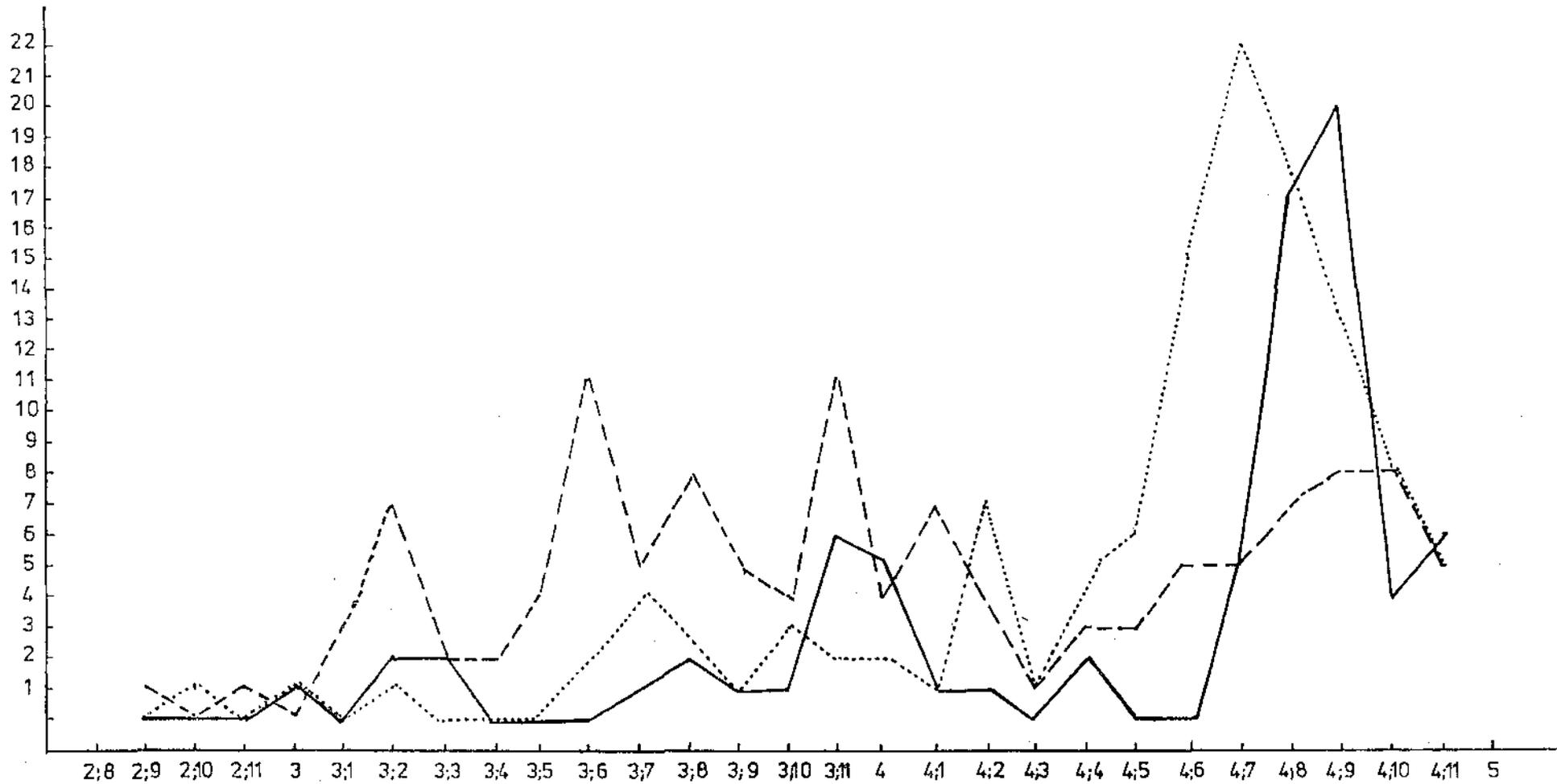
é a hipótese que formulamos para os "erros" de A ? Desenvolveremos esta questão na seção seguinte.

2.4. HIPÓTESE EXPLICATIVA DOS DESVIOS .

Não podemos iniciar qualquer explicação sem dar um tratamento quantitativo aos dados.

Os desvios do primeiro e do segundo tipo não apresentam a mesma distribuição de frequência, ao longo do período estudado. O surgimento dos desvios 1, em escala apreciável, se dá por volta dos 3;1 e o dos desvios 2, um pouco adiante, por volta dos 3;7 . Como se pode ver através do gráfico (cf. página seguinte), um tipo de erro não cessa para o outro começar (há intercorrência); mas o que se deve por em relevo é que há períodos de maior e menor concentração de cada qual. Assim, a incidência do primeiro tipo é mais alta entre 3;6 a 4;2; enquanto a incidência do segundo tipo é mais alta entre 4;2 a 5 .

O que se pode observar também - e que mais tarde será posto em correlação com a emergência de um outro fenômeno associável ao subsistema de causatividade - é que, em direção aos 5 anos de idade (data em que se suspende a observação da produção linguística de A), há, por um lado, diminuição dos desvios 1 e por outro lado um aumento sensível dos desvios 2. Deixaremos para mais adiante (cap. IV), a discussão deste fenômeno, que, sob certo aspecto, já parece configurar um quadro distinto a merecer análise. Passaremos ao exame dos desvios 1 e 2, os quais em si mesmos se colocam como uma questão para análise, uma vez que formam um conjunto



"Corpus" de A
 - - - - : desvios 1
 : desvios 2
 ——— : construções com fazer

suficientemente consistente para suportar uma hipótese explicativa sobre o estágio de desenvolvimento linguístico da criança em tal momento. A compatibilidade desta hipótese com outros desenvolvimentos explicativos por nós buscados diante de outros dados será testada adiante.

Fixemos inicialmente que a distribuição dos desvios 1 e 2 torna possível olhar para a trajetória de aquisição de causatividade por A, como dividida em duas fases:

fase A (3;6 a 4;2): caracterizada pela ocorrência em larga escala dos desvios do primeiro tipo.

fase B (4;2 a 5): caracterizada pela ocorrência em larga escala dos desvios do segundo tipo.

Assim, buscar-se-á uma hipótese que seja suficientemente ampla para explicar a produção de sentenças como você saiu o esmalte do dedo (por você tirou o esmalte do dedo), de um lado, e a produção de sentenças como tirou o esmalte (por o esmalte saiu), de outro lado.

Inicialmente, é importante abriremos um espaço para relatar que desvios semelhantes aos do primeiro tipo já foram descritos e analisados por Bowerman (1974), no que concerne a aquisição do inglês como língua materna.

De 2;6 a 3;8, Christy - sujeito de Bowerman - produziu um grande número de estruturas em que verbos, adjetivos e partículas locativas eram usadas como verbos transitivos-causativos, ou seja, significando algo como "cause the event normally referred to by this word to come about" (Bowerman 1974:143).

São exemplos deste uso as ocorrências abaixo:

"(C., com dificuldade em sustentar a porta do refrigerador aberta)

C. Mommy, can you stay this open ? (= make this stay open; keep this open)

(2;6)

(C. está almoçando; quer alimentar uma boneca colocando uma colher na boca fechada desta)

M. See, she can't eat.

C. But I can't eat her. (= make her eat; feed her)

(3;3)

(C. espiando com insatisfação sua mamadeira que a mãe tinha enchido apenas parcialmente)

C. Full it up ! (= make it full; fill it up)" (2;3)

(A tradução da situação dos enunciados é nossa)

(Bowerman 1974:143-145)

Bowerman sustenta que, quando Christy começou a usar verbos causativos em sentenças de duas ou três palavras - em período anterior ao das ocorrências acima - os verbos eram essencialmente formas não-analisadas, não tendo ainda a criança consciência ("awareness") de sua estrutura interna. Segundo a autora, aquelas formas só poderiam ser consideradas como tendo sido analisadas pela criança, quando da emergência de desvios como os que foram adiante registrados na fala de Christy. Veja-se que neste ponto, ganham um destaque muito grande na análise os desvios, uma vez que serão eles interpretados como uma evidência de que a criança - por um processo de generalização, subsequente a um esforço de análise - teria incorporado ao grupo dos verbos do tipo de "open", "break" e "warm", cujas formas causativas e não-causativas são idênticas, muitos outros de seu léxico. Para Bowerman,

Christy, depois de ter sido exposta a um número suficiente de ocorrências de "open" e "broke" como causativos e não-causativos, teria construído uma regra sobre itens lexicais possíveis.

De acordo com Bowerman, a hipótese da criança é:

"que sempre que os conceitos semânticos de estado ou mudança de estado mais uma ação ou circunstâncias que mantêm este estado de coisas ou é responsável por ele estão presentes num enunciado que se pretende construir, eles podem ser expressos por um único item lexical. Ao criar seus verbos idiossincráticos, ela simplesmente usa a palavra não-causativa sem modificação como um verbo transitivo em um sentido causativo, (...) (A tradução é nossa)

(Bowerman 1974:152)

Deve-se lembrar que a explicação dada por Bowerman para os desvios de Christy estabelece que, ao tempo dos erros, a criança já domina a oposição causativo/não-causativo (e todos os conceitos semânticos que esta oposição implica), faltando-lhe apenas o domínio da expressão morfológica, lexical desta diferença.

Aliás, para afirmar que o conceito complexo codificado nos itens causativos só se tornou conhecido de Christy na época dos desvios, Bowerman se apóia em outros fatos do desenvolvimento linguístico do período que precedeu esta etapa; fatos que se lhe afiguram como "pré-requisitos cognitivos e sintáticos para a compreensão da estrutura dos verbos causativos": 1) a emergência de enunciados que representam a tentativa de combinar elementos de duas proposições, isto é, o agente e o resultado de sua ação, como em "Mommy pick up Christy so that Christy can see"; 2) o subsequente aumento

da complexidade estrutural na combinações de proposições em enunciados complexos ("Mommy hold, too heavy"); e finalmente 3) a emergência de causativas perifrásticas com "make" e "get", ao lado das primeiras manifestações de incoatividade (cf. Bowerman 1974:162).

À primeira vista, os dados de aquisição do português por A parecem fornecer evidência adicional para a hipótese de Bowerman. Porém, um grande número de ocorrências em que verbos causativos foram usados por não-causativos, isto é, o tipo de erro inverso, presente do "corpus" de A e ausente no "corpus" de Christy, e uma história um tanto diversa no que respeita ao que Bowerman chamou de "pré-requisitos sintáticos e cognitivos para a compreensão dos verbos causativos" (sobretudo a questão da emergência das construções com fazer, que na fala de A são posteriores à emergência dos desvios), apontam para uma hipótese diversa e mais geral. Nossa hipótese é a de que, neste momento do desenvolvimento, o recurso dominante viabilizado pela criança na direção de expressar causatividade e não-causatividade é sintático, semanticamente motivado. Tentaremos mostrar que aquilo que estamos chamando de desvios 1 e 2 são consequência da relação estabelecida entre ordem sintática e uma certa estrutura de papéis semânticos.

Para chegar à proposição de tal hipótese, devemos começar por examinar mais em detalhe os desvios 1, apresentados no quadro 2 .

Vejamos quantos tipos distintos de verbos incluímos sob a denominação genérica de verbo não-causativo, no quadro 2 .

Na coluna de "não-causativo", quatro diferentes

subclasses podem ser reconhecidas:

(i) verbos de estado ("states"), como sofrer ou saber. Sofrer, no português adulto, é monovalente, ocorrendo em estrutura N V : O menino está sofrendo ; saber é bivalente: A menina sabe a música. Na fala da criança, estes verbos ocorrem respectivamente em estruturas de dois e três lugares, e em cada um dos dois casos, um destes lugares - o de sujeito - é ocupado pelo nome ou pronome que representa o agente²⁰.

Exemplos:

(65) *Quem sofreu ela ? (4;10.14)*

(46) *Eu queria saber outra (-) pra você. (4;2.12)*

(ii) verbos "achievements", como cair, dormir, escorregar, morrer, nascer, sair, sumir, etc. Tais verbos, no português adulto, são monovalentes. Ocorrem em estruturas N V ou V N : O menino vai dormir; O cachorro morreu; Saiu o botão; Sumiu a pulseira; etc. Nos enunciados da criança, estes verbos, além de ocorrerem em estruturas como as acima²¹, ocorrem também em estruturas de dois lugares (N V N), um destes lugares - o de sujeito - sendo ocupado pelo nome ou pronome que representa o agente. Exemplos:

(21) *(...) este balanço vai te cair. (3;8.15)*

(54) *Eu vou dormir ele (o boneco) aqui. (4;7.27)*

(50) *Quem morreu ele ? (4;5.19)*

(63) *Amanhã ele vai terminar de nascer o nenê. (4;9.21)*

(1) *Quem saiu este esmalte do dedo ? (2;11,15)*

(51) *Oh, mãe, eu não vou sumir esse anel não. (4;5.23)*

(iii) verbos "achievements", como achar, aprender, conhecer, etc. Tais verbos, no português adulto, ocorrem em estruturas N V N : A menina achou uma bola; Eu aprendo o desenho ;

A menina conhece a boneca; etc. Nos enunciados da criança, estes verbos além de ocorrerem como tal²², ocorrem também em estrutura de três lugares (N V N N), um deles - o de sujeito - sendo ocupado pelo nome ou pronome que representa o agente. Exemplos:

(18) *Mãe, cê aprende eu desenhar ?* (3;8.4)

(57) *Eu vou conhecer (o boneco) prá Alessandra.* (4;8.12)

(iv) verbos de atividade, como andar, jantar, passar, pular, viajar, etc. Tais verbos, no português adulto, ocorrem em estruturas N V : Eu pulo; A fita anda; A boneca vai viajar; etc. Nos enunciados da criança, estes verbos, além de ocorrerem em estruturas como as acima, ocorrem também numa estrutura de dois lugares (N V N), um deles - o de sujeito - sendo ocupado pelo nome ou pronome que representa o agente. Exemplos:

(36) *Cê vai andar isso aí ?* (4;0.11)

(62') *Eu quero que você me passeia um pouco por aí.* (4;9.9)

(24) *Deixa eu viajar a menina.* (3;9.29)

A descrição feita no interior das subclasses acima nos leva à seguinte generalização: no período da incidência mais alta destas ocorrências, uma grande parte das vezes em que a criança tem que anunciar, indagar ou solicitar uma ação que tem por efeito uma mudança de estado ou locação de objeto, o nome ou pronome que representa a entidade ativamente envolvida nesta ação (a que estamos chamando provisoriamente de "agente"²³) é colocado na posição de sujeito, numa estrutura N V N (ou N V N N). Neste procedimento é indiferente que o item verbal a ocupar tal construção se presente ou não, do ponto de vista da predicação, a este tipo de

estruturação. Com efeito, a impressão de algo desviante na construção da sentença advém exatamente do fato de que o verbo não se encaixa bem ali, pois não se desdobra numa construção com o verbo "fazer" (Eu vou fazer ele dormir aqui; Cê vai fazer andar isso aí?; Quem fez ela sofrer?), nem é preferido pelo item causativo complexo do léxico (Quem matou ele?; Cê me ensina a desenhar?; Eu vou apresentar (o boneco) prá Alessandra; Quem tirou este esmalte do dedo?). Acrescentando-se a isto, por outro lado, que o mesmo item que nestes enunciados aparece investido de uma carga causativa integral, em outros discursos da criança, construções não-causativas (não-desviantes), tais como as que foram citadas nas notas 21 e 22, este quadro faz supor que a criança tenha tomado a ordem sintática - que é um dos meios para expressar causatividade (veja-se classe iii de causativos, mencionada na Introdução) - como recurso suficiente e relevante para a expressão de estrutura causativa; ignorando, por ora, outros procedimentos gramaticais, como as formas marcadas no léxico e a construção com "fazer".

Muitos dos casos examinados (a maioria) caberiam no interior da correlação²⁴:

N V N $\overset{\alpha}{\longleftrightarrow}$ Agente Ação Objeto

ou

estrutura transitiva expressa causatividade .

Esta formulação tem, no entanto, o defeito de não absorver os casos em que a criança promove a causativo um item ao qual já se pode ver associada a noção de agente (exemplos: Cê aprende eu desenhar?; (Você) Olha eu no espelho!; Eu quero que você me passeia um pouco por aí); onde a pessoa da

criança, expressa no pronome eu ou me, poderia ser vista como dotada de uma carga agentiva²⁵. Por isto, preferimos dizer algo mais restrito; isto é, que a criança aplica uma regra de formação de sentença tal que a posição de sujeito é destinada ao agente responsável pelo processo, em que uma outra entidade está envolvida, como paciente ou como segundo agente. Mas trata-se assim mesmo de uma regra que estabelece uma correlação entre o nível semântico e o nível sintático.

Quando aplicada a verbos tais como cair, dormir, sair, jantar, não-causativos, que podem - no sistema linguístico adulto - ter sua valência aumentada de um para dois para expressar causatividade (como mostram suas contrapartes bivalentes derrubar, fazer dormir, tirar, fazer jantar) e quando aplicada a verbos tais como aprender, conhecer, não-causativos, que podem - no sistema linguístico adulto - ter sua valência aumentada de dois para três para expressar causatividade (conforme mostram suas contrapartes trivalentes ensinar, apresentar), a regra acima formulada dá lugar aos desvios relacionados no quadro 2, ou seja, aos usos causativos de dormir, cair, jantar, aprender, etc.

Conseqüentemente, o uso de dormir em Eu vou dormir ele aqui e de aprender em Cê aprende eu desenhar? é explicado como resultante da inserção de um verbo não-causativo - mono ou bivalente - numa estrutura sintática que o torna causativo - bi ou trivalente. Em outras palavras, nossa proposta é de que a criança, a esta altura, isolou um procedimento sintático para produzir enunciados interpretáveis como causativos; isto é, abre-se um lugar na estrutura sintática para o agente. Neste momento, são obliterados outros recursos expressivos, o lexical sendo um deles.

Tendo em conta que o subsistema de causatividade, cuja construção a criança está iniciando, é um todo heterogêneo, que faz apelo a recursos expressivos variados e simultâneos (cf. Introdução), pode-se afirmar que na altura de tais desvios, a criança demonstra ter feito uma análise apenas parcial de tais recursos. O que não a torna, entretanto, incapaz de dar expressão a relações interpretáveis como de causa e efeito, pois um recurso - pelo menos - é posto para funcionar produtiva e consistentemente.

O que lhe falta para completar esta análise? Uma das coisas, evidentemente, é o conhecimento do comportamento particular de cada item, o que nos remete para a análise do léxico. No caso em questão, para se ter uma idéia do tipo de trabalho com que a criança ainda tem que se defrontar, veja-se a ocorrência abaixo:

(36) (A observa a mãe arrumar a fita no carretel para ligar o gravador)

A. (- -) Cê vai virar isso aí ?

M. O quê ?

A. Cê / cê vai / cê vai andar isso aí ?

M. Se eu vou andar ?

A. Cê vai ligar isso aí ?

(54º S - 4;0.11)

Dependendo do item verbal escolhido, não basta a estrutura sintática N V N para garantir a expressão de causatividade, no sistema linguístico adulto. A criança terá que aprender a acionar outro recurso: a marca lexical (um item totalmente diferente) ou o operador fazer. Veja-se que na ocorrência acima, postas de lado as nuances semânticas de cada item, só a construção contendo andar é considerada desviante: as ou -

tras, enquadrando-se entre as da classe iii mencionada na Introdução, admitem o mesmo item tanto na estrutura incoativa (intransitiva), quanto na estrutura causativa (transitiva).

Aliás, um dado deste tipo levanta a questão de que, qualquer que tenha sido a regra abstraída pela criança (formulação mais forte: N V N = Agente Ação Objeto ; formulação menos forte: Agente → posição pré-verbal), é quase certo que ela tenha muito a ver com aquilo que se observa no comportamento dos verbos que pertencem à classe iii .

Em português, muitos verbos podem ser utilizados intransitivamente, para expressar um estado ou processo (A canoa virou ; O gravador ligou ; A lâmpada acendeu), ou transitivamente, para expressar uma ação que causa este estado ou processo (O operário virou a canoa ; Mamãe ligou o gravador ; Ela acendeu a lâmpada). Neste caso, a criança poderia assumir que muitos ou todos os verbos têm a mesma flexibilidade de virar ou ligar, isto é, que o sentido causativo ou não-causativo é determinado pelo contexto sintático em que o item ocorre²⁶. Concordamos que esta classe de verbos possa ter um papel importante na ocorrência dos desvios; mas deve-se notar também que há uma variedade de outras construções do português, em que a ordem N V N corresponde, de algum modo, a Agente Ação Objeto. É o caso, por exemplo, das construções transitivas agentivas, porém não-causativas, do tipo de: Pedro leu o livro, Maria chutou a bola, pelas quais também poderia passar esta mesma generalização.

Poder-se-ia até dizer que a hipótese proposta por Bowerman e a hipótese que estamos levantando diferem apenas em consequência de perspectivas diferentes, tomada em relação ao mesmo tipo de dado . Com efeito, verbos dotados do pre-

dicado CAUSA ou causativos são verbos transitivos (transitivos de dois nomes ou transitivos de três nomes). Assim, alguém poderia afirmar que os erros que as crianças fazem ao começarem a marcar causatividade e não-causatividade, são interpretados do ponto de vista da estrutura semântica interna do verbo por Bowerman, e do ponto de vista da estrutura sintática neste trabalho.

Mas queremos chamar a atenção para uma diferença de alcance teórico. Enquanto a hipótese de Bowerman implica em uma ordenação: primeiro cognição, depois linguagem, a que defendemos neste trabalho não tem esta implicação. Além disto, ela não estabelece (cf. veremos adiante, 2.8) uma ordenação dos componentes semântico e sintático, como objeto da atenção cognitiva da criança.

Ao propor acima uma hipótese explicativa baseada na ordem sintática, reencontramos no processo de aquisição da linguagem um binômio frequentemente associado na teoria linguística: transitividade e causatividade. Até aqui temos exemplificado propositalmente nosso tema com exemplos colhidos junto aos enunciados declarativos e, em menor escala, interrogativos.

Assim, nos enunciados trazidos para exemplificação em (i), (ii), (iii) e (iv) :

- | | |
|---|-------------|
| (65) <i>Quem sofreu ela ?</i> | (4;10.14) |
| (46) <i>Eu queria saber outra (-) prá você.</i> | (4;2.12) |
| (54) <i>Eu vou dormir ele aqui.</i> | (4;7.27) |
| (50) <i>Quem morreu ele ?</i> | (4;5.19) |
| (1) <i>Quem saiu este esmalte do dedo ?</i> | (2;11.15) |
| (63) <i>Amanhã ele vai terminar de nascer o nenê.</i> | (4;9.21) |

(57) *Eu vou conhecer (o boneco) prá Alessandra.* (4;2.12)

(36) *Cê vai andar isso aí ?* (4;0.11)

a causatividade que se vê expressa é uma noção que vincula -
- num enunciado pessoal finito (forma declarativa ou interro-
gativa) - um agente explicitamente nomeado (ou a ser nomeado
em resposta à pergunta) a uma modificação sobre objeto ou en-
tidade, também explicitamente nomeado e/ou presente no con-
texto imediato da interação verbal.

Há, porém, um número razoável de enunciados em
que a causatividade que se vê expressa é parte, não de um re-
lato, mas de uma solicitação, pedido, ordem ou advertência .
Exemplos desta classe são dados abaixo:

(3) *Fica ele aqui !* (3;2.11)

(4) *Olha eu no espelho !* (3;2.23)

(10) *Volta ele de novo aqui !* (3;5.29)

(14) *Não acaba minha guaraná, não !* (3;6.12)

(28) *Sai ! Sai isso daqui !* (3;10.21)

(37) *Vamos sair essa mesinha daqui...* (4;0.10)

(44) *Aceita um abacaxi prá mim !* (4;1.24)

(68) *Não sai ela, mãe !* (4;11.12)

Nestes enunciados, é o interlocutor o elemento que - na rela-
ção transitiva de causa - é requerido para ser o agente (faç-
tivo ou não-factivo) de uma alteração ou manutenção de esta-
do ou locação, desejada pelo falante. Não há, como no outro
tipo de discurso - o relato - um N, concreta ou formalmente,
a que se liga o V, na relação transitiva N V N. Também, à di-
ferença dos exemplos da primeira classe acima, o verbo não
está no modo indicativo, e sim no imperativo; e é preciso ver
a ação expressa pelo verbo não como acontecida de fato, mas
por acontecer.

Contudo, o conjunto formado pelas duas classes acima não deve nos impressionar pela sua (aparente) heterogeneidade. Na verdade, o que uma e outra classe de dados nos mostram é que no processo de aquisição da expressão de causatividade por A, uma vez obliterada a oposição lexical (em favor de um investimento sobre a ordem como recurso expressivo), tal indiferenciação é suscetível de se estender das sentenças declarativas às sentenças imperativas. Isto é, o procedimento ignorado pela criança (a oposição lexical) não se aloja num único tipo de construção, deslocando-se também para outras construções, suscetíveis de concordar com a primeira .

2.5. AFASTANDO ALGUMAS OBJEÇÕES .

Na análise esboçada para os dados de A, temos usado os termos descritivos Nome, Verbo, Agente com certa liberdade, que é preciso reconhecer e corrigir.

Páginas atrás, expusemos a crítica de De Lemos ao uso de metalinguagem descritiva que representa o produto para dar conta do processo. Reconhecendo a justeza desta crítica, não é passando ao largo dela que estamos usando as categorias acima.

É preciso adiantar que há, para nós, algumas evidências de que a criança, durante o período observado, já separa em duas classes (pelo menos, formalmente), Nomes e Verbos. Por outro lado, noções como as de Agente estão também em vias de construção, conforme nos dão prova indireta algumas ocorrências.

Vejamos inicialmente a questão dos Nomes e dos Verbos .

Karmiloff-Smith (1979) afirma que "coisas" e "ações" não seriam tão claramente identificadas para a criança num primeiro momento; e atribui às marcas formais que separam N de V - com as quais a criança aprende a lidar muito cedo - um papel importante na construção destas categorias.

Segundo a autora, é muito difícil afirmar que a criança já tenha para o Nome, no que toca à parte conceitual, uma noção distinta, por exemplo, da que tenha para Verbo. Manifesta a sua crítica aos que anunciam tão cedo o domínio desta categoria, que reúne coisas tão diversas entre si, exclamando:

"Como pode a criança formar um elo conceitual entre, digamos, 'um lápis' e 'uma nuvem', 'uma xícara' e 'um elefante', sem falar em 'o dente' (objeto) e 'a chegada' (ação), 'um poste' e 'um tapa', ou 'um tapete' e 'a lua'! (A tradução é nossa)

(Karmiloff-Smith 1979:18)

Sendo assim, seria - sugere ela - uma regularidade de tipo morfossintático que a criança observa no tratamento linguístico destas formas (a presença de artigos, por exemplo) a promover o aparecimento do padrão consistente a unir todos os nomes.

"Uma vez que estratégias de conservação de estrutura são tão pervasivas, poderia ser que o padrão consistente que a criança observa no tratamento destas palavras também ajudem-na a formar o conceito mais amplo de "nomes". (...) A presença de artigos, por exemplo, pode ajudar a criança a predizer que um "nome" se seguirá e que existe uma razão para a consistência desta estrutura. Ela procuraria então uma

coesão conceptual que possa fazer entre ações e objetos, isto é, o perceber que ações podem ser tratadas como objetos discretos". (A tradução é nossa)

(Id. Ibidem)

Tal explicação põe em evidência que a atenção da criança pode estar primeiramente voltada para o aspecto formal destes objetos linguísticos, como por exemplo, para as diferentes flexões morfológicas que podem ocorrer com uma classe e com outra classe, e para a posição de uma classe relativamente a outra, isto é, seus lugares na estrutura frasal.

Voltando ao caso de A, parece-nos claro que este sujeito, no período observado, já demonstra ter isolado certas regras de tipo morfológico que atingem diferentemente a classe dos Nomes e dos Verbos. Por exemplo, Nomes são dotados de marcas de gênero e precedidos de artigo com o qual há concordância; eventualmente, recebem também marcas de diminutivo e aumentativo; Verbos recebem marcas de pessoa, de tempo e aspecto, marcas estas que são inclusive diferentes, conforme a classe de conjugação em que o item se enquadra. Isto equivale a dizer que A opera com as categorias N e V predominantemente no sentido formal apontado por Karmiloff-Smith .

No caso do Nome, lembremos inicialmente os neologismos. Trata-se de formas que parecem criadas pela criança a partir de outras através de um processo que se poderia reconhecer como comparável ao de derivação regressiva (cf. Coutinho 1968:174). Ora, vê-se que tais formas se comportam na estrutura que passam a integrar como nomes, isto é, fazem-se preceder por artigo e preenchem na estrutura frasal os papéis ou funções sintáticas próprias dos núcleos nominais.

Exemplos de tais inovações lexicais que, numa caracterização aproximativa poderiam ser chamados de deverbais, são: o apanho ou a apanha (tapa ou qualquer tipo de agressão); a canta (programa musical, 'show', música); a pinta (pintura produzida por tinta colorida); a xinga (palavrão, xingamento).

Transcrevemos abaixo algumas ocorrências em que tais itens tiveram lugar.

(127) (A está vendo televisão com a mãe; aborrece-se ao ver de novo a figura do repórter no vídeo)

A. Se aquele homem aparecer mais uma vez, eu vou dar uma batida nele .

(surge novamente a figura do repórter)

A. Ai. Mais uma vez eu vou dar uma apanha nele.

(D - 3;6.27)

(128) (A começa a mãe)

A. Se você não deixar, eu vou dar um apanho em você.

(29º S - 3;5.22)

(129) (A empregada desliga o televisor quando este apresentava um programa musical)

A. Cê não vai ver a canta ?

(D - 4;2.1)

(130) (Olhando para o catálogo de tintas, A aponta uma amostra de cor)

A. Queria essa pinta aqui.

(D - 3;7.4)

(131) (Aprendendo a discriminar as palavras)

A. Mãe, gavabunda é...é...é xinga ?

M. Hein ?

A. Gavabunda (= vagabunda) é xinga ?

M. Não .

(D - 4;7.25)

Em contrapartida, seria útil registrar também as ocorrências em que a própria forma infinita do verbo, precedida de artigo, teria o funcionamento típico de N. Neste caso, seriam unicamente as características sintáticas a estabelecer a distinção entre um uso verbal e um uso nominal.

(132) (A está entretida com o gravador)

A. Eu vou mexê(r) aqui no ligã (= tecla do gravador), porque não tá ligando. Vou consertá ele.

(59 S - 2;10.20)

(133) (A brinca de casinha com a mãe; finge que prepara a mamadeira da filhinha; não acha o bico da mamadeira)

A. Cadê o 'guli ? (o guli = o engolidor, peça de engolir)

(139 S - 3;2.7)

(134) (A senta-se no volante de uma perua e finge dirigir)

A. Deix'eu dirigê(r) ?

M. Deixo.

(girando o volante, A sente que este não está travado)

A. Tá mole o dirigi dele .

(D - 3;10.17)

(135) (A pede à mãe para encapar seus cadernos; não encontrando a folha de papel pergunta)

A. Cadê o encapã ?

M. O quê ?

A. Cadê o encapã ?

M. A mamãe vai encapã prá você.

A. Deix'eu vê a encapã.

M. Hein ?

A, Deix'eu vê a encapã.

(D - 4;4.24)

(136) (A vê a mãe colocar um palito salgado na boca, como se fosse cigarro)

A. Ah ! O fumã dela .

(D - 4;8.25)

(137) (A oferece cigarro de chocolate à mãe)

A. Quer fumã, moça ? Tem fuma .

M. O quê, bem ? O que que tem ?

A. Tem fumã .

(D - 4;10.7)

Na direção de fornecer mais argumentos para a comprovação de que a criança já opera com uma delimitação do que vem a ser Nome, podemos acrescentar agora certas ocorrências que mostram a tentativa de destacar de algumas unidades lexicais, segmentos reconhecíveis como sufixos prováveis de diminutivo e aumentativo: pisça (por piscina), buzza (por buzina), gelate (por geléia, via gelatina), sombra (por sombrancelha), ora (por orelha), violo (por violão pequeno), lença (por fronha, via lençol; = lençol pequeno).

(138) (A passa diante da chácara onde tinha nadado dois dias antes)

A. E⁺ aqui que nosi nadou na pisça .

(o pai passa rapidamente de carro e A não enxerga a piscina)

A. Eu não vi a pisça .

(D - 3;2.24)

(139) (A observa com interesse o painel do carrinho de brinquedo)

A. Cadê a buzza deste carrinho ?

(D - 3;5.23)

(140) (Mãe e filha vão colher amoras)

M. Hoje tem muito, Anamaria. Vamos fazer geléia ?

A. Ah, não !

(minutos depois, A interessa-se pela proposta da mãe)

A. Gelate de quê ?

M. O quê ?

A. Cê vai fazer gelate ?

(A aperta uma amora)

A. Mãe, olha o sangue dela !

(D - 3;9.28)

(141) (A brinca com a mãe)

A. Prã que esta boca tão grande ?

M. Prã te comer.

A. Prã que esses olho tão grande ?

A. Prã te olhar.

(inovando algo no jogo)

A. Prã que este dente tão grande ?

M. Prã te mastigar.

A. Prã que esta sombra tão grande ?

M. O quẽ ?

A (indicando a sobancelha da mãe). Esta sombra.

(D - 4;5.25)

(142) (A brinca com o brinco da mãe)

A. Põe na minha ora .

(D - 4;6.20)

(143) (Apontando para um violão pequeno na estante, A pede para a mãe)

A. Eu quero aquele violo.

(D - 4;7.7)

(144) (A mãe está trocando a roupa de cama de A; separa o lençol, depois a fronha; pega uma grande demais para o travesseiro; A recusa dizendo)

A. A lença é grande.

(D - 5;11.11)

As ocorrências acima procedem - como já mostramos em outro trabalho (Figueira 1980)²⁷ - de uma segmentação equivocada, pela qual a criança demonstra ter analisado formas não-decomponíveis em formas compostas de dois morfemas (pseudomorfemia), levada certamente pela identidade formal entre tais itens e outros presentes em seu vocabulário, como pequenina, lobão, etc, onde tal decomposição existe de fato. Porém, o aspecto mais importante para o qual queremos chamar a atenção aqui, é que, neste procedimento, a criança demonstra estar procurando em nomes, sufixos que se aplicam a esta e não a outra classe de palavras. Em outros termos, ela não se engana no tipo de palavra que pode tomar este sufixo. Sendo assim, estes dados podem ser recebidos como um argumento a mais na direção de mos

trar que a classe dos nomes já é, nesta altura do desenvolvimento linguístico de A, objeto de análise.

Vejamos agora o caso do Verbo.

Aqui temos a registrar alguns neologismos, o que indica que a criança já trabalha com uma certa desenvoltura na criação destas formas, associando a elas fenômenos interpretáveis como ações. Vejam-se:

- (145) (A conta para a mãe que a cachorra tinha lhe passado a língua)
A. Mãe, a Quiqui me linguou .
(D - 3;2)
- (146) (A brinca com Juliana; a segunda passa a língua na primeira; a mãe intervém)
A. Deixa ela linguar .
(D - 3;7.19)
- (147) (Durante viagem de carro, A passa ao lado de um rio ; lembra-se então de barco; diz à mãe)
A. Mãe, um dia eu vou andar de barco vermelho. Eu pego uma vassoura e vou aguando, aguando. (aguar = puxar a água, remando)
(D - 3;5.26)
- (148) (A mãe passa esmalte na unha da criança)
A. Mãe, cê tinha que unhar antes de passar esmalte.
M. O quê ?
A. Você tinha que cortar a unha antes de passar esmalte.
'Pera aí que eu vou buscar a tesoura.
(D - 3;8.17)
- (149) (A mãe querendo brincar com A, abaixa o zíper de seu vestido)
A. Ah, não ! Cê tá deszipando ! (deszipar = fazer correr o zíper)
(D - 4;0.28)

O verbo, na sua forma finita, é uma palavra que se carrega de marcas próprias, distintas das do nome, como pessoa, tempo e aspecto. Além disto, integra classes arbitrárias - primeira, segunda, terceira conjugações - e um dos aspectos com o qual a criança tem de aprender a lidar é o das terminações próprias a cada uma destas classes morfológicas. Alguns exemplos ocasionais (em 2.1, por exemplo) já nos tem mostrado o quanto a criança se debate em tentativas de acertar o sufixo verbal. Mais alguns exemplos deste domínio em construção são dados abaixo .

(150) (A mostra à mãe um papel onde tinha rabiscado algo)

A. Eu escrevei .

(D - 2;11.15)

(151) (Por volta dos 2;10 , nosso Diário registra várias ocorrências de dirijar por dirigir)

A. Eu tô dirijando.

A. Eu vou dirijar.

A. Mamãe não sabe dirijar.

(152) (A mãe ensinava a criança a se lavar)

A. Eu aprendei, né ?

(D - 3;0.12)

(153) (A mãe recorda algo que acontecera há pouco)

M. (...) Não, mas agora mesmo teve uma menininha que caiu.

Quem era ?

A. Eu caiei.

M. Quem era que caiu ?

A. Eu também caiei .

(99 S - 3;0.20)

(154) (Em Uberaba, na casa dos avós)

A. Quanto tempo eu não ouçava esta música !

(D - 3;7.29)

(155) (A atira uma bolinha longe)

M. Mas será que perdeu ?

A. Perdou .

M. Hein ?

A. Perdiu .

(75º S - 4;5.13)

(156) (A mostra para a mãe o pescoço, onde fora modida por inseto)

A. Tã ardindo aqui no meu pescoço.

(D - 4;7.15)

(157) (A "cobra" da mãe um passeio prometido)

A. Mãe, é amanhã que você vai me levar prá ver o Marcelino ?

M. Não .

A. Eu pensi que era amanhã, mãe .

(D - 4;7.20)

(158) (A pega um baton velho e observa que ele agora está funcionando)

A. Antes não fechia. Por que agora tá fechando?

M. Antes o quê ?

A. Antes não fechia.

(D - 4;7.27)

(159) (A acha a alça da pasta, longamente procurada por sua mãe)

A. Não vai perdir mais não ?

(D - 4;8.13)

(160) (A brinca no jardim de pega-pega com uma cachorra; pouco depois entra para dentro de casa e mostra o braço para a mãe)

A. Ela quase mordiu eu.

(D - 4;8.13)

(161) (A coloca um elástico no pescoço da boneca e mostra para a mãe)

A. Tã servendo, mãe ?

M. Hein ?

A. Tã servendo colarzinho ?

M. "Tã servindo" ?

A. E .

M. Tã.

(D - 4;8.22)

(162) (A fecha o porta-mala do carro; comunica à mãe)

A. Fechi .

M. Fechou, né ?

(D - 4;8.25)

(163) (A reage contra a mãe que quer olhar sua garganta)

A. Cê lembra aquele dia que eu morci seu dedo ?

Vou morder de novo !

(D - 4;10.14)

Ainda no âmbito da questão do verbo, é bom que se explicita uma afirmação que parece estar implicada na nossa hipótese para os desvios. A maneira de a criança usar verbos tais como sair, cair, sumir, morrer, etc, causativamente, parece indicar que ela os tem na conta de itens efetivamente flexíveis, que, mediante uma certa estruturação sintática, podem sempre exprimir a ação de X sobre Y. Sendo assim, a característica particular desta classe de verbos - aquela que os definem como de diátese média, intransitivos - permanece ignorada pela criança. Aliás, uma das implicações de nossa hipótese parece ser a de a criança ainda não se deu conta de que classes distintas de verbos coexistem no léxico: há os "accomplishments" e os "activities" que são verbos de ação e há os "achievements" que não são verbos de ação; e que tais classes funcionam diferentemente na estruturação da sentença.

O que isto significa em termos de domínio da categoria Verbo ?

As afirmações precedentes mostram que, embora a criança já tenha caminhado na análise (sobretudo formal) da categoria Verbo, muito deste domínio ainda se encontra

em elaboração ou para ser elaborado. Tal constatação exigirá portanto que se faça sobre este e outros termos descritivos (como Nome), usados um tanto livremente na seção anterior, alguma ressalva. Como ainda não dispomos de metalinguagem própria para descrever o objeto em construção²⁸, uma das soluções a ser aventada é aspear os conceitos descritivos, esperando que tais aspas possam refletir o estatuto do objeto em construção. Assim, onde se lê, na seção precedente, N e V, leia-se "N" e "V", categorias em construção, apenas parcialmente identificáveis com as categorias do sistema linguístico adulto correspondente.

A crítica de De Lemos atinge também categorias semânticas como Agente, Objeto, etc. Nesta altura, convém também que nos perguntemos: que conceito é este de Agente que estamos supondo ter, de algum modo, uma forma de atuação na construção dos enunciados de A? É ele uma noção circunscrita ao modo de ação do ser humano, relacionável, por exemplo, com a definição do caso Agentivo, proposta por Fillmore para descrever a estrutura semântica das proposições: "Agentivo é o caso do ser tipicamente animado envolvido ativamente na ação expressa pelo verbo"²⁹?

Os dados de A não nos oferecem evidência para uma resposta positiva a este respeito. Com efeito, se há por um lado ocorrências que demonstram a manipulação de certas características como "animado" e "humano", "controle", "intencionalidade", componentes prováveis de uma noção prototípica de agentividade, associável ao modo de ação do ser humano, há por outro lado ocorrências em que a causatividade que se vê expressa é decorrente da "ação", diríamos melhor, "participação" de entidades que podem, do ponto de vis

ta de uma análise da perspectiva do adulto, não ter nenhuma das características acima. Do que se depreende que o conceito de Agente que se pode supor influenciando na construção dos enunciados causativos do "corpus" de A, deve ser suficientemente abrangente para comportar os exemplos tanto de um quanto de outro caso. Uma formulação possível para esta noção seria, por exemplo: "a entidade implicada de modo causal no acontecimento", sobre a interpretação de "implicada", podendo caber nuances como "culpada", "responsável", como adiante se verá (cap. III, seção 1).

Vejamos inicialmente as ocorrências que poderiam ser consideradas como provas - ocasionais - de que a criança já opera com o reconhecimento de características como animado e humano.

(164) *(Conversando sobre passeio que tinham feito ao Rio de Janeiro, a mãe de A procura chamar sua atenção para o mar; comenta que é o mar que traz as conchinhas, recolhidas por A na praia)*

A. *Mas o mar nu / num fica de pé !*

M. *Hum ?*

A. *O mar não fica de pé !*

(640 S - 4;2.12)

Através da ocorrência acima pode-se ver, em primeiro lugar, a classe a que caberia, na conceituação da criança, a entidade "mar": não é gente, pois não fica de pé. Mas tão importante quanto isto é assinalar que a fala de onde se pode inferir tal "conceituação" é uma réplica - Mas o mar não fica de pé! - que é provocada pela asserção anterior da mãe de que "é o mar que traz as conchinhas". Ora, é este uso do verbo trazer, no sentido geral, abstrato de "deslocar para junto de" que parece não coincidir com o que a criança

provavelmente lhe tem associado, a partir de suas experiências ordinárias de interação verbal. Este fato é o que também se conhece na literatura por "underextension" (por oposição a "overextension")³⁰. A criança associa ao item trazer um sentido mais restrito do que o que lhe pode caber no léxico do adulto, o qual seria mais ou menos: deslocar para junto de si, pela ação manipulativa de ser humano. Ora, por trás de tal restrição imposta ao uso do item, pode-se inferir um conceito de agente em elaboração, conceito ao qual estariam associadas características como "animado" e "humano".

Não é outra coisa, aliás, o que se pode extrair da ocorrência abaixo, que trazemos para figurar ao lado de (164), como evidência indireta da construção de "Agente". Nesta, A recusa uma formulação causal da mãe, porque esta lhe apresenta como autora do desaparecimento do traço de desenho, uma entidade não-humana, isto é, concebida como não-dotada de racionalidade. Numa palavra, aquilo que seria o Instrumento numa descrição da situação, a partir da conceituação de casos de Fillmore.

(165) (*A está desenhando e pintando junto com a mãe; de repente a mãe usa a borracha para apagar um traço; resolve "testar" a criança a partir daí*)

M. Responde pra' mamãe: quem apagou essa pontinha aqui, olha !

A. Eu ! Eu !

M. Não foi a borracha ?

A (com convicção). Não ! Eu apaguei ! A borracha não sabe apagar, né ? ³¹

(789 S - 4;5.16)

Como se pode ver também pela ocorrência abaixo, a concepção de agente e de ação será naturalmente influenciada pelo modelo de ação do ser humano.

(166) (A arranca uma amora verde do pé; a mãe tenta explicar para a criança porque a amora, depois de arrancada do pé, não tem mais condições de crescer)

M. Sabe por quê ? Eu vou explicar, Anamaria.

A comidinha prã/prã amora, ela vem através da árvore, sabe filhinha ?

A. Como ?

M. Vem assim, do tronco da árvore.

Vem lá da terra prô tronco da árvore.

A. Ah, já sei! Andando com o pezinho dela ?

M (ri). Mais ou menos, mais ou menos assim.

A comidinha vem, chega até aqui, alimenta /

A. E com o pezinho dela ?

M. ...alimenta a frutinha.

A. Mas ela não anda !

M. Então. É meio misterioso isso. Um dia cê vai entender direitinho isso.

(889 S - 4;7.16)

Uma consideração necessária a esta altura diz respeito à noção de Instrumento. Provavelmente, tal conceito se construiria ao mesmo tempo que o de Agente, com ele contrastando e a partir dele se delimitando. Não é nosso objetivo pesquisar o aparecimento de tal conceito, mas pode-se mostrar que, do ponto de vista de sua manifestação na estrutura da sentença, há um lugar preferido para a ocorrência de frases que se rotularia de formas de expressão do Instrumento. Tal frase é a frase preposicionada (com + SN) e tal lugar é o predicado ou frase verbal. Exemplos:

(167) (A pega a toalha)

A. Deixa eu enxugar com ela.

(D - 2;11.17)

(168) (A está chupando balas; em dado momento ela mesmo se diz)

A. Agora chega, né ? Vou guardar com minha mão .

(D - 2;11.17)

(169) (Ouve-se a cachorra latir; a mãe "interpreta" o latido ,
tematizando um acontecimento recente: A escondera um
dos filhotes da cachorra em seu quarto)

M. Ela quer saber do cachorrinho dela. Onde cê pos o
cachorrinho dela ?

A. A Quiqui. A Quiqui levou com a boca dela lá no lugar
dela.

(24º S - 3;4.17)

(170) (Numa brincadeira, Roseli diz que o bichão vai no pé de
maracujá)

A. Eu vou bater no / naquele bicho, matar com esse chinelo.

(26º S - 3;5.1)

(171) (A sempre pedia ajuda para sentar-se na cadeira; agora diz
que vai fazê-lo sozinha, pondo primeiro o joelho)

A. Eu vou sentar eu sozinha aqui com o meu joelho.

(D - 3;5.13)

(172) (A mãe chega do trabalho e vê uma almofada recoberta por te-
cido)

M. Quem fez isso ?

A. A Marinês. Ela que costurou.

M. Com que ela costurou ?

A. Com linha .

M. Só ?

A. Com linha e com 'finete .

(D - 3;5.17)

(173) (A censura a mãe porque esta abre toda hora a porta)

M. Como é que eu passo com a porta fechada ? Bato o nariz na
porta.

A. *Cê / cê / cê / cê pega ... cê fura com a cabeça.*

M. *Fura a porta com a cabeça ?*

A. *E[~].*

(50^o S - 3;11.13)

(174) *(A mãe faz uma brincadeira com a criança, cobrindo-se com um lençol)*

A. *Cê cobre com isso aqui e afoga .*

(60^o S - 4;1.29)

(175) *(A relembra o dia em que um passarinho se escondeu debaixo da cana)*

M. *Foi difícil tirar o passarinho, né ?*

A. *E[~]... Tirou co'a vossa / com a fassoura...*

M. *E[~]...*

A. *Vassoura, né ?*

M. *Hum-hum .*

(62^o S - 4;2.12)

Voltando agora à noção de Agente, (164) e (165) acima não é tudo que se pode trazer para argumentar em favor de um conceito em formação. Se percorrermos o conjunto dos enunciados desviantes de tipo 1, transcritos na seção 1, veremos que na maioria destes, o sujeito é um ser humano: A ou o interlocutor de A, envolvidos de forma predominantemente manipulativa direta na situação. Quando se trata de requisitar a ação transformadora em direção a uma entidade, é o interlocutor: Fica ele aqui; Olha eu no espelho!; Mas volta ele de novo aqui; Cê aprende eu desenhar?; Cê aceita prá minha gente ali fora?; Sai eu daqui!, etc. Quando se trata de relatar acontecimento passado ou de anunciar uma ação ou disposição iminente de agir de certa maneira, é a própria criança: Isso eu vou aprender ela, mãe; Eu tava te achando on-

tem; Vou subir ele; Deixa eu viajar a menina; Vou sumir ele; Olha, pai, eu entrei tudo; Eu queria saber outra (-) prá você; O mãe, eu não vou sumir este anel, não; Eu vou dormir ele aqui; Eu saio você do berço .

São poucas as situações que fogem a estas duas grandes classes que acabamos de mencionar, no conjunto de dados trazidos para a análise neste capítulo. Registramos somente duas ou três, em que o "agente" não é ser humano : Não sei se este balanço vai te cair; Isso aqui (= uva) fica gorda?; Melão janta?. Nestes o que é apontado como causador é uma entidade envolvida na mudança referida - recorre um tanto diverso dos anteriores³².

Neste ponto, para alargar a discussão, poderíamos lançar mais dados na discussão, mostrando que subsistem no "corpus" de A, ocorrências em que a posição de sujeito (lugar reservado ao agente, em nossa hipótese) é ocupada pela entidade mais direta ou imediatamente envolvida na mudança (e, neste caso, podendo ser uma entidade não-animada e não-humana): A gaveta que dimarrou (= desamarrou o laço do vestido) (3;3.12); A porta que tá fazendo (barulho) (4;6.18); A camisa tirou o lenço (4;7.15); A cadeira me machucou o dedinho aqui (4;10.6).

Mas ao fazermos isto, uma coisa não poderá passar despercebida: para a explicação adequada de todas estas ocorrências entra como fator importante a situação interacional. Como adiante se verá (cap. III, seção 1), o estudo da agentividade não poderá passar ao longe de suas implicações pragmáticas, e quem - como nós - pretender analisar a emergência desta noção, deverá se defrontar também com a noção de res

ponsabilidade e culpa, real ou potencialmente presentes em muitas das situações de interação adulto-criança.

Deixemos então antecipado que no capítulo seguinte a discussão sobre agentividade ganhará novos contornos com o alargamento do enfoque. Por ora, contudo, podemos apresentar como colocação provisória a de que dos 2;8 aos 5 de idade de nosso sujeito, um certo conceito de agente atua na produção de sentenças interpretáveis como causativas, e tal conceito parece ser predominantemente o de agente manipulativo, direto.

2.6. VANTAGENS DA HIPÓTESE SINTÁTICO-SEMÂNTICA .

Apresentaremos nesta seção alguns dados que se compatibilizariam com a suposição que fizemos de que a criança, ao tempo dos desvios, está trabalhando consistentemente com a ordem como recurso expressivo, e que, dentro disto, a estrutura (N) V N associada a (Agente) Ação Objeto³³, tem uma certa saliência sobre as demais, na produção linguística de A.

Os dados a serem trazidos aqui apresentar-se-iam, assim, como fontes de apoio para a hipótese sintática atrás levantada (2.4).

Em primeiro lugar, talvez seja importante lembrar que a relação entre estruturas N V N e a expressão de Agente Ação Objeto - sobre a qual nossa hipótese está baseada - tem sido frequente e estreitamente associada na literatura psicolinguística. Bever (1970) foi o primeiro autor a enxergá-la como uma estratégia perceptual básica: "Uma" sequência N V N

no interior de uma unidade interna potencial, na estrutura superficial, corresponde a Agente Ação Objeto" (op. cit: 298). Evidência experimental na mesma direção nos vem através dos estudos de Sinclair & Bronckart (1972), conforme se pode ver pelo relato abaixo:

"Sessenta e oito crianças falantes de francês entre as idades de 2;10 a 7 anos foram colocadas em uma situação em que deveriam descobrir o significado de 30 ocorrências desviantes de três palavras, que se assemelhavam a ocorrências produzidas espontaneamente por crianças menores. As ocorrências consistiam de dois nomes (sem artigos) e um verbo (no infinito) e um nome e dois verbos. Os verbos eram transitivos ou intransitivos, e as combinações dos dois nomes + verbo transitivo transformadas em combinações reversíveis (menino empurra menina) ou irreversíveis (menino abre caixa). Todas as combinações de três palavras foram representadas nas seis ordens possíveis. De acordo com a idade, as crianças escolhiam diferentes estratégias para interpretar as ocorrências: a linha de desenvolvimento era claramente na direção das estratégias pelas quais a posição relativa das duas palavras determina a interpretação: o primeiro nome era tomado como sendo o sujeito; o segundo nome o objeto".³⁴ (A tradução e o grifo são nossos)

(Op. cit: 329)

Diante dos resultados obtidos, os autores chegaram a colocar como pertinente a pergunta: "S V O : um universal linguístico ?".

Outros estudos sobre a compreensão de sentenças passivas (Slobin 1966; Sinclair & Ferreiro 1970; Bever 1970) demonstraram também que existe uma tendência da criança em interpretar a ordem das palavras em termos de papéis semân-

ticos: sequências N V N eram decodificadas como Agente Ação Objeto .

Ainda neste domínio, seria oportuno lembrar ainda um artigo de Ochs (1982) sobre a aquisição de marcação de caso ergativo (= M C E) em samoano, em que a autora chega a uma conclusão interessante sobre a adoção da ordem sintática, em vez de outro mecanismo, para a marcação de ergatividade. Deste trabalho faremos a seguir uma resenha mais de morada.

Inicialmente é preciso adiantar algumas características desta língua. O samoano é uma língua ergativa (ou absolutiva), o que equivale a dizer que - ao contrário das línguas nominativas (ou acusativas) - tal língua, por um lado, distingue morfologicamente sujeito intransitivo de sujeito transitivo, e, por outro lado, trata como uma categoria morfológica única (o caso absolutivo), sujeito de sentença intransitiva e objeto de sentença transitiva³⁵.

Em samoano, a distinção ergativo-absolutivo é expressa através da marcação de caso nominal. O sujeito transitivo é precedido pela partícula *e* somente quando o sujeito transitivo segue o verbo (V S O, V O S, O V S). Acrescentemos que o samoano é uma língua predominantemente de verbo inicial; como relata a autora, constituintes podem ser colocados antes do V, mas são ordens mais marcadas, no sentido de foco ou tópico.

" SENTENÇA TRANSITIVA

V S O Na fasi e le tama Sina
 PAS. atirar ERG. ART. menino Sina

V O S Na fasi Sina e le⁴ tama
 PAS. atirar Sina ERG. ART. menino

O menino atirou em Sina ."

(Op. cit:649)

Veja-se, em oposição, um exemplo de sentença in transitiva.

" SENTENÇA INTRANSITIVA

V S 'Olo'o moe le tama
 PR. PROG. dormir ART. menino
 O menino está dormindo ."

(Op. cit:649)

Entretanto, a descrição acima não basta. Deve-se acrescentar a ela um dado sociolinguístico importante: um estudo sobre a fala samoana adulta, tomando-se uma variedade de contextos socialmente significantes, mostrou que o marcador nominal e é usado de maneira diferenciada através destes contextos. Assim, constatou-se - relata a autora - que MCE raramente aparece quando os falantes são membros de seu próprio ambiente familiar. A distância social entre falante e ouvinte é um importante fator no uso de MCE: quanto maior é a distância social mais o falante usará a marcação de caso. Um segundo padrão importante de variação diz respeito ao sexo do falante: baixas frequências de MCE são encontradas em contextos íntimos na fala de homens e mulheres; por outro lado, os homens parecem usar a marcação em porcentagem muito mais alta em contextos não-íntimos.

Tendo presentes tais dados, o que se observou na fala de crianças aprendendo a falar samoano ?

Segundo Ochs, a descoberta mais significativa do estudo longitudinal é a seguinte: as crianças samoanas, entre 2 a 4 anos, raramente usam o marcador ergativo e em sua fala espontânea.

Muitos fatores poderiam explicar essa baixa fre-

quência da partícula ergativa na fala de crianças samoanas. A autora aponta, por exemplo, o fator de saliência perceptual que tem sido sustentado por Slobin (1973, 1978): a aquisição de morfemas gramaticais é mais rápida se os itens morfológicos são, entre outras coisas, pospostos, silábicos, acentuados, obrigatórios, consistentes com os padrões de ordem sintática, usados exclusivamente para funções gramaticais (em oposição a funções pragmáticas), e distintos (isto é, sem nenhuma forma homônima; Slobin 1978:18). Assim, o fato de que o marcador ergativo seja posposto e ligado ao N em kaluli, enquanto o marcador samoano é preposto e independente do N, poderia explicar porque o marcador do kaluli é adquirido primeiro do que o do samoano.

Contudo, uma das diferenças mais importantes entre estas duas línguas - salienta Ochs - concerne o traço "obrigatório". Esta diferença está na natureza da restrição que obriga os usos do ergativo em cada língua. Samoano e kaluli diferem aí³⁶. Como já referido atrás, o uso de MCE é situacionalmente restrito no samoano adulto: é usado mais pelos homens do que pelas mulheres, e é mais frequente na fala a interlocutores que não são da família do que na fala entre íntimos e entre pessoas do ambiente doméstico.

Ora - pondera a autora - dos 3 aos 6 anos, as crianças passam a maior parte de seu tempo no ambiente doméstico. A grande massa de discursos aos quais está exposta são aqueles que se dão entre membros da família. Ademais, como já foi notado, se são as mulheres que convivem mais do que os homens com as crianças, então é a fala da mãe que fornece o "input" adulto primário para a linguagem da criança. Sendo assim, uma conclusão é óbvia: a razão primária pela

qual as crianças samoanas não adquirem o sistema MCE rapidamente é que ele não é característico da fala daqueles que a rodeiam.

Segue-se então a pergunta: como marcam as crianças samoanas as distinções ergativas?³⁷

Ochs sustenta que as noções de ergativo-absolutivo são expressas pelas crianças samoanas de 2 a 4 anos através das estruturas de ordem (é neste ponto que vemos alguma identidade desta com a hipótese que levantamos para os dados de A). A mais importante descoberta do estudo da ordem - prossegue a autora - é que as crianças tendem a reservar o lugar imediatamente seguinte ao verbo para constituintes absolutivos (pacientes transitivos e "argumentos maiores" intransitivos"), preterindo constituintes ergativos (agentes) nesta posição.

Estes resultados mostram inclusive - acrescenta a autora - que a ordem que vem sendo considerada como básica no samoano - V S O - do ponto de vista do desenvolvimento, é relativamente tardia; e, por outro lado, confirmam a hipótese de Slobin e Lehman (1973) de que o verbo e o paciente formam uma "gestalt" perceptual que resiste à interrupção. De fato, como se viu, as crianças samoanas preferem colocar o verbo e o paciente sequencialmente contingentes, colocando o agente antes ou depois desta unidade.

Até aqui procuramos alinhar fatos que mostram que a ordem pode ser tomada como recurso relevante para a expressão de certas estruturas semânticas; mas todos eles são externos ao "corpus" de A. Ao lado destes fatos, há que acrescentar e priorizar outros - internos ao próprio desenvolvimento linguístico de nosso sujeito - que é onde se vai encontrar

evidência mais forte para a argumentação em favor de nossa hipótese.

Que fatos seriam estes ?

Raciocinemos assim. Se é verdade que a criança abstraiu e concentrou-se sobre determinado padrão sintático de construção de sentença, seria natural que ela encontrasse dificuldade em formular proposições ou juízos sob outro padrão. Não acontece outra coisa na fala de A. Durante o período observado, assiste-se ao surgimento na sua produção verbal, de "erros" no que diz respeito à formulação de juízos que escapam à sentença transitiva. Sendo assim, a evidência interna de que falamos será constituída de erros ou dificuldades na fala de A, com relação a: (i) verbos sem sujeito, como fazer calor; (ii) verbos que pedem sujeito sentencial, como Não tem jeito de...; (iii) verbos intransitivos que pedem sujeitos não-agentivos, como coçar .

(i) Erros com S's sem sujeito.

(176) *(A mãe censura A por ter tirado o vestido na festa a que tinham ido no dia anterior)*

M. *Todo mundo de vestido! Você foi a única que tirou a roupa!*

A. *Mas / mas a roupa tava muito calor. (= Mas tava muito calor com a roupa / Mas a roupa tava fazendo sentir muito calor)*

(176 S - 3;2.17)

(177) *(A volta da rodoviária aonde fora junto com o pai levar a avó; conta então para a mãe, que ficara em casa, algo que muito a impressionara numa das lojas da rodoviária: uma boneca toda enfeitada)*

A *(agitada). Mãe, eu tinha uma boneca na rodoviária onde a vovó viajou de ônibus. (= Tinha uma boneca ...)*

M. *Hein ?*

A. *Tinha uma boneca nova, né? Onde a vovó tava viajando, né? Eu queria uma boneca nova, cheia de colarzinho, de roupinha*³⁸.

(177 S - 3;10.23)

(ii) Erros com verbos que pedem sujeito sentencial.

(178) *(Uma amiguinha de A estava impossibilitada de brincar com ela; a mãe insiste em saber a razão)*

M. Anamaria, mãe tá perguntando se a Ana Lúcia tá aí .

A. Não.

M. Vai chamar a Ana Lúcia prá brincar, vai.

A. Ela não tem jeito ... (= Não tem jeito dela (vir))

(149 S - 3;2.13)

(179) *(Contando um episódio que se passara entre ela e D, no parquinho da escola; este, que não a tinha reconhecido, a chamara de "fedô")*

M. Ele chamou você de fedô ?

A. E. Ele não tinha visto que era eu. Ele pareceu que era eu (= Pareceu a ele que era eu) E aí ele falou:

"Aí, é você, desculpe!"

(D - 4;11.19)

(iii) Erros com verbos intransitivos que se constroem com sujeitos não-agentivos.

(180) *(A está vestida com meias longas; a mãe percebe que ela não está se sentindo confortável)*

M. Tá sentindo calor ?

A. Tô coçando na perna. (= Minha perna tá coçando)³⁹

(D - 4;3.12)

OBS: Dado que no português o verbo coçar pode integrar tanto uma sentença de diátese ativa quanto outra de diátese média, o que garante a interpretação acima é o fato - atestado - de que a criança não estava se coçando, mas sentindo coceira.

(181) *(A mãe olha em direção à irmãzinha de A, que acaba de por algo em sua boca)*

M. Tá pondo tudo na boca, né Juliana? É o dentinho querendo nascer?

A (interessada). Ela vai nascer dente ? (= Vai nascer dente nela? / O dente dela vai nascer?)⁴⁰

(D - 4;J.15)

(182) (Contando para a empregada os últimos acontecimentos)

A. O^h Nensinha! Ela tá nascendo dente. Ela me mordeu doído mesmo.

(D - 4;4.5)

(183) (Conversando com a empregada)

A. Ih, a Ju vai nascer dente !

(D - 4;4.7)

(184) (Junto com a irmãzinha no cercado, A não quer ficar ao alcance de sua boca)

A. Não, Juliana, eu não posso ficar aí... Cê tá nascendo dente.

(D - 4;4.9)

Deixamos para o final um exemplo relacionado com a ordem dos constituintes, mas que parece participar também de um outro momento do desenvolvimento linguístico, previsto na sequência de desenvolvimento proposta por De Lemos.

Trata-se de:

(185) (A ganha dois anéis de seu pai; fica radiante; a mãe lhe diz para ter cuidado com eles)

A. Cê vai durar / vai durar prá todo eu crescer ? (= Vai durar até eu crescer)

M. Hum-hum .

A. Prá quando eu crescer ?

(D - 4;10.27)

(186) (Mesmo contexto anterior)

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

M. Vai.

A. *Vai durar esse bastante ?*

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

(minutos depois, A volta a interpe-lar a mãe)

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

(Idem)

Cê vai durar (o anel) prá todo eu crescer? e o subsequente Vai durar esse (anel) bastante? representam tentativas da criança para expressar um estado de coisas que não tem agente ou que é impossível de ser imputável a um agente. A começa por uma construção - Cê vai durar (o anel) - que parece ser um resíduo de uma etapa de desenvolvimento anterior, em que a ordem era tratada como montagem ou "frame". Esta construção, entretanto, é imediatamente substituída por outra: Vai durar esse (anel) bastante?, que no uso a adulto teria como correspondente: Esse (anel) vai durar bastante?, com o constituinte esse (anel) na posição de sujeito. E repetida nesta ordem mais de uma vez. A não-colocação de esse (anel) na posição pré-verbal pode ser interpretada como resultante da tendência de A em preservar a posição de sujeito para o agente e a posição pós-verbal para o objeto, mesmo no caso de expressões estativas. Deste modo, não seria errado dizer que é a noção (em construção) de Agente, à qual se procura associar um lugar definido na estrutura sintática, que "perturba" e dirige a construção deste enunciado neste momento na fala de A.

Das ocorrências atrás registradas, a primeira delas, isto é, A roupa tava muito calor, também requer alguns comentários. No período compreendido entre a emergência desta construção até a emergência de construções sem sujeito: Tava

muito calor (com a roupa), dois tipos de construção para expressão de temperatura foram encontrados no "corpus" de A:

a) Construções com o verbo fazer, a posição de sujeito sendo preenchida pela entidade concretamente envolvida na mudança de temperatura. Exemplos:

(187) (A mãe pede a A para tirar o macacão porque está calor)

A. Não é o macacão que tá fazendo calor, é a camiseta.

(D - 3;2)

(188) (A sente-se encalorada)

A. O vestido tá fazendo calor.

(D - 3;2)

(189) (A e sua amiga estão deitadas na cama; a amiga sugere a A que tire a colcha)

A. Nu...nu... Ah, mas essa (colcha) num faz calor.

(149 S - 3;2.13)

(190) (A aproxima-se da mãe)

A. Mãe, tira esse vestido.

M. Por que ?

A. Porque esse tá fazendo calor.

(259 S - 3;4.24)

b) Construções com o verbo estar, a posição de sujeito sendo preenchida pela entidade que sofre a mudança de temperatura. Exemplos:

(191) (Pedindo para tirar a camiseta)

A. Tô com calor com esta camisa.

(D - 3;2.3)

(192) (A mãe veste uma camiseta em A por cima do maiô; uma hora depois)

A. Eu tô com calor com esta camisa.

(D - 3;2.5)

(193) *(A mãe censura A por ter tirado sua blusa de pijama)*

A. *Eu tô com calor com ela.*

(D - 3;6.8)

Gostaríamos de observar que estes tipos de construção não estão sendo considerados desviantes. O segundo tipo, por exemplo, é normalmente usado no português adulto. Apesar disto, eles foram mencionados porque foram os únicos tipos de construção usados para expressar mudança de temperatura, num certo período do desenvolvimento linguístico de A. De fato, construções impessoais, tais como Faz calor, Tá calor, etc, onde a posição de sujeito é vazia, não ocorreram no mesmo período⁴¹. Registraram-se, pelo contrário, construções como as exemplificadas acima.

Um outro detalhe a observar nestas construções é o Sintagma Preposicionado (com + N), presente na frase verbal, funcionando como um possível Adjunto Adverbial de Causa. Uma alternativa de expressão de causatividade no âmbito do período simples. Novos exemplos desta construção na fala de nosso sujeito são dados abaixo:

(194) *(A aproxima-se da mãe, carinhosa)*

A. *Eu tô feliz com minha mãe.*

(D - 3;6.18)

(195) *(A mãe tinha indicado ônibus errado para a avó que vai viajar; quando se dá conta disto, vai até a rodoviária, aflita; A a acompanha)*

A. *Onde ela vai chegar ?*

M. *Aqui, bem. Na rodoviária.*

A *(tornando mais clara a sua indagação)*. *Onde ela vai chegar com esse ônibus ?*

(D - 4;10)

Antes de encerrar esta mostra de dados que se harmonizam com a hipótese levantada, gostaríamos de apresentar aqui um fato a mais para reforçar a suposição de que, ao tempo dos desvios, a criança está trabalhando com a ordem como recurso expressivo básico. Tal como no caso dos desvios, este fato envolve troca de item verbal.

Ao longo dos 3, 4 anos de idade, encontramos na fala de nosso sujeito várias instanciações de apanhar por bater. A usava apanhar por apanhar, e, não poucas vezes, apanhar por bater. Alguns exemplos são dados abaixo:

(196) (A mãe adverte A)

A. Anamaria, se você ligar a televisão, você vai apanhar de seu pai de chinelo.

(A vai até o pai e este a recebe muito bem)

A. Sabe o que meu pai falou? Não apanhou com meu chinelo não. Não apanhou eu.

(D - 3;5.22)

(197) (A mãe pede a A para recolher as coisas espalhadas pela varanda; A protesta)

A. Porcaria, hein mãe! Eu vou te apanhar um dia. Cê vai ver.

(D - 3;7.24)

(198) (Falando da pessoa com a qual não se deu bem)

A. Aquela tia é uma porcaria. Eu vou apanhar ela um dia.

(D - 3;8.2)

(199) (Para a mãe, advertindo)

A. A Maria vai apanhar você no bumbum.

(D - 3;8.4)

(200) (Brigando com a empregada)

A. Eu vou chamar minha mãe para te apanhar.

(D - 3;10.17)

(201) (A faz uma travessura; aproxima-se da mãe)

A. Cê não vai me apanhar, né?

(D - 4;3.11)

(202) (A se aborrece com a irmã; para afrontá-la, diz)

A. Viu, Juliana? É bom que cê apanhou no bumbum, que cê quebrou dois pratos. É bom que a mamãe te apanhou no bumbum.

(D - 4;7.22)

Notemos que estas trocas são parecidas com as trocas descritas no quadro 2. Mas enquanto lá o item usado é promovido a uma diátese ativa-causativa, pela existência de um actante a mais que preenche o lugar de sujeito, aqui o item "erradamente" empregado está por outro, cuja descrição não inclui um número diferente de actantes.

Vejamos como esta diferença pode ser apreendida pela noção de diátese, tal como é defendida por Franchi. O pai bateu no menino e O menino apanhou do pai caracterizam-se por ter: a) o mesmo número de actantes (dois); b) a mesma "qualidade" de actantes (Agente e Paciente); diferindo apenas na orientação do processo: para bater, X sobre Y, para apanhar, Y sobre X⁴².

Como se vê, não é preciso propor uma noção descritiva diferente para tais dados, a mesma noção de diátese podendo nos servir. Cremos também que não é necessário procurar, para a explicação de tais usos, uma hipótese diferente da que se levantou para os desvios 1. Com efeito, a criança usa apanhar numa diátese ativa, como se o item - mediante uma estrutura de ordem sintática - se tornasse apto a exprimir uma ação na qual a iniciativa cabe ao ser exposto em primeiro lugar.

Enunciados como Papai não apanhou eu, da mesma forma que O moço quer me tomar injeção ou Eu saio você do berço, mostram que A ainda não fixou o item lexical adequado para a expressão de uma situação em que se toma um e não outro elemento como ponto de partida, fixando-se na ordem dos constituintes para a identificação dos papéis de Agente e Paciente (ou Objeto). Os desvios acima participariam assim do mesmo momento de análise e elaboração do aparato verbal, momento este em que há um investimento sobre a ordem e uma não consideração do léxico.

Nesta altura de nossa exposição, se compararmos os dados apresentados nesta seção com os desvios do primeiro tipo (por exemplo: A roupa tava muito calor e (...) este balanço vai te cair; A Maria vai apanhar você no bumbum e Eu vou dormir ele aqui; A Ju vai nascer dente e A mamãe vai nascer nenê?), a necessidade de relacioná-los numa hipótese mais geral torna-se clara. Há dados adicionais que apontam para a hipótese sintática. Este é, aliás, um dos aspectos peculiares ao "corpus" de A, que o torna distinto do "corpus" de Christy, analisado por Bowerman.

É importante lembrar o fato - até agora não suficientemente explorado - de que a hipótese de Bowerman implica na atribuição de uma saliência perceptual à classe iii dos verbos causativos (open, break, etc). De fato, ao afirmar que ao tempo dos desvios a criança já lidava com a oposição causativo vs não-causativo ao nível da estrutura lexical, a autora assume que, no processo de sistematização destas noções, a criança toma a classe dos verbos open e break como paradigmática ou como mais "saliente" do que as outras

classes. Nossa hipótese, por sua vez, quer deslocar a atenção para a estrutura sintática em que o verbo ocorre, atribuindo a ela e não ao verbo, o estatuto de objeto de atenção. Conseqüentemente, a noção invocada por Bowerman de "item lexical possível" corresponde à noção de "estrutura sintática possível", em nossa hipótese. Esta interpretação, colocando a ênfase sobre o aspecto sintático se mostra superior à outra, uma vez que, examinando-se com mais rigor vemos que os verbos da classe iii não podem ser considerados salientes enquanto itens lexicais. A única diferença formal entre causativo e não-causativo é, neste caso, o contexto em que eles estão inseridos. Assim, se open e break podem ser vistos como um "locus" primário de onde os desvios são gerados - e nós não pretendemos afastar isto como suposição bem fundamentada - é enquanto parte das estruturas em que eles adquirem seu sentido (causativo e não-causativo). Dizendo de outra maneira, não discordamos da autora quanto ao papel desta classe como fonte primária para a criança estabelecer a oposição em questão, mas queremos salientar que é enquanto formas que definem seu sentido no interior de uma estrutura sintática. Uma implicação contida na hipótese de Bowerman é a suposição de que para a criança é mais fácil aprender a codificar noções semânticas através de uma forma única do que codificá-las através de duas formas diferentes. Ora, isto não parece razoável enquanto princípio de aprendizagem de uma língua. Aliás, diga-se de passagem, vai contra um dos princípios de Slobin (1973:202) para o qual há bastante evidência empírica, segundo o qual "relações semânticas subjacentes deverão ser marcadas aberta e claramente".

2.7. OS DESVIOS 2 .

Antes de encerrar a discussão dos desvios, seria importante adiantar ainda neste capítulo alguma explicação para os desvios do segundo tipo. Embora tenhamos reservado uma seção do capítulo seguinte para tal, existe uma razão para vincular o tratamento destes dados - pelo menos parcialmente e num primeiro momento da análise - ao mesmo tratamento destinado aos desvios 1 . Embora difiram quanto ao pico de frequência, tais desvios conviveram na fala de A, com os desvios 1 .

Por outro lado, à diferença dos desvios 1, eles apresentam um traço peculiar: por volta dos 4;7 de idade, depois que apareceram na fala de A as construções causativas com fazer, ao invés de cair a frequência dos desvios 2 - como aconteceu aos desvios 1 - eles sofrem um recrudescimento, refletindo-se num aumento sensível de ocorrências da classe 7 do quadro 3 (tirar por sair). Ora, tal acontecimento merecerá que retornemos à análise destes dados mais adiante (cap. IV), depois de termos considerado o papel que teve a emergência das construções com fazer, por um lado, sobre a expressão de causatividade, e, por outro lado, sobre a expressão de não-causatividade (ou incoatividade).

Conforme já mostramos atrás (2.2), as ocorrências desviantes do tipo 2 são caracterizadas pelo uso de um verbo causativo (bi ou trivalente) por um verbo não-causativo (mono ou bivalente).

(74) (...) *derrubou isso aí* por (...) *isso aí caiu* .

(76) *Eu que ensinei (a música) sozinha* por *Eu que aprendi (a música) sozinha*.

(84) *Tirou a ponta* por *A ponta saiu*

Tentaremos fornecer uma explicação tomando como exemplo a ocorrência tirou o esmalte por o esmalte saiu / saiu o esmalte.

Em primeiro lugar, é preciso notar que a enunciação tirou o esmalte não pode ser olhada como instanciação de uma sentença em que o sujeito-agentivo fica inexpresso, devido à sua ocorrência prévia no discurso ou à presença de seu referente no contexto imediato. Na verdade, tirou o esmalte ocorre em situações em que a única interpretação possível é aquela em que se relata uma mudança de estado onde não há participação de agente.

É bom notar que no português adulto, para expressar uma mudança de lugar sem intervenção de agente, pode-se ter tanto V N quanto N V: o esmalte saiu / saiu o esmalte. O verbo é monovalente, a posição do N podendo ser pré- ou pós-verbal.

Dito isto, o que se pode observar nos enunciados de A é uma monovalência com tendência à posição fixa: a maioria dos enunciados com o verbo tirar (= sair) têm a ordem V N. Ou seja: o "sujeito" é posposto.

É possível objetivar o que dissemos, dando um tratamento quantitativo às ocorrências de tirar por sair. Das 105 ocorrências deste tipo, 52 são do tipo V, o único N associável ao verbo permanecendo elíptico, recuperável pelo contexto linguístico ou extra-linguístico. Estas são naturalmente desprezadas; as restantes - em que o N é explícito - são 53; e dentre estas, 35 são do tipo V N, contra 18 do tipo N V.

Para nós, a predominância da ordem V N reflete uma tendência para preservar a ordem S V O, quando no even-

to a ser expesso não existe agente, mas apenas alteração de estado ou lugar de um objeto ou ser. O sintagma que expressa o objeto afetado não passa para a posição anterior ao verbo, ficando posposto. Pareceria assim que a posição anterior ao verbo é reservada para o papel semântico de agente. Quando este não existe, a tendência é deixar a sua posição vazia. A mesma interpretação - recordemos - parece dar conta de ocorrências tais como Vai durar esse (anel) bastante?, já comentadas atrás (2.6).

Temos motivos para pensar que este procedimento é geral na produção linguística de A, durante o período em questão. Atinge não só os causativos lexicalizados como tirar (= sair), mas também aqueles que são ambivalentes, isto é, que podem ser inseridos numa estrutura transitiva e intransitiva sem modificação de si próprio para expressar, respectivamente: mudança de estado/lugar na qual um agente é envolvido (1); mudança de estado/lugar sem participação de agente (2). Examinando-se as instanciações destes verbos - que correspondem aos da classe iii de nossa Introdução - em contexto adequado para 2, verificar-se-á que V N é a ordem mais comumente encontrada. Novamente pode-se inferir uma certa resistência, da parte da criança, em colocar na posição de sujeito um constituinte que não se refere ao agente, referindo-se ao objeto afetado pela mudança (ou caso Objetivo, na terminologia de Fillmore). Exemplos deste fato são dados abaixo:

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

A. Ah... Desdobrou meu shortinho!

(109 S - 3;1)

(204) (Anunciando à mãe o que está vendo através da janela)

A. Chegou uma menininha.

(129 S - 3;1.14)

(205) (A está guardando disquinhos numa caixa)

A. Encheu a caixa.

(D - 3;2.1)

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

A. Sarou o seu.

M. O meu tá sarando ! E o seu ?

(139 S - 3;2.6)

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

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

M. Por que ?

A. Quebrou todo esse aqui.

(239 S - 3;3.27)

(208) (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.

(249 S - 3;4.17)

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

A. Ah! Já rasgou minha meia.

(D - 3;6.16)

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

A. Mãe, 'goliu debaixo da torneira. (= Engoliu (a bolinha) debaixo da torneira)⁴³

(D - 3;8.21)

(211) (A aperta o dedo no trinco da mala)

M. (...) Que houve ?

A. Queimou meu dedo !

M. "Queimou" seu dedo não, "apertou".

(589 S - 4;1.7)

(212) (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)

(213) (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. Nê ?

Ah, entra chuva sim .

(889 S - 4;7.16)

(214) (Olhando para o carrinho da irmã, A nota que existe uma fita adesiva no lugar onde há uma saliência provocada pela junção de dois ferros)

A. Mãe, que que é isso aqui ? Cortou isso aqui ?

M. Não, bem, isso é fita que a mamãe pos prá não machucar a Ju .

(D - 4;7.22)

(215) (Observando a fita no gravador)

A. Ih, Lã acabando a fita, nê !

(949 S - 4;8.20)

(216) (A está mexendo no lápis de sobancelha da avô)

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, nê ?

(1009 S - 4;10.8)

(217) (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!

(1049 S - 4;11.5)

(218) (A mãe procura mostrar a A que não convém pintar as unhas com tinta de caneta, porque depois não sai)

M. Ô filha, agora cê já 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 .

(1049 S - 4;11.5)

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

A. Tá acabando a gravação ?

M. Não. Por que ?

A. Começou agora ou não ?

M. Começou agora.

(Idem)

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

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

M. Ah, cê não quer que força ?

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

M. Daí que que aconteceu ?

A. Daí não tem mais .

(Idem)

Um comentário antes de finalizarmos esta seção. Na sentença incoativa do português adulto, não havendo agente, o objeto pode ocupar a posição de sujeito, havendo concordância de número. É o sujeito não-agentivo. Entretanto ,

isto não é tudo no caso de certas estruturas não-causativas em português. Alguns processos não-causativos, tais como "passar a estar em X" (mudança de lugar) e "passar a estar não-vivo" (mudança de estado), por exemplo, requerem a seleção de outro item lexical (sair e morrer), distinto do que é reservado para expressar o mesmo processo quando este tem um agente no ponto de partida da ação (tirar e matar). Parece que é este procedimento lexical de marcar a oposição que a criança "negligencia", dando atenção, prioridade para procedimentos sintáticos, como a ordem dos constituintes.

2.8. UMA OBSERVAÇÃO SOBRE OS DADOS E A NOÇÃO DE TÓPICO .

A estruturação da sentença, em qualquer nível : nível nocional, dos papéis semânticos (Agente, Objeto), nível formal, dos papéis ou funções sintáticas (sujeito, predicado), depende fundamentalmente do verbo. O verbo é o eixo de tudo na organização da sentença. Como diz Franchi (1976:179), "o verbo é o centro de coesão da sentença e o elemento responsável pela determinação dos esquemas de casos".

Ora, na medida em que o verbo, nos dados aqui analisados, tem um uso particular resultante da obliteração de uma oposição lexical, fica ao observador a impressão de que a criança não constrói adequadamente a sentença em sujeito-predicado. Nenhum problema temos em admitir que a criança não esteja dominando plenamente, por enquanto, a função sintática de sujeito⁴⁴. Convenhamos que para chegar a esta noção abstrata, esvaziada de conteúdo nocional, que responde ape-

nas a algumas requisições de forma ou concordância, a criança deveria ter chegado à conclusão de que sujeitos podem ser agentivos e não-agentivos; o que equivale a dizer, ter superado a tendência - que procuramos evidenciar a partir da análise dos desvios - de "guardar" a posição pré-verbal para o "Agente". Ora, isto implica em chegar a um nível mais avançado da análise do material linguístico, que inclui principalmente o léxico, no que toca aos verbos.

Mas não é este o ponto que nos motivou a escrever esta seção. É que alguns leitores poderiam, a partir daí, supor que a estrutura que a criança elege para a construção de sentenças, nesta altura de seu desenvolvimento linguístico, seja a de tópico-comentário. Alguns enunciados relacionados neste capítulo poderiam sugerir uma hipótese deste tipo, por exemplo: A Ju tá nascendo dente⁴⁵.

Isto requer que explicitemos a nossa posição em relação à aceitação ou não destas duas formas de organização da sentença em português.

Duas hipóteses são possíveis: uma, mais radical, diria que a organização da sentença em sujeito-predicado é a única possível, excluindo-se qualquer outra (dados divergentes seriam tratados como formas, de algum modo, derivadas daquela); outra, mais razoável, reconheceria ao lado da estrutura sujeito-predicado, a existência de outra, independente da primeira, e concorrente dela.

A segunda é, segundo nos parece, a que se encontra formulada em Bates & Mchinnery (1979) que falam na "coexistência pacífica" destes dois modos de estruturação da sentença, na descrição das línguas do mundo. Também Li & Thompson (1976), segundo Pontes (1980), na nova proposta tipológica

das linguas conforme predominem relações de tópicocomentário ou de sujeito-predicado, reservam uma classe para as linguas de tipo misto, em que estão presentes os dois tipos de construções.

A posição que assumimos face a esta questão é a segunda, baseados em dados gerais do português (falado e escrito), e em dados específicos de aquisição da linguagem.

Sabe-se, por um lado, que a postulação desta forma de organização da sentença permite explicar um volume considerável de dados do português (ver a este respeito Pontes op. cit.).

Sabe-se, por outro lado, que nos estágios bem iniciais de aquisição da linguagem, a noção de tópico é útil, porque permite mostrar que a criança, nos esquemas interacionais, toma o enunciado de seu interlocutor ou parte dele como "tópico", ao qual acrescenta um "comentário", construindo o que se chamou de sintaxe "dialógica" (De Lemos 1979) ou "horizontal" (Scollon 1979). Este processo de construção de enunciados que se faz através da sequência de turnos é reconhecido pelos autores que o estudaram como uma etapa determinante dos períodos posteriores, quando a criança sozinha articulará tópico e comentário dentro de um único turno do diálogo.

Em estágios não tão iniciais de aquisição do português, como este que se analisa em A, também são encontradas muitas instanciações de sentenças que se pode qualificar de tópicocomentário. Por exemplo:

(221) *(A põe lençol na caminha para acomodar sua boneca)*

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

(430 S - 3;9.25)

(222) (Junto à irmãzinha)

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

(720 S - 4;5.9)

(223) (Contando ao pai o que acontecera às suas unhas pintadas)

A. Dois dedo saiu o esmalte, pai.

(D - 4;5.27)

Isto confirma o que dissemos, isto é, a existência de construções que se mostram interpretáveis como tópico-comentário ao lado de construções que se mostram interpretáveis como sujeito-predicado. Por sabermos desta coexistência (e da provável interpenetração ao nível da produção concreta de enunciados) é que exemplos que podiam ser caracterizados como desvios 1 mas também como tópico-comentário foram afastados de nosso quadro 2. Vejam-se, por exemplo, os casos abaixo:

(224) (A observa a válvula do Aquaplay)

A. Isso aqui vai sair água, né ? Deixa assim ...

M. Deixa tampado senão vai sair água, né ?

(630 S - 4;2.19)

(225) (Separando bonecas para tirar fotografia)

A. A Bete num vai porque ela tá saindo água, ô !

(990 S - 4;10.1)

(226) (A pega um pedaço de plástico vermelho transparente e põe diante dos olhos)

A. Vamu ver se esse aqui vê cor.

M. Hum ? Ah, ele "vê cor" sim, ô ! Ele faz ficar colorido. O lençol também.

(330 S - 3;7.3)

Tentamos trabalhar apenas com os casos em que a presença de certas características como ^{*}transitividade e cau

atividade nos levava a pensar numa tentativa de construção de relações gramaticais que vão dar na forma de organização sujeito-predicado. De fato, o que os desvios de A refletem é um sistema em construção, onde os papéis semânticos são marcados via posições sintáticas ou ordem. O que quer que a criança tenha por Agente ou Objeto, ela faz refletir a relação que vincula os dois numa certa ordenação dos constituintes que os representam.

Deve-se acrescentar ainda que o que caracteriza a construção de tópico-comentário não é ter Agente na primeira posição. Pelo contrário, os exemplos dados como mais representativos de construções de tópico são aqueles em que outro constituinte - que não o Agente - é trazido para a posição inicial (A Maria, esta não quer nada com o serviço; A Belina inclina o banco; O carro gastei muito dinheiro). Como é fácil notar, não se pode encontrar nestes exemplos - como nos exemplos de desvios 1 - traços de transitividade entre o primeiro sintagma e o segundo sintagma.

2. 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .

Ao longo da seção 2.4, procurando dar conta dos desvios envolvendo verbos causativos no "corpus" de A, formulamos a suposição de que são derivados de uma hipótese sintático-semântica e não de uma hipótese lexical. Cremos ter fornecido - em 2.6 - um certo número de evidência empírica adicional para sustentar nossa hipótese.

Todavia, ainda não se explorou suficientemente a questão da precedência do sintático sobre o lexical.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que em várias línguas a expressão de causatividade comporta procedimentos gramaticais concorrentes. No caso do português, cremos que podemos reduzi-los a dois: o sintático e o lexical. Pondo de lado o chamado recurso "morfológico" (que sozinho não garante, como vimos na Introdução, a codificação de causatividade) e o recurso à expressão composta com o verbo fa zer (que, como veremos, terá um domínio específico de aplicação na fala de A: causa indireta, só secundariamente expressando causa manipulativa direta), podemos afirmar que estes dois procedimentos - o sintático e o lexical - são os que concorrem e interagem na expressão de juízos causativos em português.

Como isto é aprendido pela criança? Quer-nos parecer, a partir dos dados de A, que a construção deste subsistema é gradual e seletiva. E de se supor que para a criança em fase de aquisição de uma língua não seja imediatamente evidente, isto é, numa fase inicial, quais juízos demandam ou se fazem passar por quais procedimentos, e mesmo, quais são os itens formalmente idênticos que se prestam à expressão de juízos parcialmente idênticos. Sendo assim, haveria - num primeiro momento - um investimento sobre um destes procedimentos gramaticais, o sintático, o que dá por resultado a ocorrência de Eu saio você do berço, ao lado de Tirou o bandeide. Aliás, o que a fala de A nos fornece neste período é o retrato de um sistema gramatical em vias de organização, onde o foco de atenção espontânea da criança sobre o objeto linguístico parece estar colocado sobre a ordem de palavras, prioritariamente. Não precisamos lembrar que se tem como clara a idéia de que, ao tempo dos desvios, A atravessa uma fase de

análise e organização, momento este posterior a outro em que a ordem tem um valor formal, não-nocional (De Lemos 1984a , 1984b; Peters 1983; cf. 2.3).

Partindo agora para uma consideração geral, deve-se lembrar que as línguas naturais fazem uso de outros procedimentos além do sintático e do lexical para marcar relações de causa e efeito. Um deles, por exemplo, é o uso de sufixos, como o turco e o servo-croata. Slobin (1978) comparou dados relativos à aquisição de expressões causativas por crianças em processo de aquisição do inglês, italiano, servo-croata e turco, como línguas maternas. A partir da análise comparativa dos resultados, chegou ele à conclusão de que as línguas que fazem uso de flexão - turco e servo-croata - são mais rapidamente aprendidas do que as línguas não-flexionais - italiano e inglês .

Assim, pode o autor, com base neste tipo de estudo interlinguístico, relacionar velocidade de aquisição com recurso gramatical, obtendo confirmação para a hipótese de que a maneira pela qual se organiza a expressão de certas significações é mais acessível em algumas línguas do que em outras. Esta conclusão é, aliás, compatível com a proposta defendida pelo mesmo autor (1973) de uma hierarquia na emergência de procedimentos gramaticais, com base em estratégias perceptuais gerais. Embora o presente trabalho esteja baseado em dados longitudinais de um sujeito em processo de aquisição de subsistema linguístico de uma língua - trabalho muito diverso do realizado por Slobin - ele permite a identificação de um fenômeno de desenvolvimento semelhante: o isolamento pela criança, num certo ponto de sua trajetória na aquisição da linguagem, de um entre dois procedimentos gram

ticais concorrentes. Resta-nos agora colocar a pergunta: o que, no período em questão, determina esta escolha? A resposta - parece-nos - não precisaria invocar (como seria talvez justificável numa pesquisa que se defronta com dados interlinguísticos, como a de Slobin) - estratégias gerais de percepção: antes, poderia ser associada a um momento de organização em que a ordem aparece investida de uma função semântica, representada pela organização dos papéis semânticos.

Colocada desta maneira, nossa hipótese pode ser considerada como contrária a uma idéia mais ou menos difundida de que o léxico é mais facilmente adquirido do que outros procedimentos gramaticais.

Esta visão fica, de fato, questionada quando se trata - como é o caso do presente trabalho - de dados envolvendo verbos. Estes itens não podem ser considerados fora da S que os contém. A sua semântica requer um tratamento simultâneo de sua sintaxe, porque são interligados⁴⁶. Os dois componentes não podem ser isolados, e, provavelmente não estão também isolados quando da formulação pela criança de hipóteses sobre o funcionamento de sua língua materna. É isto que está em questão quando afirmamos que a nossa hipótese para os dados desviantes de A pode ser caracterizada como sendo uma hipótese sintática, semanticamente motivada.

N O T A S

1. Na transcrição dos dados usamos os seguintes sinais : iniciais D e S para a fonte de coleta, diário ou sessões de "audiotape"; parênteses para informação sobre o contexto de enunciação; grifo para a ocorrência a ser comentada; (- -) para segmento inaudível e/ou ininteligível, cada traço correspondendo a uma sílaba.

Na transcrição dos dados não estão reproduzidos todos os aspectos fonético-fonológicos da fala de nosso sujeito, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, voltada para os aspectos gramaticais da fala.

2. No sistema linguístico adulto, perder é um "achievement" de dois lugares, sendo o lugar de sujeito preenchido por um sintagma que não é o agente, seria antes a pessoa afetada pelo cumprimento do processo. A mesma análise pode ser feita para o verbo achar. Como adiante se verá, no "corpus" de A, estes dois verbos ocorrem em enunciados de modo tal que se tornam interpretáveis como um processo dotado de intencionalidade no ponto de partida da ação, ação esta que culmina com a consecução do objetivo. Ora, isto é o mesmo que dizer que tais verbos - "achievements" na classificação de Vendler - são usados como "accomplishments" ou numa diátese causativa, isto é, como equivalentes a: "fazer perder" e "fazer achar". Fazer perder pode ser dado como equivalente a esconder; quanto a fazer achar, creio que só muito aproximadamente se pode dizer que é equivalente a procurar. Adiante voltaremos a falar sobre o par procurar-achar.

3. É comum na fala de A, durante o período observado, ocorrência de duas sílabas não-travadas em sequências onde, na fala do adulto, se tem uma sílaba travada. Exemplo: mais → masi ; dois → dosi ; depois → deposi; feiz → fezi ; etc.

4. Uma construção também esperada neste contexto ou de acordo com o sistema linguístico adulto é : Vou sumir com ele . Tal construção só emergirá na fala de A por volta dos 4;10, conforme mostram as ocorrências abaixo: *

- (interagindo com a mãe e S., A mostra suas pulseiras a esta)
 M. Anamaria agora tem só três. Por que, filha ?
 A. Porque eu sumi com ela .
 M. Hein ?
 A. Porque eu sumi com ela . (999 S - 4;10.1)
- (A se lembra do que acontecera na gravação anterior: a mãe lhe tinha comprado anéis)
 M. Aquele dia a mamãe tinha comprado anel pr'ocê, não foi ?
 A. E'. Mas eu sumi com ele .
 M. Hein ?
 A. Eu sumi com ele. 'Tê o anel do meu pai. Sumi com tudo.
 A caixinha não, a caixinha tá guardada. (1049 S - 4;11.6)
- (A fica preocupadíssima quando não acha um anel de pedra rosa)
 A. Meu Deus ! Meu Deus !
 M. O quê ?
 A. Será que eu sumi com o anel rosa ? (Idem, ibidem)

Neste período a construção com a preposição com se extenderá ao item acabar e até indevidamente (de acordo com o sistema linguístico adulto) ao item cair .

- (A se aborrece com a atividade de contar estória para a mãe)
 A. Era uma vez ...
Vam' acabar com isto, né mãe ?
Vam' brincar de outra brincadeira, né ? (1009 S - 4;10.8)
- (A está tomando banho; a mãe lhe diz qualquer coisa; A desvia sua atenção do sabonete que tem nas mãos e este cai)
 A. Olha o que você tá fazendo com meu sabão ! Cê caiu com meu sabão. (D - 5;1.13)

5. Alguns verbos, cujo emprego como causativos apontamos como desviante, parecem ter um grau menor de desvio, não sendo para alguns, totalmente inaceitáveis. Subir, com o sentido de levantar, erguer e acabar, com o sentido de consumir, acham-se inclusive dicionarizados (cf. Aurélio 1975) como causativos. Optamos porém por mantê-los junto às ocorrências des

viantes, uma vez que postos ao lado dos demais parecem contri-
buir para confirmar uma tendência na fala de A neste momento.

Juntemos aqui mais uma observação. O verbo acabar tem uma
contraparte lexicalizada - consumir - mas é de emprego pouco
comum na linguagem coloquial, onde a construção causativa mais
usada é com a preposição com: "Não acaba com a goiaba, não".
O mesmo se dá, aliás, com os verbos sumir e desaparecer. Tal
construção com a preposição emergirá mais tarde na fala de A,
conforme mostramos atrás (nota 4).

Por ora, deixemos expresso apenas mais um fato interessan-
te de se notar: consumir etimologicamente contém a preposição
com. A presença de com numa construção com acabar recuperaria,
ao nível da sentença, aquilo que está lexicalmente expresso na
forma verbal consumir.

6. Aqui, como em outros lugares (por exemplo, (36)), ao a-
pontarmos a ocorrência da criança como desviante, o fizemos
apoiados também em julgamento como o contido no comentário
abaixo, que encontramos nas "notas sobre o português", no
final do capítulo 8 de Lyons (1968:421).

"O uso causativo de andar nessa frase [João andou
o cavalo], como de correr e pular (ou saltar) em
frases semelhantes, parece-nos agramatical ou ina-
ceitável. Aí só o sintagma fazer andar, correr, pu
lar."

7. Canta, empregado na fala de A para se referir a produção
musical, é um dos muitos exemplos de nomes formados por de-
rivação regressiva, no "corpus" deste sujeito. Outros dever-
bais por regressão serão mostrados adiante, na seção 5 des-
te mesmo capítulo.

8. Ganhar, empregado em contextos em que seria adequado acer-
tar ou conseguir, é uma troca de que há numerosíssimos exem-
plos na fala de A. Damos abaixo algumas ocorrências deste ti-
po (cf. Figueira 1977).

- (A se afasta da mãe para cortar as unhas)

A (absorta na operação). O! Ganhei!

M (sem entender). Ganhou o quê?

A. Ganhei de cortar. Assim ó!

M. Vem cá, vem cá perto da mamãe, vem!

A. Quer ver como eu vou ganhar de novo?

M. Ganhar como, Anamaria? Assim vai machucar o dedo, deixa a ma-
mãe cortar.

- (A ajuda a empregada a tirar os fiapos das espigas de milho)

A (ao conseguir retirar um fiapo). Ganhei! Ganhei!

M. O que você tá fazendo ?

A. Tô tirando o milho.

(D - 3;2.8)

Parece fora de dúvida que a explicação para este emprego deve ser buscada numa abordagem interacionista, onde se possa falar - como De Lemos (1982) - em incorporação da fala do interlocutor e posterior recontextualização. De fato, a origem deste uso se reporta às situações de jogo ou competição, em que a criança interagindo com o adulto ou outra criança, disputava algo. Quando atingia o alvo, ouvia "ganhou". A partir daí, no relato de alguma operação em que era bem sucedida, passara a usar o item ganhar .

9. Oferecer é menos do que um causativo, porque não pode ser caracterizado como "fazer com que Y aceite", mas tão somente "fazer com que Y possa ou não aceitar". Em outras palavras, é por algo ao alcance de Y, e não inclui como parte de sua significação o cumprimento positivo do processo. Voltaremos adiante (2.2) a comentar esta característica que não é apenas do item oferecer, mas também do item procurar. Por ora, deixemos expresso apenas o seguinte: as situações em que X oferece algo a Y (e que é referida nos enunciados de A pelo verbo aceitar) ou em que X procura algo (e que é referida nos enunciados de A pelo verbo achar) talvez possam ser caracterizadas como causações balísticas (cf. Shibatani, resenha em 1.2.2.3). Neste tipo de causação o tema causador age dando um impulso inicial a partir do qual um outro evento tem lugar como autônomo. Este último não está sob o controle do primeiro.

10. Nesta ocorrência é o contexto - mais discursivo do que físico - que fornece os elementos para a interpretação do enunciado Ela caiu como desviante. Doutra forma, sem as marcas de uma noção de responsabilidade subjacente, o enunciado poderia se apresentar ao menos como de leitura ambígua: Ela (a gelatina) caiu; Ela (a Juliana) caiu a gelatina.

10'. Em (85) acima e talvez em outros enunciados em que a fala de A parece assumir uma forma comparável à dos enunciados genéricos, pode-se reconhecer um grau menor de desvio, não sendo difícil encontrar na fala do adulto enunciados semelhantes. Neste caso é de se notar que é o uso impessoal¹ de tirar - reflexo de um recorte onde se apagou a pessoa - que o faz tão próximo de sair. Adiante (3.2), procuraremos mostrar que o exercício morfossintático da categoria de não-pessoa cumpre na fala de A neste momento o mesmo papel que uma lexicalização.

11. Note-se que a réplica da criança reflete uma análise do domínio específico de aplicação dos itens tirar e arreben-tar. Arreben-tar seria adequado numa situação em que a con-dição anterior do objeto a sofrer a mudança para novo esta-do era a de um todo indestacável e não um todo formado de soma das partes.

12. A palavra "desvio" pode suscitar algumas idéias inade-quadas em relação ao que queremos significar, tais como a de que as ocorrências em questão são esporádicas, marginais, ou então - o que é pior - que o sistema de expressão da cri-ança, comparado ao do adulto, é incompleto e precário, sendo insuficiente como meio de comunicação. Uma e outra interpre-tação são falsas. Porém, na falta de vocábulo melhor, esta-mos mantendo este, lembrando que o utilizamos no sentido em que vem sendo usado na literatura, isto é, como sendo o re-sultado de uma hipótese supergeneralizada da criança sobre a organização gramatical da língua a que está exposta, hipó-tese esta sem confirmação total no sistema linguístico adul-to. Dentro deste contexto, o termo não se presta a nenhuma carga pejorativa. Queremos insistir neste ponto.

13. Na nota 9 vislumbramos a possibilidade de encaixarmos este fato num dos tipos de causação identificados por Shi-batani: a causação balística.

14. Um outro par onde talvez a caracterização se faça tam-bém nesta direção é tentar-conseguir. Tal como no caso de oferecer-aceitar, procurar-achar, tentar é um verbo que in-dica a disposição para cumprir um processo, sem nada adian-tar, porém, sobre o resultado desta trajetória. É outro item - conseguir - que se encarrega de expressar o completamento (positivo) deste processo.

Este par é - juntamente com os anteriores - mais um cam-po onde se verificam trocas. Vejam-se os exemplos abaixo:

- (A está desenhando na lousa)

A. Eu tava tentando fazer um guarda-chuva, mas eu não tentei.

Viu, mãe .

(como a mãe não respondesse, A repete)

A. Eu tava tentando fazer um guarda-chuva, mas eu não tentei

(= mas eu não consegui)

(D - 4;7.27)

- (A se esforça por encaixar uma peça do Play-mobil em outra;
quando consegue, diz satisfeita)

A. Ai ! Tentei ! (= consegui !)

M. Hein ?

A. Eu tenti . Tentei ...

M. Não... Cê conseguiu. (93º S - 4;8.14)

Entre as ocorrências registradas, destaque seja dado a esta última, pela qual se vê que A toma consciência de que errou algo ao ouvir a mãe perguntar "hein?", mas a "correção" que sobrevém na fala seguinte é noutra direção. O que diga-se de passagem, também tem seu interesse, porque põe em evidência um outro domínio em construção na linguagem da criança, a saber, o da morfologia verbal. Aliás, é interessante notar que a certa altura de seu desenvolvimento linguístico, muitos dos "hein?" do interlocutor passam a ser interpretados por A não como um sintoma de que este não ouvira (como é o caso, por exemplo, da ocorrência "melão janta?"), mas como uma evidência de que houve uma ruptura na eficácia da comunicação, o que obriga a criança a uma reformulação, a agir sobre o objeto linguístico, isto é, a um comportamento epilinguístico, revelador de suas hipóteses.

15. Chamo a atenção para o fato de que a análise dos dados levou à necessidade de ampliar a noção de diátese, recorrendo ao tratamento dado a esta noção por Franchi, a quem agradeço pela contribuição dada em comunicação pessoal. Como veremos adiante (2.6), tal conceito se revelará útil, também para a análise de outras trocas verbais da fala de A .

16. Franchi (1976) estabelece uma distinção entre diátese e voz, mencionada na Introdução, a que não precisaremos chegar para a análise dos dados. Para o autor, diátese é um estado ou propriedade do verbo que se manifesta superficialmente pela voz. "A diátese está para a voz, como os casos semânticos estão para as formas flexionais ou preposições que os realizam". (op. cit:196).

17. Dada a grande quantidade de dados, será útil para a nossa exposição, tentar absorvê-los nestes dois casos exemplares.

18. Este último dado é semelhante aos registrados por Bowerman, cujo trabalho merecerá uma resenha adiante (2.4).

19. Extração e segmentação são processos que foram também isolados por Peters (1983). Contudo, como mostra De Lemos (1984b), a proposta de Peters "parece ter como pressuposto a criança como um sujeito já constituído e perceptualmente aparelhado para extrair e segmentar fragmentos do "input" adulto" (op. cit:4). Com efeito, a explicação dos processos de extrair e segmentar é, em Peters, remetida para percepção e memória como capacidades dadas, estruturadas e exercidas sobre objetos linguísticos, classificados segundo a sua "saliência perceptual" e "clareza" do seu significado.

Em oposição a isto, é objetivo do trabalho de De Lemos "fornecer evidência para uma visão dos processos de extração e segmentação como atividade conjunta e conjugada da criança e de seu interlocutor básico" (op. cit:5).

20. O "corpus" de A apresenta também uma outra ocorrência que talvez fosse interessante ajuntar a estas da subclasse (i), porque nela uma expressão de estado (tá dô = tá coitado) é usada em contexto tal que se torna interpretável como causativa (fazer pena, inspirar pena, provocar dô):

- (*diante de uma imagem de anjinho, A se comove*)

A. Tenho dô dele...

(. . .)

M. A gente tem dô quando/quando alguém assim tá sofrendo...tá com fome...

A. E...e ele tá dô ? O'á carinha ...de/

M. Não.

A. Tá dô ?

(61º S - 4;2.5)

21. São exemplos de tais usos corretos os seguintes:

- (*na cama, brincando de pular*) A. Quase eu caí no chão. (7º S - 3;0,1)

- (*A vê, numa gravura, um homem deitado em cima de um caminhão*)

A. Agora mesmo ele vai cair e vai machucar. (20º S - 3;2.27)

- (*a mãe indica a caminha para A colocar a sua boneca*) A. Não, ela vai dormir no meu colo. (14º S - 3;2.13)

- (*A não quer tirar a colcha da cama, para dormir*) A. Eu durmo de

- de colcha mesmo. (15º S - 3;2.15)
- (A mata um bichinho com um sapato) A. Não tem mais; morreu. (D - 2;10.25)
 - (O pai tinha contado a A que a cachorra estava para parir) A. Vai nascer Niva? Obs: Niva era o nome da cachorra da vizinha. (D - 3;11.25)
 - (A indaga sobre o pé de amora) A. Por que tá demorando prá nascer aquele negócio lá, aquele pé grande ? (87º S - 4;7.9)
 - (Ao chegar da escola, A encontra flores no vaso; estranha) A. Onde nasceu essa flor ? (D - 4;9.19)
 - (A vê personagem grávida na TV) A. Vai nascer nenê da barriga porque tá com a barriga desse tamanho. (D - 4;9.19)
 - (A passa a língua na boca para tirar o baton) A. Aqui num saiê . Aqui num sai o batão. (18º S - 3;3.3)
 - (apontando para a imagem na TV) A. Mãe, tá saindo a cor. (D-4;5.19)
 - (O vento espalha o jornal que a mãe estava lendo) A. O vento tá a trapalhando. O jornal saiu . (D - 4;7.20)
 - (A procura pulseira que jogara fora) A. Sumiu a outra. (97º S - 4;9.17)
 - (A mostra material escolar à mãe) A. Esse daí não pode sumir nunca, viu ? Não pode sumir meu trabalho. (101º S - 4;10.15)

22. São exemplos de tais usos corretos os seguintes:

- (A diz para a irmãzinha que segurava o pé com a mão) A. Cê tá aprendendo, hein Juliana ? Aprendendo a fazer gina'ca! (D-3;11.9)
- (A vê colega voltar sozinha a pé, para casa) A. Eu também preciso aprender isso, né ? (D - 4;5.10)
- (Depois de fazer sozinha o numeral dois) A. Eu já aprendi o número dois. (D - 4;9.24)
- (A mãe aponta a escrivadinha querendo que a criança diga o nome do móvel) A. X'eu ver que lugar. Deix'eu conhecer bastante. (100º S - 4;10.8)
- (Vendo foto da turma do ano anterior, A recorda da opleguinha) A. Agora eu já conheço a Soninha. (92º S - 4;8.14)
- (Reconhecendo em foto o clube de Franca, onde estivera nas férias) A. Clube também. Já sei. Agora eu conheci. (97º S - 4;9.17)

23. Cf. 2.5, onde o domínio desta noção vai ser discutido.

24. Portanto, onde se tem " $\overset{\alpha}{\leftrightarrow}$ ", deve-se ler "está associado a", não havendo nenhuma relação deste com o mesmo sinal usado em outros domínios.

Note-se ainda que, ao colocarmos tal fato como uma correlação, isto não implica numa ordenação nem lógica nem temporal entre os termos correlacionados. Doutra forma, cairíamos numa hipótese de precedência ou mapeamento, como a de Bowerman, que resenhamos atrás.

25. É útil notar que, apesar dos enunciados que constituem a classe dos desvios 1 serem predominantemente do tipo que se reconhece como exprimindo causação manipulativa direta, há alguns casos, como os citados acima, de causação diretiva, e outros de causação indireta: Quem sofreu ela?, Cê me errou.

26. É interessante notar que Bowerman considerou, em seu artigo, a possibilidade de formular tal hipótese. Veja-se:

"Uma criança poderia se tornar consciente de variações sintática e semanticamente consistentes no uso de verbos e adjetivos como "open" e "break", e assumindo que muitos ou todos os verbos e adjetivos tem a mesma flexibilidade, produzir sentenças como aquelas que estão no quadro 1". (A tradução é nossa)

(Bowerman 1974:148)

A autora, porém, rejeita esta hipótese e o motivo alegado está no fato de que ela não dá conta da direcionalidade dos desvios de Christy. Estes, diferentemente dos de A, são na maior parte do tipo "não-causativo por causativo". Como mostra Bowerman, erros do tipo "the fly killed" (= died), "the key lost" (= become lost), foram extremamente raros na fala de Christy, se comparados ao erro inverso.

27. Neste trabalho, tais formas reduzidas de supostos diminutivos e aumentativos foram analisadas numa outra direção, talvez menos rica do que esta que agora se faz.

28. Esta dificuldade enfrentada pelo investigador da área de Aquisição de Linguagem é aliás reconhecida pela própria De Lemos, quando afirma:

"Não há possibilidade de se colocar diacríticos em categorias abstratas como Sujeito ou Agente e limitar assim, sua extensão a um subconjunto do "lêxico" da criança e a um subconjunto das situações em que determinadas estruturas são produtivas".

(De Lemos 1982:16)

29. Na verdade, a delimitação ou escopo desta noção face a outras como Instrumento ou Força nem em Fillmore chega a ser resolvida.

30. Outro exemplo de "underextension", colhido no "corpus" de A, é este que transcrevemos abaixo, no qual - pode-se dizer - o verbo perder é interpretado no seu sentido literal.

(A vê na TV reportagem sobre gestação; ouve entrevistada dizer duas vezes seguidas que perdera o seu nenê; julgando ter entendido, diz para a mãe)

A. Quando nasceu o nenê dela / quando nasceu o nenê dela, o nenê sumiu .

(D - 4;11.26)

Também poderia ser incluída sob esta designação a ocorrência abaixo, em que fruta - para a surpresa do interlocutor - não é interpretado como hiperônimo de pera .

(A está terminando de jantar; a mãe lhe diz que vai buscar uma fruta para ela; volta com uma pera; A faz um gesto de desagrado)

A. Ah... Eu queria uma fruta.

M. ?!

(D - 3;3.2)

31. Na sequência da interação a mãe tenta induzir A a perceber o papel da borracha na ação transformadora comandada pelo agente humano. A criança parece concordar sem muito entusiasmo. Na seção seguinte de gravação, a mãe volta novamente ao tema:

(A faz desenhos; a mãe diz que o traço saiu fora; A pega a borracha)

A. Vou apagar o desenho.

M. O traço que saiu fora. Isso ! Quem que tá apagando ?

A. Eu '

M. Você não. A borracha, não é ?

A. E'. A borracha.

(...)

M. A borracha apaga sozinha ?

A. Não ! Eu que apago .

(lembrando-se da situação passada, volta atrás)

A. Não, a borracha .

(779 3 - 4;5.23)

32. Note-se, contudo, que tais enunciados podem ser interpretados, na fala adulta, como elípticos, isto é, como enunciados em que se deixa não mencionada a atividade (Comer uva engorda?, Comer melão não impede de jantar?, Balançar neste balanço vai te fazer cair), atividade esta que teria um agente necessariamente subjacente.

33. Sobre as categorias N, V, Agente, etc aplicando-se as ressalvas incorporadas na seção 2.5 .

34. No texto de Sinclair & Bronckart, os termos sujeito e objeto, aplicados a N_1 e N_2 , são usados de modo a serem identificados com os papéis semânticos de Agente e Paciente (ou Objeto).

35. As línguas acusativas não fazem tal distinção. Segundo Lyons (1968:372), nestas, o sujeito de uma sentença transitiva (onde é claramente aplicável a categoria nocional de A gente) é indicado pela mesma flexão de caso - o nominativo - que o sujeito de uma sentença intransitiva; o número e a pessoa do verbo são determinados pelo substantivo-sujeito das sentenças intransitivas e pelo substantivo-agente das sentenças transitivas (Ou, em outras palavras, há concórdância de verbo em pessoa e número com o sujeito das sentenças intransitivas - onde não se aplica a noção de agente - e com o sujeito das sentenças transitivas - onde se aplica a noção de agente).

Diferentemente, nas línguas ergativas, o sujeito de sentença intransitiva e o objeto de sentença transitiva são marcados pela mesma flexão de caso: o absolutivo. Este paralelismo sintático entre objeto de um verbo transitivo e sujeito de um verbo intransitivo é - continua Lyons (1968:361) - o que em Linguística é designado por ergatividade.

36. Há diferença no "status" sociolinguístico do marcador ergativo entre samoano, de um lado, e kaluli (e quichê maia), de outro. Uma implicação decorrente disto seria então - como propõe a autora no final do artigo - uma classificação das línguas de acordo com a dimensão social: a) línguas ergativas socialmente invariáveis e b) línguas ergativas socialmente variáveis.

37. Dificilmente se poderia tomar os resultados como implicando que as crianças não são sensíveis às distinções ergativo-absolutivo.

38. Note-se que há na sequência (177) uma reformulação que explicita para o interlocutor os vários dados que no enunciado anterior foram articulados numa só sentença: o objeto visto, a entidade interessada no objeto, o lugar onde se viu, a oportunidade em que se viu o objeto. Isto se liga também ao exemplo (247), a ser apresentado adiante (3.1.1).

39. No "corpus" de Raquel são registradas ocorrências semelhantes, porém com o verbo cheirar. Tais dados me foram trazidos pela colega Ester Scarpa, a quem agradeço a gentileza.

(R sente cheiro de resíduos de fábrica de celulose)

R. Tô cheirando cocô ! (= Tô sentindo cheiro de cocô)

(D - 3)

(Diante de um restaurante, de onde escuta cheiro de comida)

R. Tô cheirando perfume ! (= Tô sentindo cheiro de perfume)

(D - 3)

Note-se que, não se podendo, em nenhuma das situações acima, atestar um esforço intencional da criança no processo de cheirar, tal que impusesse uma interpretação ativa aos enunciados, estes passaram a ser considerados como desviantes em relação à expressão impessoal (Tá cheirando perfume) ou então em relação à expressão de diátese média (Tô sentindo cheiro de perfume).

40. O enunciado (181), bem como os seguintes (182), (183) e (184) deixam margem a uma outra interpretação: Ela vai nascer dente igual a Ela vai fazer com que nasça dente. Assim interpretada, (182) seria mais um exemplo a integrar a classe 19 dos desvios 1. Não fica descartada também a interpretação de uma estrutura de tópico-comentário (ver adiante 2.8).

41. Um pouco adiante é que se registram as formas impessoais:

A. Ô mãe, tô calor demais hoje... Hoje tá calor porque eu, né ?
(459 S - 3;10.5)

A (para a mãe). Pode deitar também. Tô deitada porque hoje tá calor.
(529 S - 3;11.20)

(A diz à mãe que o pai vai levá-la ao clube)

M. Será que não tá muito frio, não ?

A. Não fez calor lá fora. (1069 S - 4;11.19)

42. A relação de "oposição de sentido" (cf. 2.1) que existe entre bater e apanhar é daquelas que Lyons (1968:496) descreveria como relação de conversão de pontos de partida opostos ("converseness"), tendo como exemplos: marido-mulher, comprar-vender (ver Figueira 1982).

43. A instanciação de (210) pode até ser considerada como apresentando um contexto adequado para a ocorrência de um enunciado na voz passiva: (A bolinha) foi engolida debaixo da torneira. Aliás, a relação entre enunciados intransitivos com verbos do tipo de quebrar, abrir e enunciados transitivos passivos (com o agente apagado) com o mesmo tipo de verbo é apontada por Lyons:

"A passiva do verbo transitivo open (quebrar) (...) tem a mesma valência que a ativa do verbo intransitivo open. A diferença entre A porta foi aberta (sem o adjunto por João) e A porta abriu é que a primeira representa a situação como um ato no qual o agente não é referido, enquanto a última representa a situação como um evento (que pode ou não ser um ato).

(Lyons 1977:487)

44. Não podemos ignorar, contudo, que parte do que está implicado na noção de sujeito, isto é, a concordância de pessoa, parece estar dominada pela criança, o que fica evidenciado pelas inúmeras construções pessoais finitas do "corpus" de A. Por exemplo: (138) Eu não vi a pisça (3;2.24); (165) Eu apaguei (o desenho) (4;5.16); (91) Eu fiz um círculo (4;5.23); (65) Por que ela tá com essa cara ? (4;10.14).

45. Pontes (1980:25-26) considera sentenças como O carro fu-rou o pneu, O Carlos cresceu o nariz, A Sarinha tá nascendo dente, Essa torneira aí não sai água, Essa janela não venta muito, A Belina inclina o banco, cuja aparência é de "perfeitas S V O", como construções de tópico-comentário. Como diz a autora, a explicação de que "a gente primeiro nomeia o objeto e depois fala dele" seria válida também para estas expressões, e não tão somente para outras do tipo: Os livros, eles estão sobre a mesa; A Maria, essa não quer nada com o serviço; Essa bolsa as coisas somem aqui dentro; às quais tem cabido mais naturalmente a caracterização de construções topicalizadas.

46. Quando não também de sua pragmática. Conforme já anunciamos atrás na discussão sobre a noção de agentividade (2.5), uma caracterização adequada dos fenômenos observados na fala de A exigirá que se incorpore também e de forma constitutiva a situação interacional. Isto será feito no capítulo seguinte.

CAPÍTULO TERCEIRO

EXPRESSÃO DE CAUSATIVIDADE E NÃO-

CAUSATIVIDADE E SITUAÇÃO INTERACIONAL

3.1. AGENTE E CULPADO : PAPÉIS QUE SE RECOBREM NA AQUISIÇÃO DA CONSTRUÇÃO CAUSATIVA COM FAZER .

3.1.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .

(Obedecendo à ordem dos pais, A fizera o mesmo caminho várias vezes para guardar os seus brinquedos; ao final, os pais constataam, admirados e enternecidos, que ela está molhada de suor)

A. Foi você que me fez molhada.

(D - 3;0.12)

As construções causativas com a forma composta fazer + V devem merecer um lugar especial no interior do tema causatividade. Explicamos por quê. São elas construções em que agentividade e mudança - os dois componentes que definem o núcleo semântico básico de um evento causativo - encontram expressão em dois itens independentes: fazer, de um lado, e verbo que expressa mudança de estado / locação, de outro. A relação de causatividade - que é complexa - é, no caso desta construção, linguisticamente transparente: os dois componentes estão associados a itens separados.

Pode se dar também que tal relação seja expressa por um item verbal simples, caso em que se fala, na literatura linguística, de uma classe particular de verbos: os causativos. Estudando a aquisição de tais verbos por A, registramos - conforme se viu no capítulo II - dois tipos básicos de desvios relacionados com a expressão de causatividade, a saber: uso de um item não-causativo por um item causativo, exemplo: Quem saiu o esmalte do dedo? (= Quem tirou o esmalte do dedo?); uso de um item causativo por um item não-causati-

vo, exemplo: Tirou o esmalte (= O esmalte saiu). Tentamos levantar uma hipótese, segundo a qual a criança usava a ordem sintática como recurso gramatical - único e suficiente - para a expressão de uma situação em que um agente podia ou não estar envolvido, ignorando as marcas lexicais.

Neste capítulo procuraremos focalizar um outro aspecto da aquisição das expressões causativas, qual seja, a emergência das construções compostas com o verbo fazer.

Antes de analisar os enunciados da criança tentaremos levantar rapidamente as características deste tipo de construção, em contraste com a sentença transitiva causativa N Vc N, no sistema linguístico adulto. Já esboçamos algumas considerações deste tipo na Introdução, seção 1.2.1.

Fixemos inicialmente alguns pontos a respeito dos traços gramaticais desta construção.

A expressão causativa com o verbo fazer pode ser vista como um mecanismo sintático que abre lugar, na estrutura gramatical da sentença, para a expressão de um novo actante. Este actante é, via de regra, o agente de uma mudança de estado (ou locação) sobre um objeto:

- a. A porta abriu .
- b. O guarda fez a porta abrir .
- a. O vaso caiu .
- b. O menino fez o vaso cair.

Em tal caso, o constituinte agentivo vem tornar a estrutura a (não-causativa) na estrutura b (causativa). Tal estrutura - vale a pena observar - pode ser olhada como tendo os mesmos constituintes, associáveis à mesma estrutura de casos, que uma outra com verbo causativo, lexicalizado ou não:

b'. O guarda abriu a porta.

b'. O menino derrubou o vaso.

sendo possível, a partir daí, afirmar que existe uma relação de paráfrase entre b e b'.

De nossa parte, queremos mostrar outros fatos.

Para começar, que a construção com fazer se presta também para expressar o agente causador de uma atividade que pode, já de si, comportar um agente. Esta situação - que exige também um lugar a mais na estrutura sintática - abarca os casos em que temos não apenas fazer + verbo incoativo, mas também fazer + verbo de atividade. Por exemplo:

c. Pedro fez Maria ler muitos livros.

d. O cavaleiro fez o cavalo saltar obstáculos.

Esta possibilidade do verbo fazer cocorrer tanto com um verbo incoativo quanto com um verbo que exprime atividade, é que nos impede de tomar a expressão fazer + V exclusivamente como uma forma alternativa da expressão complexa codificada pelos verbos causativos (lexicalizados). Impede-nos também - diga-se de passagem - de usar o termo "perífrase", comumente empregado para se referir a ela nos trabalhos sobre causatividade¹. Na verdade, esta forma composta com o item fazer é mais do que a versão analítica do conceito codificado nos causativos simples, sua função no português sendo a de um processo produtivo de introduzir agente sobre uma estrutura que detém (ou não) um agente. Por isto seria melhor aceita por nós uma designação encontrada em Franchi (1977: 198) de verbo operador de uma transformação na diátese do verbo.

As observações precedentes põem em evidência alguns aspectos gramaticais importantes do emprego desta construção. Porém, é quando se toma uma linha de investigação que procura levantar as condições de aplicação de fazer + V, que a análise se torna mais produtiva.

Quando é que se usa tal construção ?

Em geral, quando se trata de veicular relações de causa e efeito que não são meramente diretas e manipulativas. Comparada às formas simples, a conclusão a que se pode chegar é que ela constitui uma forma particular de impor relações de causa e efeito a situações do mundo, sua especificidade estando na amplitude dos dados que pode recortar.

Parece, com efeito, que podemos dizer que a construção com fazer permite uma maior amplitude de conceptualização daquilo que pode ser invocado como a causa de determinado efeito. Há situações em que usaríamos a construção com fazer e que seríamos impedidos de usar o verbo causativo correspondente, sob pena de se ter o sentido alterado.

Tanto quanto pudemos ver, a expressão causativa com fazer abre espaço para a formulação de modos mais complexos de causação, distintos das causações diretas (causa imediata) e manipulativas (contato físico entre causador e causado), normalmente representadas nas construções N V N com itens causativos (lexicalizados ou não). Tais modos seriam a causação indireta e a causação diretiva (ou não-manipulativa)².

A fim de ilustrar melhor o que estou querendo dizer, creio que seria útil trazer para consideração um enunciado de anúncio publicitário de cursinho pré-vestibular, que me chamou a atenção pela forma com que, para convencer o pũ-

blico de sua eficiência, chega a ignorar a participação do candidato no processo de ingresso à faculdade. Trata-se de:

MED. O cursinho que põe você na faculdade.

Para as considerações que queremos fazer, alteraremos ligeiramente a forma do enunciado para:

e. Um bom cursinho põe você na faculdade.

a qual poremos em confronto com:

f. Um bom cursinho faz / ajuda você a entrar na faculdade.

(Podemos pensar nesta última inclusive como um enunciado a servir de contra-propaganda na guerra muitas vezes levada pelos cursinhos a nível de anúncios publicitários) .

Parece claro que em (e) - com o causativo lexicalizado por - o candidato (no enunciado: você) é apresentado como um objeto no processo de entrar na faculdade, ficando toda a responsabilidade (e glória) pelo feito ao cursinho. Já a formulação que se apresenta em alternativa - com o verbo fazer - sobretudo se proferida com ênfase sobre você , mantém os méritos do cursinho, mas não ignora a participação do candidato. Falaríamos, de acordo com Shibatani, em causação manipulativa no primeiro caso e em causação diretiva no segundo caso.

A diferença entre ambas está no respeito ou não ao desejo do tema causado por parte do tema causador. Se, ao executar a fase causada o tema causador apelar para a vontade do tema causado, temos a causação diretiva (o tema causador age dando uma direção para o tema causado); caso contrário, se o tema causador negligenciar a vontade do tema causa

do, lidando fisicamente com ele, a causação será manipulativa. Ora, é exatamente este aspecto manipulativo encontrado em (e) (a vontade do tema causado não é respeitada), que nos causa surpresa e - diga-se de passagem - uma certa inquietação. Isto se dá, porém, para quem faz dos cursinhos e do ingresso à faculdade uma imagem diferente daquela que pretende transmitir o autor do "slogan", pois para este um cursinho é tão mais eficiente quanto melhor se desincumbir de "por" o candidato na faculdade, a despeito de sua vontade. Notar que, uma formulação como (f) não teria, no interior do mesmo quadro, o mesmo impacto.

Assim, se uma tal interpretação pode-se tirar dos enunciados acima, isto é, se o efeito semântico trazido pela substituição de um causativo simples (por) por uma expressão composta (fazer entrar) nos faz conceber diferentemente o autor de "candidato entrar na faculdade" - no primeiro caso, como exclusivamente um, e no segundo caso, como co-autoria - então temos razão em procurar a nuance semântica que é veiculada por estas formas, explicitando-as.

O que acabamos de ver em relação aos enunciados (e) e (f) é pouco para nos levar a uma conclusão final³. Mas pode ilustrar a afirmação de que a construção com fazer permite organizar relações de causa e efeito em bases mais amplas, envolvendo entidades que podem ter formas e graus distintos de participação sobre a mudança resultante. Ela não seria assim, exclusivamente, uma versão analítica da expressão de causação direta e manipulativa. Tal expressão pode até - como acontece obrigatoriamente com as causações balísticas (que se constroem normalmente com o item mandar) - re

cortar uma situação em que dois tempos, marcadamente distintos, foram necessários para estabelecer o vínculo de causa e efeito.

As considerações que fizemos até aqui são úteis para nos deixar mais familiarizados com as características sintáticas e semânticas da construção com fazer no sistema linguístico adulto. Nosso tema, porém, são as primeiras instâncias de fazer + V no "corpus" de nosso sujeito. E dentro disto, interessa-nos examinar como, isto é, em que contextos e para satisfazer a quais exigências de expressão, tal construção emergiu e se fixou na produção verbal de A.

Examinando o "corpus" de A, constatamos dois fatos importantes: primeiro, as construções com fazer despontaram na fala de nosso sujeito por volta dos 3 anos de idade. Aos 3;11 a incidência delas é apreciável, mas é ainda mais significativa em torno dos 4;9 (cf. gráfico). Segundo, o período que vai de 3;11 a 4;11 - e que podemos caracterizar como o de maior número de ocorrências com fazer - é posterior a um outro momento da história da aquisição da expressão de causatividade por A, em que ficou demonstrado (cf. cap. II) que a criança usava consistentemente a ordem sintática para veicular relações de causatividade.

Ora, estes fatos nos permitem dizer que a construção com fazer é, no interior da fala de nosso sujeito, um recurso para expressar causatividade que se manifesta posteriormente.

Vista assim como uma aquisição mais tardia, cabe-nos colocar as seguintes perguntas: o que a criança acrescenta a seu desenvolvimento linguístico quando começa a manipular

esta forma distinta de expressão de causa e efeito? Como este recurso se delimita e se define em relação a outros, no sistema gramatical em vias de organização ?

Estas são algumas das indagações que a consideração das construções com fazer nos impõe. Neste capítulo, porém, como já dissemos anteriormente, limitar-nos-emos a mostrar em que contextos discursivos e para satisfazer a que exigências de comunicação esta construção emergiu e se fixou na produção linguística de A. Tal tarefa fornecerá elementos para responder à primeira das perguntas acima.

A análise que fizemos do conjunto de ocorrências de fazer + V do "corpus" de A (cerca de 77 instanciações) mostra que uma boa parte delas representa a tentativa de conceptualização de uma relação causal mais complexa, onde estão envolvidos, inclusive, eventos e ações temporalmente afastados (na terminologia de Shibatani, falaríamos numa diferença de tempo entre a fase causadora e a fase causada).

Inicialmente será útil mostrar as ocorrências em que esta tentativa resulta numa relação causal que não provoca nenhuma surpresa ao interlocutor, tendo em vista o levantamento do raciocínio implícito à atribuição de um agente a um estado de coisas observado ou desejado. Em seguida, passaremos aos casos - não menos interessantes e reveladores que os primeiros - em que se pode detectar uma certa dificuldade na expressão linguística resultante do procedimento de atribuir a si ou imputar a outrem uma agentividade (= responsabilidade) por determinado estado de coisas emergente.

Separaremos, abaixo, os casos em que a construção emerge para expressar aquilo que reconheceríamos como causação diretiva, para em seguida passarmos aos casos em

que se poderia falar em causação indireta.

E nos pedidos de ação conjunta que a criança dirige à mãe que se pode ver mais claramente a expressão de causação diretiva.

(227) (A pede à mãe para esta pegar o livro "João e Maria"; em outra ocasião a mãe lera para ela em português e em inglês)

A. Cê me faz ler, mãe ?

M. Hein ?

A. Cê me faz ler, mãe ?

M. Como ?

A. Eu não sei mais.

(D - 4;8.3)

(228) (A descobre em seu armário um quebra-cabeça que não via há muito tempo)

A. Pode brincar de montar, mãe ?

M. Pode.

A. Cê faz eu montar, mãe, porque eu não sei muito bem, sabe ?

(D - 4;9.11)

Nestes casos a causação seria considerada diretiva porque o adulto (tema causador) é requerido para ser o agente iniciador de uma atividade, em cuja realização a criança (tema causado) deseja ter participação. Em outras palavras, o adulto desempenha o papel de coadjuvante. Não é sem razão, aliás, que o verbo fazer se deixa substituir facilmente nestes contextos pelo verbo ajudar.

Temos também um caso claro de causação diretiva na asserção Ele me fez passear, contida na ocorrência abaixo, quando a criança relata um acontecimento passado, no

qual "tio 'Celino", o tema causador, é apresentado como agindo de forma a dar uma direção de ação para a criança, o tema causado.

(229) (*A passeia com a mãe; passam por um lugar onde antes A tinha estado com o tio Juscelino*)

A. Mãe, eu vim um dia aqui com o tio 'Celino. Ele me fez pãssear .

(D - 3;8.26)

Já na ocorrência abaixo não podemos falar com tanta certeza em causação diretiva.

(230) (*Na companhia da mãe, A aponta a torneira da pia e lhe conta algo sobre a empregada*)

A. Um dia a Luísa me fazeu beber dessa daqui.

(D - 3;11)

Neste caso, até onde se pode avaliar, Luísa é vista como agente (mediato), na medida em que forneceu água a A. Mas ao fazer isto, Luísa agiu em consonância com o desejo de A ou não? É agente diretivo ou manipulativo? Não-coercitivo ou coercitivo? O enunciado da criança, pelo tom de condenação, nos autoriza a pensar mais no segundo caso. Com efeito, são bem conhecidas da criança as restrições que pesam sobre beber água não-filtrada, no contexto doméstico.

Deixamos para o final um caso exemplar de causação diretiva. Trata-se de um acontecimento interno a uma estória de fadas. Nele existe uma mudança de estado - "virar gente" - que é uma transformação que depende tanto do tema causado (Pinóquio), quanto do tema causador (fada). Como se recorda, nesta estória infantil, Pinóquio espera da fada, desde os primeiros episódios, a concretização de seu desejo de

tornar-se gente.

(231) (Lembrando-se da estória do Pinóquio, A quer saber)

A. Mãe, a fada v / fez o Pinóquio virar gente ?

M. Hein ?

A. A fada v / v / fez o Pinóquio virar gente ?

M. Ainda não...

(D - 4;7.23)

Vejamos agora os casos interpretáveis como expressão de causação indireta.

Como se lê em Shibatani (1975:61-62), muitas vezes, ao invés de atuar diretamente sobre o tema causado, o tema causador age indiretamente, fazendo algo em resultado do que alguma mudança ocorre. Neste tipo de causação o tema causado é envolvido não-volicionalmente pelo tema causador. Temos então a causação indireta, em oposição à causação direta, esta em geral manipulativa.

Ora, neste tipo de causação para que algum efeito seja imputável a um causador indireto, deve haver necessariamente a invocação ou tomada em perspectiva de um acontecimento anterior (nem sempre imediato), onde o causador teve uma participação tal que pode ser encarada como responsável pelo estado atual (responsabilidade indireta).

A primeira causativa com fazer registrada no "corpus" de A é precisamente uma ocorrência deste tipo.

Passaremos a mostrar esta e outras ocorrências interpretáveis como expressão de causação indireta. A descrição do contexto, que precede cada registro é, em geral, suficiente para dar ao leitor uma idéia clara da situação de interlocução. Quando não, acrescentaremos, em aposição, algum comentário.

(232) (Obedecendo à ordem dos pais, A fizera o mesmo caminho: sala - quarto , várias vezes, para guardar os seus brinquedos; ao final, os pais constatam, admirados e enternecidos, que ela está molhada de suor)

A. Foi você que me fez molhada .

(D - 3;0.12)

Neste caso, o interlocutor pode ser visto como agente na medida em que fora o autor de uma ordem, que desencadeara a ação que dera por efeito o estado de A .

(233) (A tinha espalhado discos no chão e está quase pisando neles)

M. Não pisa nas coisas não, Anamaria.

(A mãe sem querer esbarra na criança e faz com que ela pise no material)

A. Você que tá fazendo pisar.

(D - 3;2.25)

(234) (A está escrevendo; a mãe, sem querer, esbarra em seu lápis)

A. Cê fez riscar, tá vendo ?

(D - 4;0.15)

(235) (A mãe passa pelo lugar em que A está brincando; sem perceber, esbarra na boneca de A; censura a criança)

M. Ah! Anamaria! Sua boneca novinha, cê põe ela no chão sujo !

A. Foi você que fez ela cair, viu !

(D - 4;0.16)

(236) (Na casa de amigos, uma criança de ano e meio esbarra em A e quase a derruba)

A. Ele me fez cair. Eu escorreguei perto da pia.

(D - 4;9.14)

(237) (A mãe esbarra em A quando esta tinha a mão próxima do ouvido)

A. *Ai, meu ouvido! Cê fez enfiar o dedo no meu ouvido!*

(D - 4;9.23)

Nos casos acima, o acontecimento que permite à criança ver o interlocutor como agente (indireto; na perspectiva de análise do adulto) da queda, risco ou pisão é um esbarrão, involuntariamente produzido por este.

Vejamos outras ocorrências.

(238) (No dia anterior, a mãe tinha indicado ônibus errado para a avó de A chegar até a rodoviária; quando se deu conta disto a mãe, aflitíssima, vai até a rodoviária, acompanhada de A; no dia seguinte, durante a gravação, a mãe tenta relembrar o fato)

M. *Que dia que a vovó saiu daqui, filhinha ?*

A. *Ela saiu ontem.*

M. *E que que aconteceu na hora da/da vovó ir embora?*

A. *Na hora da vovó ir embora ?*

M. *E´.*

A. *Cê ... fez ela ir no om'bo errado .*

M. *Isso mesmo !*

(999 S - 4;10.1)

Neste caso a mãe é apontada como agente causador da partida da avó em ônibus errado. Agente indireto, pois - como se pode ver - tal situação decorreria de uma indicação errada, involuntariamente feita por esta.

(239) (A - por sugestão da mãe - põe um biquini mais apertado; já a caminho do clube, ela se queixa de que este a está machucando; a mãe quer saber onde; A se recusa a mostrar, chateada com a escolha sugerida pela mãe)

A. *Eu não vou mostrar porque cê fez por esse biquini apertado.*

(D - 4;11.22)

No caso acima, o que é invocado como justificativa da recusa em mostrar o corpo é a participação da mãe na escolha da roupa, que partira não de uma ordem mas apenas de uma sugestão. Mas nem por isto é ignorada pela criança, sendo submetida a um julgamento de responsabilidade.

É significativo para nós notar que das treze ocorrências acima, muitas delas ((230), (232), (233), (234), (235), (236)) procedem de situações bem parecidas: a criança deve responsabilizar alguém, afastando de si a culpa sobre um estado de coisas presente ou passível de ser trazido para a consideração presente⁴. Ao fazê-lo ou para fazê-lo, a criança amplia sua mirada sobre os acontecimentos e obtém através da integração de um dado da situação anterior a expressão de uma cena em que o agente desencadeador da situação revestida de culpa é outro e não ela. O que a criança oferece como alternativa a seu interlocutor é então uma perspectiva mais ampla da situação.

A ocorrência (232), porém, nos parece mais sutil. Sem querer abusar do direito de interpretar, creio que se pode ver ali mais do que a tentativa de afastar-se do papel de culpado, talvez a tentativa de se fazer de vítima. É que apontando o interlocutor como responsável pelo seu estado, uma vez que este não é julgado agradável, a criança carrega para si julgamentos confortadores, do tipo "Coitadinha!", decorrentes de "Viu só, o que vocês me fizeram?".

Com estas observações queremos já introduzir uma linha de explicação para os dados de A, cuja adequação poderá se mostrar total ou parcial. De fato, com as construções com fazer a criança alarga suas possibilidades de recortar situações causativas, passando daquilo que se pode reconhe-

cer como agentividade direta, imediata, manipulativa para a indireta, mediata, não-manipulativa. Mas tão importante quanto isto, é assinalar que esta ampliação acontece ou tem origem de uma premência discursiva. Ela se dá no interior de um diálogo onde a criança não deseja arcar com os efeitos de um ato infeliz, no qual - ademais - sua participação ou responsabilidade pode ser minimizada, mediante um quadro conjuntural mais amplo, que inclui outras pessoas e outros atos.

Prosseguiremos apontando outros exemplos de causação indireta. Ela pode ser reconhecida em indagações da criança à mãe, como esta que está presente na ocorrência abaixo.

(240) (A mãe entra no quarto em que A está dormindo; faz um barulhinho, sem querer; minutos depois, A aparece na sala e interpela a mãe, com doçura)

A. Mãe, por que cê fez eu acordar ?

(D - 4;9.1)

Esta pergunta merece um comentário, porque a criança demonstra, através da expressão escolhida, que é capaz de captar ou conceber um modo de causação onde a participação do outro sendo não-intencional resulta numa responsabilidade apenas indireta. Assim é que, na sequência acima, A, depois de acordada por um barulho involuntariamente provocado pela mãe no quarto quando esta aí estivera, coloca a pergunta nos termos da causativa Por que cê fez eu acordar? em lugar de Por que cê me acordou? Será que poderíamos dizer que a criança - sensível ao aspecto não-intencional da participação da mãe no acordar - formulara a pergunta, usando a expressão menos marcada quanto à intenção do tema causador sobre o efeito produzido sobre o tema causado? Se assim for, a cong

trução fazer + V poderá ser associada na fala de A à expressão de um certo domínio semântico (causa indireta, não-intencional) em oposição à expressão de causa direta manipulativa através de itens verbais simples. Pesquisar se tal complementaridade existe ao longo de todo o período observado é uma tarefa que deveremos desenvolver numa etapa posterior do trabalho (cap. IV).

Outras vezes temos expressão de causa indireta em asserções feitas pela criança à mãe.

(241) *(A quer fazer xixi; o pai lhe indica o vaso ; este recém-lavado, ainda está úmido; ao sair do banheiro, A constata que molhou a calça; responsabiliza o pai, ao contar o acontecido à mãe)*

A. Ele faz eu sentar com o Adidas aqui e molhou.

(D - 4;9.8)

Neste caso, o fato que permite à criança ver o pai como agente - indireto - da mudança produzida é uma indicação que lhe fora feita por este.

Vimos que muitas das instanciações de causativas com fazer do "corpus" de A surgem em situações de elocução em que se busca, explícita ou implicitamente, o autor de determinado feito; em particular, quando, revestindo-se este feito de certo aspecto negativo, deve a criança - para se fazer justiça - afastar-se do papel de agente. Mas, é preciso também ter presente que as transformações ou mudanças que acontecem no contexto doméstico ou fora dele podem também ser julgadas positivamente; situação em que a enunciação de seus causadores poderá se revestir de orgulho e satisfação. Para nós, este é o caso da ocorrência (242) abaixo e também de uma outra - (243) - que registramos, quase na mesma semana,

com o verbo deixar.

(242) (A conta uma novidade para a mãe, que acaba de chegar do trabalho)

A. A Ju escovou os dente. Sô esse da frente.

M. Quem escovou ?

A (orgulhosa). Eu que fiz escovar .

OBS: Ju é a irmã de A, de 1 ano .

(D - 4;10.9)

(243) (Ju lança a cabeça para trás; A apara-a; conta em seguida para a mãe, orgulhosa)

A. Eu não deixei bater .

(D - 4;10.1)

Nesta ocorrência, que é quase um auto-elogio, o feito é glorio-
ioso. Tem mérito e não culpa, porque o agente é obstativo
de um acontecimento desagradável. "Não deixar bater" é aqui
igual a "fazer não bater".

Nesta mesma direção, deve-se também notar que ,
apesar da maior parte das ocorrências com fazer do "corpus"
de A se darem em contexto de transferência de responsabili-
dade, há também casos - esporádicos - em que o que se obser-
va é a assunção da responsabilidade ou culpa. Por exemplo:

(244) (A está com Ju, a irmãzinha de 1 ano; a mãe ouve a pe-
quena resmungar; sem responsabilizar ninguém pelo seu
estado, a mãe diz à irmãzinha de A)

M. Você está chata, hein Juliana ?

A (assumindo a culpa). Mãe, eu que faço ela chatear .

(dirigindo-se à irmã). Eu não vou fazer você chatear não.

Você é boba !

(D - 4;7.25)

Neste caso, a criança se coloca espontaneamente como causa-

dora (indireta, diga-se de passagem) de um estado experimen-
tado pela irmã.

Deixamos para o final uma ocorrência exemplar de
causação com intermediação de um outro evento.

(245) (A mãe vai buscar A na escola; sem que ela perceba, olha-a
pela janela da sala de aula; vê a criança dizer algo para
a professora; depois, já no carro, pergunta a ela)

M. Que cê tava contando prá tia ?

A. A Ana Cláudia que jogou na chão (peças de montar). Daí
eu fiz catar .

M. Como cê fez catar ?

A. Eu contei prá tia que a Ana Cláudia jogou tudo no chão.

(D - 4;8.22)

Este é um registro particularmente feliz porque,
em seguida à formulação da causativa com fazer, a criança che-
ga, através do diálogo mantido com a mãe, a explicitar a or-
dem dos acontecimentos que lhe permitiu compor o quadro ou
cena em que se vê a si no papel de agente desencadeador da
atividade de sua coleguinha. A construção de uma causativa
com fazer se mostra perfeitamente adequada, dada a explicita-
ção dos passos que o diálogo subsequente permitiu evocar.

Não é o caso, porém, de outras ocorrências do
"corpus" de A, que, por serem um tanto obscuras quanto ao ra-
ciocínio nelas implícito, provocam no interlocutor, que está
envolvido nos acontecimentos, uma certa surpresa. Tais ocor-
rências merecerão por isto mesmo uma consideração a parte .
Vejamos em primeiro lugar esta, que se passou aos 4;8 .

(246) (A se recusa a mamar; com isto deixa a mãe nervosa; esta
interrompe o seu trabalho; passa a dar à criança uma a-
tenção especial; vão para a varanda; lá A começa a dan-

çar, na frente da mãe)

A. E por isso que eu faço você ficar nervosa. Prá ver eu dançar .

M. ? !

(D - 4;8.3)

Para bem compreender esta enunciação de A e as relações que lhe estão por trás, é importante que alinhemos os vários acontecimentos que se sucederam numa cadeia bem de finida, para em seguida, pormos a nu como tais acontecimentos com seus participantes foram relacionados por um vínculo de causalidade. A ocorrência (246) acima nos parece ser um exemplo de cadeia causal apanhada de maneira original pela criança.

Primeiro fato: No meio de seu trabalho, Consequência: a mãe se aborrece.
a mãe oferece mamadeira
a A. Esta não mama.

Segundo fato: Aborrecida, a mãe pára de trabalhar. Vai para a varanda com a criança.

(Aí tem início um novo quadro, marcado por deslocamento espacial e início de nova atividade)

Terceiro fato: Na varanda, coloca-se Consequência: Mãe e filha se entrom e A começa a dançar. trosam perfeitamente no lazer .
Aparentemente esquecido o episódio anterior .

Podemos dizer que havia então uma situação anterior onde se pretendia que corressem paralelamente dois fatos: mãe trabalhando e criança mamando. Com o fracasso do segundo, desencadeia-se nova ordem de fatos: a mãe interrompe seu trabalho para dar atenção à filha, que começa a dançar. Alguns minutos depois, as duas já estão perfeitamente entrosadas na

nova atividade, nenhuma referência sendo feita ao episódio anterior. Para a mãe, especialmente, este estava momentaneamente esquecido. Mas em determinado momento, A se incumbiu de trazê-lo à consideração com a instanciação de uma causativa com fazer, em que ela se põe como responsável pelo estado anterior da mãe. Mas não só: isto vem embutido numa construção (justificativa introduzida por por isso), que demonstra uma organização mais complexa em que a causa da criança deixar a mãe nervosa é apontada como tendo a finalidade de a mãe vê-la dançar.

O que nos parece, em breve, é que a criança ficara satisfeita com os resultados dos últimos acontecimentos, desencadeados pela sua recusa em mamar, descobrindo assim, de maneira acidental, a utilidade em ser o agente (mesmo que de início, não proposital ou almejado) em estabelecer um estado de coisas.

Falaremos agora da ocorrência (247), que, das ocorrências do "corpus" de A nos parece ser a mais surpreendente de todas, porque há nela um ato que se poderia, à primeira vista, qualificar de acusação ilegítima. Cabe-nos assim, esmiuçar os acontecimentos que estão envolvidos na situação, para que possamos compreender o ponto que deu origem à expressão.

(247) (A mãe chama A para colher goiaba; enquanto isto, a empregada termina de lavar a roupa, atividade que ela (A) estava acompanhando com prazer; na volta, ouve-se uma acusação contra a mãe)

A (brava). Cê fez ela acabar tudo lavar roupa agora !

M. ? !

(D - 3;11.24)

Primeiro fato: A está ao lado da empregada vendo-a lavar roupa.

Segundo fato: A mãe de A a chama para colher goiaba. A criança não opõe resistência. Vai com a mãe.

Terceiro fato: Na volta, a empregada já acabou de lavar toda a roupa . A se sente decepcionada e provavelmente traída numa expectativa não formulada verbalmente. Esperava, talvez , prosseguir na apreciação do trabalho da empregada. Acusa a mãe.

Em primeiro lugar, cabe-nos apontar que se a mãe teve alguma responsabilidade na suspensão de uma atividade acompanhada com prazer pela criança, esta não foi intencional, sequer vislumbrada. Uma parte da surpresa do interlocutor pode ser creditada a esta suposição implicada na fala de A. Aliás, é interessante notar que esta fala de A pareceria, à primeira vista, adequada para uma outra situação, tal que a mãe, ao se afastar com a criança para colher goiabas, teria dado uma ordem para a empregada se apressar ou coisa semelhante; situação em que ficaria evidenciado características como controle. Não foi o que se passou. A mãe simplesmente conduziu a criança para uma outra atividade, não tendo inclusive conhecimento - porque A não lhe participara - de seu interesse pela atividade da empregada, ou, muito menos, de sua expectativa de, na volta, continuar a contemplação desta atividade. Com isto, a mãe não pôde exercer uma marcação sobre o desenrolar de eventos que vão se dar paralelamente mas independentemente: a atividade de colher e comer goiabas e a lavagem de roupa. Assim quando, depois de terminada a atividade para a qual se afastara, A constata que a outra também tinha sido concluída, manifesta seu desapontamento e irritação apontando como culpada aquela que, com o seu convite pa

ra ausentar-se dali, tinha desencadeado a nova situação. Com efeito, a fala de A traduz uma indignação contra quem - sem sabê-lo - a privou de algo interessante.

Assim, por mais que se possam encontrar razões que isentam a mãe de culpa, não deixam de existir dados para justificar o recorte criado por A, pois de fato - inocentemente ou não - a mãe isolou a criança da contemplação de algo que a interessava. Ademais, a atribuição de culpa - nas causações indiretas - independe do reconhecimento de intenção no ponto de partida da ação. (Lembremos aqui que, por definição, causação indireta é aquela em que o tema causado é envolvido não-volucionalmente pelo tema causador).

Por outro lado, há que notar ainda que a situação oferece alguma dificuldade de expressão para a criança, pois o quadro no qual o interlocutor de A surge como agente causador envolve a consideração de eventos que se pretendia defasados (um a ser completado antes do outro), e estes tiveram suas fases finais praticamente coincidentes. Assim é que uma formulação esperada para esta situação deveria conter uma palavra que expressasse simultaneidade: "Enquanto você me levou prá comer goiaba, E acabou de lavar a roupa!". É óbvio que A ainda não domina este recurso linguístico, mas marcas de expressão de tempo já podem ser reconhecidas na sua fala (cf. coocorrência de "fez acabar" com "agora").

Em breve, o que nos parece, é que este episódio que culmina numa única sentença acusadora "Cê fez ela acabar tudo lavar roupa agora", envolve mais dados a serem organizados na expressão linguística do que pode suportar uma sentença simples. Senão vejamos: há o momento 1 em que o processo 1 (lavar a roupa) está em curso; há o momento 2 em que tem

início o processo 2 (colher e comer goiaba), processo este desencadeado por um agente; há a expectativa do enunciador sobre uma diferença de fase entre o processo 1 e o processo 2; há, enfim, o momento 3, que configura um estado de coisas não esperado ou desejado pelo enunciador. Desta cadeia que inclui tantos dados, vale observar que nem todos são trazidos à expressão pelo enunciado produzido por A, mas agente e estado final não são omitidos. Ora, isto está de acordo com uma afirmação encontrada em Lyons (1977:491) de que as línguas do mundo não diferem muito quanto ao modo como recortam um evento, pois "como seres humanos, nós estamos particularmente interessados nos resultados de nossas ações intencionais e nos efeitos que nossas ações têm sobre pacientes".

Esta ocorrência é ainda interessante porque traz à discussão o seguinte ponto: em que medida um evento pode ser visto como a causa de outro? No discurso ordinário, há restrições que pesam sobre o modo pelo qual um dado pode ser associado a outro de maneira causal. Nem todo efeito pode ser relacionado a qualquer ação por um vínculo de causalidade. Esta relação não é completamente livre ou aberta; antes, está sujeita a determinadas condições para que possa se estabelecer. Campos (a sair), num trabalho em que procura extrair da literatura semântica e filosófica⁵, critérios para o estabelecimento do que é básico neste vínculo, aponta dois componentes: assimetria temporal e produção ou mudança. Se é útil levantar o contorno mínimo para o evento causativo, é lícito, em contrapartida, perguntar-se sobre o contorno mais preciso (típico ?) para o evento causativo.

E no interior de uma descrição como a proposta

por Hopper & Thompson para a noção de transitividade que se pode encontrar elementos para abordar a questão acima. Como se recorda (cf. 1.2.2.5.2), naquele quadro descritivo, o enunciado causativo constitui o exemplo da mais alta transitividade, isto é, aquele que exige todas e cada uma das propriedades distinguidas pelos autores: existência de Agente (A) e Objeto (O); ação de A sobre O, sendo esta ação télica, puntual, volicional; alto potencial agentivo de A; alto grau de afetação e individação de O, a ação expressa pelo verbo sendo afirmativa e perfectiva. Este conjunto poderia configurar o que uma teoria interessada em estabelecer protótipos chamaria de causação prototípica, ou seja, a causação manipulativa direta (ver a este respeito Lakoff 1982). Aliás, os exemplos mais correntes de causatividade na literatura linguística: Brutus matou César, Pedro quebrou a janela, são aqueles que traduzem o tipo de causação em que um ser humano, deliberada e conscientemente, num contato físico direto, age sobre outro ser ou objeto, de modo a provocar uma alteração sobre seu estado ou posição; e recaem coincidentemente sobre os casos mais típicos de transitividade.

Mas, é preciso ver que, ao lado deste tipo, há os casos - para nós não menos merecedores de serem considerados como exemplos de causação - em que os julgamentos de causatividade procedem de situações em que, mantidas certas características como assimetria temporal e produção ou mudança, algumas das propriedades acima estão ausentes. Por exemplo: a ação de A sobre O através de contato direto num tempo que pode ser recortado como sendo o mesmo e intencionalidade ou controle no ponto de partida da ação. Tais casos, que configuram o que se chama de causação indireta, foram objeto de

atenção de Shibatani, que desenvolveu uma tipologia sobre modos de causação, onde este e outros modos de causação tem o seu lugar assegurado, no mesmo nível de interesse que o modo manipulativo de causação. Deste estudo já fizemos uma resenha atrás (1.2.2.3) .

Se voltarmos agora à instanciação (247) - que atrás caracterizamos como estranha - notaremos que a situação oferece, de fato, as condições mínimas para a conceptualização de uma causativa - indireta - pois há assimetria temporal e uma mudança. Nela o interlocutor de A poderia ser apontado como agente obstativo, através de um enunciado construído com o item fazer ou não: a) Você me fez perder E lavando roupa; b) Você me impediu de assistir E lavando roupa. Evidentemente, a criança ainda não está num estágio de desenvolvimento tal que lhe permita usar estas expressões, mas o que se nota na sua fala já é uma tentativa clara de formular um julgamento de causatividade que poderíamos associar a causa indireta.

Esta ocorrência, registrada aos 3;11, quando já eram frequentes outras instanciações de causação indireta, é útil para nos levar a refletir sobre o seguinte ponto. A esta altura, a criança não está aprendendo apenas a revestir com forma linguística adequada uma noção complexa já adquirida. Esta noção complexa que envolve um modo de conceptualização particular, ela a está adquirindo, ao mesmo tempo em que descobre e manipula a forma linguística que a configura.

Em relação ao outro modo de causação - direta, manipulativa - já largamente empregado na fala de A (como po

dem mostrar os dados em relação aos quais formulamos a hipótese sintática), o surgimento de ocorrências como (230), (232), (238), (239), (241), (245), (247), na sua forma peculiar, revela, de fato, um esforço de organização de um modo particular de relação causal. Não acreditamos, porém, que tal ocorrência tenha a ver com o amadurecimento cognitivo da criança, ocorrido independentemente das situações de interação verbal, algo que se expressaria assim: a criança está ampliando o seu conhecimento das relações entre seres e entidades do mundo; conseqüentemente, amplia o seu conceito de agente; um efeito disto é o aparecimento na linguagem da construção correspondente. Esta formulação, que caberia na hipótese de mapeamento: primeiro cognição, depois linguagem, nós a recusamos. Tal como se pode ver, linguagem e cognição se cruzam e se interpenetram determinando a delimitação recíproca de suas categorias, através ou pela mediação do espaço interacional, o lugar onde os interlocutores se defrontam, desempenhando papéis. No caso específico que estamos procurando analisar, esta linha de interpretação começa a se construir - cremos nós - quando observamos que as primeiras causativas com fazer surgem de uma premência discursiva: há no contexto discursivo uma necessidade de se recusar o papel de Agente porque este é igual ao de Culpado. A origem desta expressão é inegavelmente discursiva. O ponto do qual se deflagrou o conhecimento da possibilidade de um vínculo causal mais amplo é uma situação de discurso, onde os interlocutores podem ou não assumir papéis, negociá-los, trocá-los. Em situações que tais exercitam-se diferentes pontos de vista sob os quais olhar as mudanças operadas no contexto, descobrindo-se novos ângulos sob os quais recortar as situações.

Aliás, é significativo, neste sentido, notar que as personagens desempenhando os vários papéis sejam, na maior parte dos enunciados trazidos para exame aqui, eu e você - os interlocutores - e que o tempo do enunciado seja o presente ou o passado de constatação⁶. São secundariamente é que se vai usar esta construção para a expressão do que se chamaria de causalidade física, como é o caso dos enunciados abaixo, registrados por volta de 3;10.

(248) (A se dirige junto com a mãe para o pé de amora)

A. Hoje tem muita, mãe. A chuva fez cair amora no chão .

(D - 3;9.29)

(249) (Mesmo contexto anterior)

A. De noite a chuva faz cair a amora .

(D - 3;10)

Mas expressão de causalidade física não está certamente na gênese da aquisição da forma composta com fazer. Fenômenos desta ordem nos levam a reconhecer a importância de uma análise discursiva integrada à análise puramente gramatical⁷.

3.1.2. COMENTÁRIOS SOBRE DADOS ADICIONAIS .

Alinharemos a seguir alguns fatos que se compatibilizam de algum modo com a linha interpretativa adotada acima.

Em primeiro lugar, devemos apontar a emergência no vocabulário da criança da palavra culpa, por volta de 3;5. Ainda que sob uma forma gramatical menos adequada.

(250) (A leva uma bronca da mãe; vai para junto da empregada; em

seguida, arrependida, a mãe a chama)

A. *Deixa eu ficar com ela. Ela não tem culpa de mim. (= Ela não está me fazendo sentir culpada; ela não está me culpando; ela não me põe culpa)*

(D - 3;5.6)

Em segundo lugar , o recorte que a criança aprende a fazer, associando um efeito a um agente diferente do que o seu interlocutor tem em mente, não é algo a que ela não esteja acostumada nas suas variadas experiências de interação verbal. Veja-se, por exemplo, a ocorrência abaixo, na qual a mãe imprime à situação um recorte que é recusado pela filha, duas visões da mesma situação entrando em conflito.

(251) *(A está junto com a mãe no quarto, encostada na porta; mexe-se para trás e provoca barulho; a mãe quer silêncio, pois o pai está dormindo)*

M. *Anamaria, não faz barulho com a porta não.*

A. *Eu não tô fazendo barulho.*

M. *Quem está fazendo então ?*

A. *E' a porta que tá fazendo.*

(D - 4;6.18)

Permitiremos aqui fazer uma pequena glosa desta fala de A .

A mãe faz sua advertência Anamaria, não faz barulho com a porta não, baseada na sua visão de que a criança é o agente responsável pelo barulho. E' surpreendida, porém, pela asserção da filha que nega o fato (Eu não tô fazendo barulho) e responsabiliza a porta. Se dermos à fala da criança o crédito de sinceridade que ela merece ter (ela não tem a intenção de fazer graça...), poderemos dizer que A re-

cusa o papel de agente para si porque estão ausentes características como intenção, controle, responsabilidade... Estariam estas, para A, presentes no objeto porta, de tal modo que (251) acima poderia ser considerada um exemplo de ocorrência que no interior de uma visão piagetiana seria associada à vigência de um período animista⁸ ? Acreditamos que não. Algumas ocorrências atrás: Mas o mar não fica de pé! e A borracha não sabe apagar (cf. 2.5) já nos mostraram que nem sempre há razões para se pensar que a criança atribui às coisas um estado de consciência ou vontade que é particular ao ser humano; pelo contrário, ela é até capaz de recusar uma visão que levante esta possibilidade. Assim, quer nos parecer que não é no contexto do animismo que se deve receber a enunciação de A como tendo valor de sinceridade, e sim no contexto de uso da linguagem, em situações específicas de interlocução, onde um recorte, diríamos mais justo, deve se sobrepor ao que primeiro se apresenta por um dos interlocutores.

Para tornar mais ampla a discussão, acrescentaremos duas outras ocorrências que têm a mesma estrutura gramatical de (251), ou seja: o sujeito da sentença causativa é um nome não-animado. Ver-se-á que também nestes casos, uma explicação que remeta às condições dialógicas é a que se impõe mais naturalmente.

(252) *(A se aproxima da mãe com o vestido desamarrado)*

A. Mãe, 'marra prá mim. *Dimarrou* (= Desamarrou)

M. Cê também não pára.

A. A gaveta que *dimarrou* .

OBS: *A tinha esbarrado numa gaveta semi-aberta.*

(253) (A estava vestida com um conjunto de saia e lenço de cabeça; aproxima-se da mãe sem o segundo)

M. Uê, por que você tirou o lenço ?

A. A camisa tirou o lenço .

OBS: A referia-se ao fato de que quando fora tirar a camisa, o lenço saíra junto.

(D - 4;7.15)

Tendo presentes as situações discursivas em que ocorrem E a porta que tá fazendo (barulho), A gaveta que dimarrou (o laço) e A camisa tirou o lenço, aquilo que ressalta como um dado importante a ser reconhecido pelo estudioso de Aquisição da Linguagem que não ignora as relações existentes entre desenvolvimento linguístico e contexto dialógico, é o fato de que as três falas da criança procedem, nos casos acima, de diálogos através dos quais está claro que a mãe já tinha um recorte pré-concebido, no qual o papel de agente caía a A (Anamaria, não faz barulho com a porta não, Cê também não pára, Uê, por que você tirou o lenço?). Todo o esforço desenvolvido por esta é, pois, no sentido de reverter tal situação, apontando a entidade mais diretamente envolvida na mudança de estado (a porta, a gaveta, a camisa). Daí o novo recorte, que reflete um novo ponto de vista. E não é difícil concluir que este é provocado na criança pela necessidade de substituir, na situação dialógica, um recorte incômodo por outro que lhe faça justiça; ou, em outras palavras, pela necessidade de se livrar do papel de culpado.

Sirva também de ilustração da falta de convergência entre o ponto de vista do adulto e o da criança a ocorrência abaixo transcrita, onde a mãe se esforça por elicitar na criança um recorte causativo explícito, ou seja, com o item fazer, recorte este que, se não é totalmente ignorado por ela, também não chega a ser o centro de seu interesse mais evi -

dente". Veja-se que neste pretendido recorte, o dado "óculos virar caimbota" entraria num esquema de organização conceitual tal que seria visto como procedendo da atividade de um agente: a criança, que impulsiona o objeto. Ora, um passo nesta direção parece ser efetivamente dado por A na resposta à pergunta inicial da mãe (Eu tô ajudando ele), e também na fala que fecha o diálogo (ver sequência grifada abaixo), mas cumpre notar que neste último caso, o evento que se pretendia ver recortado como abertamente causativo (Eu faço o óculos virar caimbota) é aí apresentado como dois eventos independentes, sem marca formal explícita da relação causal. O máximo que se poderia ver aí seria a expressão paratática de causa.

(254) *(A está brincando de dar várias cambalhotas no óculos da mãe).*

A. Mãe, o seu óculos tá fazendo caimbota⁹.

M. Ele tá fazendo sozinho?

A. Não; eu tô ajudando ele.

(um pouco mais tarde)

A. O seu óculos sabe fazer caimbota e pipiu.

M. O que é pipiu?

A. Pipiu é quando vua na casa assim...

Ô mãe, cê lembra quando tinha um passarinho aqui na minha cama?

M. Lembro.

(A mãe tenta reintroduzir a estória do óculos que "faz caimbota")

M. Então o óculos...

A. O óculos faz caimbota e pipiu.

M. O que é pipiu mesmo?

A. Pipiu é uma coisa que vua lá em cima, bem lá em cima mesmo.

(A olha para o céu)

(Um pouco mais tarde)

A. O óculos vira caimbota. Eu jogo ele com pressa assim. Ele vai sair sozinho assim...

Algumas ocorrências do "corpus" de A poderiam ser acrescentadas a esta no sentido de mostrar que são frequentes na interação mãe-criança, tentativas da primeira de tomar o enunciado que constitui a contribuição da criança para o diálogo como ponto de partida sobre o qual construir uma outra ocorrência, mais explícita e completa, onde a causa de eventos vai sendo introduzida,

(255) (A mãe prepara barquinhos de papel para A colocar em cima do carretel da fita de gravação)

M. (...) Mamãe vai por ele aqui. Olha, o que acontece ?

A. Ai ! Que bom !

Vou por aqui .

(...)

Igual você .

M. Igual eu fiz ?

Que que acontece se eu puser lá ?

A. Ele anda .

M. Que que é que faz ele andar ? Ele anda sozinho ?

A. A fita que faz. Ela roda / Mãe, tá 'cabando !

(919 S - 4;8.8)

(256) (A conta para a mãe, com grande entusiasmo, que tinha tido um sonho muito bonito)

A. Ai, que sonho legal !

M (rindo). Por isso que de noite, mamãe foi lá no seu quar tinho e viu você rindo, assim ô, de olhinho fechado e rindo. Acho que você tava sonhando.

A. Ah, depois cê me deu mamã e ... e ... cê fez um barulhi-
nho, né ?

M. Hum .

A. E eu acordei. (-)

M. E' ? Então mamãe que fez o seu sonho acabar ? E', bem ?

Ah!... Não sabia! Não sabia que ia interromper o seu sonho.

A. Mãe, meu sonho tão lindo !

(959 S - 4;9.4)

Deve-se notar, contudo, que este procedimento não se origina aos 4 anos de idade. Nesta altura já é um produto de uma estória interacional que teve início - como mostra De Lemos (1979) - muito mais cedo, aos 1;3 de idade (no caso de Renata e Augusto) - quando a mãe, aproveitando a atividade exploratória da criança sobre objetos presentes no contexto de interação, objetiva a realidade, segmentando ou recortando os dados da situação.

Os diálogos acima ainda deixam ver esta tendência do adulto em interpretar a fala da criança como requerendo alguma informação sobre os objetos circundantes. Tal pretensa requisição é interpretada por Campos (a sair) - ao analisar o por que interrogativo de crianças da mesma faixa de idade de A - como criando um contexto adequado para o recebimento ou troca de informações.

"Ao perguntar por que? (a criança) situa o diálogo de forma a conduzir o interlocutor a assumir o papel daquele que pode ou deve dar uma explicação. Cria condições adequadas para receber informações mesmo que não se lhe possa atribuir uma busca objetiva destas informações ou explicações. Tornam-se assim secundárias as condições de verificabilidade das intenções de saber ou conhecer. O adulto, por sua vez, reconhece ou incorpora a criança como no papel que o uso do por que implica, atribui-lhe esta intenção e fornece a resposta".

(Campos, a sair:110)

Muitas situações recortadas por um enunciado causativo se estruturam com base neste jogo de pergunta-resposta, que resume a contribuição de cada um dos interlocutores para a progressão da conversação¹⁰. Por exemplo:

(257) (A folheia uma revista; depara com uma folha rasgada)

A. Assim tã 'agado, mãe.

M. E' ?

A. Tã 'agado. Quem 'agou será, hein ?

M. Foi você mesmo.

(220 S - 3;4.4)

(258) (A mãe chama a atenção de A para um passarinho que caminha com dificuldade na varanda da casa)

M. Ele tã de perminha quebrada. Não consegue voar .

A. Quem quebrou ele ?

M. Hein ?

A. Quem quebrou ele ?

M. Não sei, deve ter batido no telhado.

(D - 4;10.25)

Esta sequência "efeito - pergunta sobre o autor do efeito" é tão frequente na interação adulto-criança que chega a se estender, indevidamente, sobre uma situação em que a pergunta não é - contrariando as expectativas da criança - do mesmo tipo das ouvidas em situações semelhantes. Tal é o caso de (259) abaixo¹¹.

(259) (A vem correndo da sala para o quarto; escorrega no tapete do quarto)

A. 'Surregou !

M. Quem escorregou ?

A. O tapete daqui. Aí (- - - -) já tã 'agado aí .

(380 S - 3;8.7)

Esta ocorrência é interessante sob mais de um aspecto .

Em primeiro lugar, devemos convir que tal diálogo encerra algo de anormal, pois tendo presenciado quem escor

regou, a pergunta da mãe surge como esvaziada de utilidade. Com efeito, podemos aceitar como um princípio discursivo que rege a troca de falas o de que toda pergunta que tenha por objetivo obter informação induz o subentendido de que o seu autor ignora o que foi perguntado. Pensamos nisto como uma variante da lei de informatividade, posta por Ducrot (1972: 133): "Todo enunciado A, se for apresentado como fonte de informação, induz o subentendido de que o ouvinte ignora A, ou mesmo, eventualmente, que seria antes de esperar não-A". Aplicada às perguntas, tal lei levaria a pensar que a pergunta sobre A só se justifica se o falante ignora algo sobre A. Ora, na medida em que, na ocorrência acima, a mãe efetivamente não ignora o que é objeto da pergunta, a criança, na sua resposta, leva em conta aquilo que pragmaticamente teria mais chance de ser requerido como informação: a causa do escorregão .

Feita esta consideração, poderíamos nos perguntar agora sobre a motivação da mãe em falar como falou. Não estamos impossibilitados de fazê-lo, dado que neste caso mãe e investigadora são a mesma pessoa. Ao ouvir da criança "escorregou", em vez de "escorreguei", a mãe quer testar uma hipótese que tem em mente: a de que a criança usa a flexão de terceira pessoa todas as vezes em que deve exprimir um processo que se passa nela ou com ela, mas independentemente de sua vontade ou intenção. Esta ocorrência de "escorregou" é um exemplo de certo tipo de enunciado que será ainda trazido à consideração neste capítulo (cf. 3.2).

A ocorrência que mostraremos abaixo configura uma situação em que dois planos diferentes (o do resultado, e o do resultado e seu causador) afluem ao diálogo procedendo cada

qual de um dos interlocutores, segundo os diferentes papéis que estão sendo por eles negociados.

(260) (A mãe descobre massinha de modelar dentro do estojo do termômetro)

M. Cê pos massinha dentro do estojo ?

A (ignorando a pergunta da mãe). Cê quer ver uma coisa ? o'!

M. Hum .

A. Foi lá prá trás a massinha .

M. Hein ?

A. Foi lá prá trás a massinha .

(. . .)

M. Com que você fez a massinha ir lá prá trás ?

A. Co...co lápis. Eu vou te mostrar .

(720 S - 4;4.23)

O diálogo acima tem início quando a mãe localiza massinha de modelar dentro do estojo do termômetro. Esta começa a interação verbal com uma pergunta: Cê pôs massinha dentro do estojo? (= i), que contém um recorte causativo, cabendo à criança - por suposição - o papel de agente. Em termos de uma análise em pressuposto e posto (ver Ducrot 1972), teríamos:

(i) Cê pos massinha dentro do estojo ?

PP: Alguém pos massinha dentro do estojo.

P: Foi você ?

A criança não confirma nem desmente. Encarece, na sua resposta, o recorte do puro efeito: Foi lá prá trás a massinha, o que, de certa maneira, é estancar o diálogo, nada mais avançando ao que já estava sendo veiculado pela fala anterior. Aliás, uma resposta como a de A, que se contenta em por (no sentido técnico do termo) parte do pressu

posto da fala de seu interlocutor, configura o que se pode chamar de uma recusa em responder (cf. Ducrot 1968:50).

Até este ponto do diálogo, portanto, não fica assumida a autoria do evento, a criança conseguindo se preservar de uma acusação. Isto, porém, não dura muito. Ao final, com a pergunta: Com que você fez a massinha ir lá prá trás?, é a mãe quem dá um passo adiante para obter a confissão da autoria do feito. Dentro de um recorte em que o papel de agente cabia à criança (pressuposto), indaga somente sobre o instrumento usado para tal (posto). Desta maneira consegue envolver a criança numa "cilada", levando-a à confissão.

A passagem acima reflete, se interpretarmos os dados de acordo com a concepção de pressuposição de Ducrot, uma utilização, um aproveitamento malicioso da estruturação pressuposto-posto da parte do interlocutor adulto. Vê-se que o que é apresentado como pressuposto na fala da mãe não é, efetivamente, um dado incontestável cuja evidência está fora de dúvida (Você (= A) pos massinha dentro do estojo), mas é o próprio dado cuja confissão está em jogo desde o início do diálogo¹².

Vamos mostrar agora uma outra ocorrência desenvolvida numa situação que podemos qualificar de mais impessoal ou mais neutra do que (251), (252), (256), (257) ou (260), porque é uma situação em que os interlocutores não estão crucialmente envolvidos, isto é, como agentes primeiros da mudança operada sobre objeto do contexto imediato. Trata-se de (261) abaixo. A interação está centralizada num brinquedo: uma balança, que é desmontável em todas as suas partes: prato, eixo, etc. Começa por uma reversão nas expectativas da criança: e-

la acreditava que o brinquedo era inteiriço e ele é desmontável. Neste caso, ao manipulá-lo, a criança refaz - pode-se dizer, como um segundo agente, um falso agente - o caminho já executado por um outro. E é o de que ela se dá logo conta, perguntando à mãe sobre o autor original deste feito. A mãe, porém, não interpreta a pergunta da criança como uma curiosidade em saber algo sobre a estória pregressa do objeto e deixa escapar uma fala provocativamente incriminadora. A criança, confusa, tem que se valer de uma nova formulação: Quem descolou? (em lugar de Quem tirou?) para se fazer entender.

(261) *(Brincando com a balança, A desmonta acidentalmente o brinquedo; a mãe faz cara de espanto para provocar a criança)*

A *(surpresa)*. Não tá colado não .

M. Não tá colado não. Ele tá só encaixado, foi por isso que você conseguiu tirar.

A. Quem tirou?

M. Ah, não sei! Foi uma mão aí, de quem é essa mão ?

A. Mas...mas... Mas, mãe, quem descolou?

M. Isso vem descolado, bem, é de sair mesmo. (...)

A gente pode desmontar, olha .

A. Segura aí, hein ?

(419 S - 3;9.11)

A esta altura de nossos comentários uma consideração geral parece ser necessária para quem - como nós - encetamos a abordagem dos dados por uma ótica interacionista.

Muitas das ocorrências trazidas para a análise nesta subseção mostram que já a partir dos 3 anos de idade, vencidas certas etapas de seu desenvolvimento físico e social, a criança se coloca para os adultos como um agente bastante provável de muitos acontecimentos diários. Ela não é mais pou

pada da responsabilidade sobre uma porção de alterações ocorridas no ambiente familiar. Em outras palavras, entra num universo onde lhe é atribuída responsabilidade pelos seus atos. É num contexto destes, em que a criança tem inclusive que se defender de acusações indesejáveis e incômodas, que - para nós - se desenvolve com plenitude o conceito de agentividade, abrangendo as situações interpretáveis como causa direta e indireta, manipulativa e não-manipulativa.

No contexto doméstico, as coisas caem, quebram, sujam, molham, estragam, arrebentam, etc. E a criança passa, em determinado ponto de seu desenvolvimento, a ser responsabilizada por isto, seja como agente factivo, na medida em que faz ou pode fazer alguma coisa, voluntaria ou involuntariamente:

(233) *(A tinha espalhado discos no chão e está quase pisando nelês; a mãe adverte)*

M. Não pisa nas coisas não, Anamaria .

(D - 3;2.25)

(251) *(A está junto com a mãe no quarto, encostada na porta; mexe-se para trás e provoca barulho; a mãe quer silêncio pois o pai está dormindo)*

M. Anamaria, não faz barulho com a porta não.

(D - 4;6.18)

seja como agente permissivo (cf. nota 12, Introdução), na medida em que deixa de obstar a uma possível ação de outro agente:

(262) *(A está fazendo tarefa da escola na varanda; a mãe acompanha-a; em certo momento, a mãe entra por um minuto em casa; quando volta, A lhe mostra uma folha de lição toda molhada)*

A. O vento molhou.

M. O quê ? Cê deixou molhar ?

A (retirando sua culpa). O vento fez molhar¹³.

(D - 4;9.3)

Para mostrar como não é fantasiosa a relação entre o desenvolvimento da noção de agentividade e os papéis assumidos no jogo da interação verbal, podemos buscar no "corpus" de A, uma situação de interação que, por ser rica quanto às possibilidades de manipulação e mudança, se nos oferece como um caso exemplar para observação. Tal situação pode ser, por exemplo, aquela - de que se tem registro no Diário de A - em que a mãe está etiquetando material escolar da criança, uma grande quantidade de objetos onde se inclui desde lápis até vidro de purpurina, em suma, um prato cheio para a curiosidade e manipulação de A. Ora, ver-se-á aparecer ao longo das três sequências registradas, exemplares de ocorrências linguísticas do tipo que tem nos interessado aqui: deslocamento da responsabilidade, obscurecimento do agente, transferência da culpa.

(263) *(A mexe na etiqueta que prendia a ponta do fio de barbante; anuncia à mãe)*

A. *Descolou ! Eu não tirei não !*

(D - 4;2.19)

(264) *(Sequência da ocorrência anterior: A toma nas mãos um vidro de purpurina tampado)*

A. *Se abrir esse aqui, derrama né, mãe ?*

(Idem)

(265) *(Sequência da ocorrência anterior: ao jogar dentro da sacola um estojo de pasta dental, a tampa desta sai; a mãe não percebe; A se incumbe de mostrar-lhe)*

A. *Tirou .*

(A mãe continua o seu trabalho)

A *(insistindo)*. *Saiu. Isso aqui sai, né mãe ?*

(apontando a mãe como culpada). *Por que você não pos isso lá devagarinho ?*

(Idem)

Para não deixarmos a comprovação disto apenas aos casos mais extremos e "dramáticos" de interação mãe-criança, mostraremos abaixo uma ocorrência bastante banal, em que já na fala da mãe, que abre o diálogo, um dado aparece como pressuposto: a ação de A de tirar a calça de pijama, como se tal mudança não pudesse ter partido senão dela, não pudesse - por exemplo - ter se dado espontaneamente. A criança tem então - na continuação do diálogo - que apagar a relação pressuposta na fala da mãe. E o faz enunciando a cadeia dos eventos, na sequência temporal em que aconteceram: Eu fiquei sentada. Tirou.

(266) *(A está brincando no tapete, de noite, com um pijama um pouco apertado; a calça do pijama desce quando ela senta no chão)*

M (pensando que A tinha tomado a iniciativa de tirar a calça).

Ah, não, põe a calça .

A (embaraçada). Eu fiquei sentada. Tirou¹⁴.

M. "Tirou" não . Saiu .

A. E, saiu .

(D - 4;5.18)

Vale a pena registrar ainda que a ocorrência acima foi colhida poucas horas antes que esta outra, em que - como se pode notar - subjacente ao embaraço da criança em enunciar o fato, está presente o mesmo constrangimento em se ver atingida por um julgamento de responsabilidade. A situação é delicada: uma vez que o feito é negativo, A deve falar do acontecido sem se mostrar envolvida nele como agente.

(267) *(A mãe se surpreende ao constatar que a pasta de elástico nova que tinha trazido para casa está com uma das línguas rasgadas; interpela a filha)*

M. Cê que rasgou ?

A. E'... Eu tava brincando com ela, aí não sabe como fazer assim. Aí ela rasgou. Cê não tinha visto ?

M. Não .

A. Foi bom cê num viu .

(A mãe não dá maior importância ao fato, convencida de que a pasta já viera com defeito; pouco depois, A volta espontaneamente ao assunto)

A. Cê pensou que foi eu que rasgou ?

M. E'.

A. Não. Foi a pasta que rasgou. E' porque...desse lado, né , ela rasgou, então .

M. Rasgou sozinha .

A. Rasgou sozinha, eu ia por a mão, aí rasgou .

(D - 4;5.18)

Porém, esta não é ainda a ocorrência mais importante do "corpus" de A deste ponto de vista. A ocorrência (266) abaixo mostra um acontecimento cercado de grande tensão, onde assumir a autoria (ou culpa) do evento é difícil, quando não inconcebível para a criança. Isto porque não tinha havido intencionalidade e controle no ponto de partida da ação.

(268) (Mãe e filha se entretêm, enfiando contas num elástico; depois de um longo trabalho da mãe, o resultado é um colar pequeno demais para o pescoço de A)

M (analisando o resultado). Cê sabe que o que deu aí foi... uma ... pulseira prá você ou um colar prá sua boneca .

(Inconformada, A tenta colocar o "colar" em seu pescoço , forçando com isto o elástico; este arrebenta; as contas se espalham pelo chão; a mãe se aborrece com a precipitação de A)

M. Anama /

A (embaraçada). Desabotoou !

(. . .)

A. Agora de(-)toou !

M. Hein ?

A. Põe de novo! (Pensando que o objeto poderia ser reconduzido rapidamente à condição anterior)

M. Eu não vou por de novo não !

(A chora profundamente decepcionada; a mãe tenta reatar a conversação; A procura diminuir a sua responsabilidade frente ao ocorrido)

A. Cê deu o nó, agora arrebenta mesmo !

(A chora novamente; faz-se pausa na gravação; neste período a mãe convence a criança a voltar a gravar; mostra onde foi o erro: A tinha, imprudentemente, esticado o elástico)

M. Conta prá mamãe: quem é que arrebentou o colar ?

(A sente-se mal em voltar ao assunto; tenta se afastar)

M. Quem é que arrebentou o colar ?

A. NIN - GUÊM .

M. Ninguém ... Conta prá mamãe quem é que arrebentou o colar ?

A. Ninguém .

M. 'Rebentou sozinho o colar ?

(A ri)

M. Eu acho que foi essa mãozinha aqui. Conta prá mamãe: quem arrebentou ?

A. Foi você .

M. Não. Fala direitinho .

A. Eu acho que foi eu .

M. Foi você, né ?

A (apontando solução para evitar futuro desastre). Então não dá nó ! Não amarra não.

Cê põe no / no / aqui no pescoço e depois amarra .

M. Ah, sei ! Não dá o nó e deixa prá dar o nó depois que puser no seu pescoço ! Tá ! Isso é uma boa, uma boa saída, viu Anamaria .

Convém notar que antes de convergir para o ponto de vista da mãe, ainda que sob a forma de uma asserção mitigada (Eu acho que foi eu)¹⁵, A passa, na interlocução, por dois momentos: um em que nega a autoria do evento para si e para a mãe, negando-o para qualquer pessoa (Ninguém (arrebentou o colar)), e outro em que o atribui à mãe (Foi você (quem arrebentou o colar)). Entre tais recortes surge, na fala da mãe, uma formulação com o verbo que indica mudança de estado do objeto mais o item sozinho: 'Rebentou sozinho o colar?', expressão já atestada na fala de A, conforme mostra a ocorrência (267) acima.

Neste ponto, deve-se observar que a construção ...-ou sozinho tinha sido há tempo adotada pela criança para marcar, seja a absoluta espontaneidade do evento, seja a inexistência de co-autoria no processo relatado. Nem precisaríamos dizer que, neste último caso, sendo o feito positivo e não negativo (como na maioria dos exemplos dados aqui), afastar prováveis participantes é uma maneira de atrair para si mais elogios e cumprimentos. Conforme se pode ver em algumas das ocorrências abaixo:

(269) (A reconhece um sapo numa gravura que a mãe lhe mostra)

M (agradavelmente surpresa). *Cê já conhece muita coisa, né Anamaria? Quem te ensinou?*

A. *Ninguém. Eu que ensinei sozinho (= Eu que aprendi sozinho). Eu conheço muita coisa: sapo, Juliana, o Molly.*

(D - 3;10.3)

(270) (A canta cantiga infantil nova em seu repertório; a mãe se entusiasma)

M. *Quem te ensinou?*

A. *Ninguém. Eu que ensinei sozinho. (= Eu que aprendi sozinho)*

(D - 4;0.12)

(271) (A mãe ouve A contar alguns segmentos da estória do Chapeuzinho Vermelho)

M. Quem te ensinou a estória do Chapeuzinho Vermelho ?

A. Ninguém, eu que aprendi sozinha. Ninguém me ensinou, eu que aprendi.

(D - 4;5.21)

(272) (A mostra para a mãe o zíper de seu casaco sem a pecinha de correr)

A. Tirou sozinho. (= Saiu sozinho) . Não fui eu que tirei .

(D - 4;6.22)

(273) (A mãe tinha amarrado uma correntinha no pulso de A; minutos depois, a criança se aproxima da mãe com a correntinha fora do pulso)

A (decepcionada com o fracasso da mãe). Por que cê não consegue por ? Tira logo ! (= Sai logo!)

M. Cê que tirou !

A. Tirou sozinho .

(D - 4;9.10)

Falar sobre um acontecimento sem se implicar nele como participante ativo é de grande utilidade e conveniência em certos contextos de interação adulto-criança, e tal situação não é diferente da que se apresenta em muitas das ocorrências incoativas (expressão de pura mudança de estado ou lugar), registradas como desviantes no "corpus" de A (Tirou a ponta , Tirou o botão do casaco, Lá na festa derrubou isso aí...) . Nesta altura de nossa dissertação, após o desenvolvimento particularmente tomado pela análise, seria útil voltar a estes dados (desvios 2), colocando agora o foco da análise sobre os aspectos pragmáticos do fenômeno. Só faremos isto, porém, na seção que se segue (3.2).

Por ora e para encerrar esta subseção, queremos mencionar um fato observado ao mesmo tempo que os acima relatados. A introdução de A neste novo universo onde ela se torna responsável pelos seus atos obriga a criança a formular estratégias de defesa. Como esta que está ilustrada na ocorrência abaixo.

(274) *(Queima o toca-disco, uma fumacinha escapando do aparelho; pai e mãe confabulam sobre a causa disto; suspeitam que tenha sido A que teria deixado o aparelho ligado; conversam entre si, mas não chegam a acusar a criança)*

A. Se começou fumaça, num tã nem aí . (= Isto não tem nada a ver comigo)

(D - 3;4.22)

Ou como esta outra ocorrência, que pertence à mesma faixa de idade e é analisada por Vogt (1982:153).

(275) *(A sai do quarto da mãe e comunica a esta, que está no escritório)*

A. Mãe, eu não fez(i) nada no seu quarto .

M. *Sinal que fez alguma coisa. Pode dizer* .

A. *Eu mexi naquele branco. (Branco = vermelho, ou seja, baton)*

(D - 3;4.4)

A estratégia de defesa - ingênua estratégia para um adulto implacável - consistia em se antecipar à acusação, nomeando-se inocente. Neste procedimento, a criança se inocenta com base numa acusação que não é explicitamente formulada, mas apenas pressentida ou prefigurada no jogo de interação com a mãe. Como diz Vogt (op. cit.), o comportamento de A é orientado pelo discurso de um destinatário representado.

Neste jogo de auto-defesa, que inclui o conhecimento do Outro, de seus desejos, expectativas, exigências ,

pode nascer até uma ocorrência como a abaixo transcrita, ocorrência que, à primeira vista, parece impossível de se conceber porque há nela um lance argumentativamente estranho. Inesperadamente, A assume a perspectiva do Outro e contra-argumenta à chateação manifestada pela mãe (Ai, Anamaria, você não tem sossego!), com uma fala que tanto pode ser interpretada como atribuição de culpa (= A culpada é você que esconde num lugar que eu consigo pegar!), quanto como sugestão do procedimento a ser tomado pela mãe para (sic) se proteger de suas (de A) próprias ações demolidoras.

(276) *(A pega um anel do armário de miudezas da mãe; pressentindo uma "bronca" vai logo dizendo)*

A. *Oh mãe, eu não vou sumir este anel não ...*

M. *Ai, Anamaria, você não tem sossego !*

A. Mas cê esconde num lugar que eu consigo pegar ...

(D - 4;6.23)

3.1.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .

O conjunto de dados formado pelas 77 instanciações causativas com fazer no "corpus" de A é, em si mesmo bastante rico e se oferece ao investigador sob diversos ângulos de análise. Oferece subsídios para responder não só à indagação: o que a criança acrescenta a seu desenvolvimento linguístico, como também o que a criança acrescenta a seu desenvolvimento cognitivo via linguagem. Isto, se há - como é proposto por uma hipótese interacionista-construtivista - uma relação entre os dois que não é unidirecional ou de precedência, e sim bidirecional e de constituição recíproca de

seus elementos.

Qual é o fato novo que surge ao mesmo tempo que a expressão fazer + V ? Ora, as ocorrências já trazidas para exame aqui mostram que a emergência da construção fazer + V representa um avanço importante, pois através dela a criança consolida uma forma de nomear agentes causadores que não têm uma relação manipulativa direta, aberta com o efeito. Para nos valermos da terminologia de Shibatani, são aquelas situações em que haveria uma diferença apreciável de tempo entre a fase causadora e a fase causada, e para a criança conceber que um acontecimento circunscrito na segunda é efeito ou consequência de um fato contido na primeira, não é mais unicamente questão de observar uma ação manipulativa direta de X sobre Y, mas também de considerar outros fatores como responsabilidade e controle de X sobre Y. Não se pode deixar de observar que a emergência de tal forma se dá em situações em que a criança deve deslocar para outrem a culpa sobre determinado estado de coisas, que pesa ou poderia pesar sobre si. Assim, esta mudança qualitativa no desenvolvimento de A é determinada diretamente pela situação interacional.

Recordemos que do conjunto das construções com fazer do "corpus" de A, muitas ocorrências têm como tema causador o interlocutor de A ou outra pessoa que poderia receber o ônus da responsabilidade.

- (232) *Foi você que me fez molhada.* (3;0.12)
 (230) *Um dia a Luísa me fez beber dessa daqui.* (3;11)
 (233) *Você que tá fazendo pisar.* (3;2.25)
 (234) *Cê fez riscar, tá vendo ?* (4;0.15)
 (235) *Foi você que fez ela cair, viu ?* (4;0.16)

(240) Mãe, por que cê fez eu acordar ? (4;9.1)

(241) Ele faz eu sentar com o Adidas aqui e molhou. (4;9.8)

(239) ...cê fez por esse biquini apertado. (4;11.22)

Mas além destas ocorrências há também aquelas em que o tema causador é uma entidade não-animada. E neste domínio, somos levados a reconhecer duas classes.

Em primeiro lugar, aquela composta por instâncias causativas que nomeiam como agentes de mudanças sobre o próprio organismo, entidades como alimento.

(277) (Aguardando, no restaurante, a chegada do almoço, A "belisca" pão com manteiga)

A. Isso aqui faz mais fome ainda.

(D - 4;9.4)

(278) (Antes do almoço, V. oferece morangos para A)

A. Isso faz ficar com fome, né ?

(D - 4;9.4)

(279) (A estimula Juliana a comer)

A. Isso faz forte, Ju !

(D - 4;11.11)

(280) (A aceita banana que a mãe lhe oferece, justificando)

A. Porque banana faz forte.

(D - 4;11.18)

Mas, como é óbvio, aprender a nomear tal relação não procede de uma descoberta passo a passo da cadeia causal complexa em que tais alimentos atuam no organismo biológico. Neste particular, o que se observa é que ao enunciar tais juízos, A se limita a assumir o papel do adulto, "imitando"-o num tipo de discurso que atrás (2.1) já identificamos como normativo. Como não se ignora, é parte significativa do discurso dos pais que a criança deve comer isto e aquilo, para ficar grande, forte, etc.

Em segundo lugar, aquela composta por instâncias que nomeiam como agentes, fenômenos, ou melhor, itens da natureza, como: chuva, vento, frio, sal, sono, resfriado. O papel destas entidades sobre as alterações do mundo exterior, a criança vai aprendendo a enunciar, com base em situações discursivas onde predomina a observação de segmentos do mundo físico.

(248) *(Indo colher amoras com a mãe)*

A. Hoje tem muita, mãe. A chuva fazeu cair amora no chão.

(D - 3;9.29)

(249) *(Mesmo contexto anterior)*

A. De noite a chuva faz cair a amora.

(D - 3;10)

(281) *(Demonstrando a sua coragem em relação à chuva de granizo)*

A. A chuva...a chuva num/num/num fazê cair no chão.

(D - 4;2.26)

(282) *(De noite, sonolenta, pergunta à mãe)*

A. Será que eu vou dormir, mãe. Esse sono faz dormir?

(D - 4;8.18)

(283) *(A mãe providencia sal para um pequeno "galo" na testa de A)*

A. Sal não arde, né mãe? Sal faz melhorar, mãe ?

(D - 4;9.1)

(284) *(Dentro do carro, A expõe sua cabeça ao vento)*

A. Eu gosto do frio (= vento?) O frio faz o cabelo da gente ficar bonito.

(D - 4;9.2)

(285) *(Relembrando algo que lhe fora contado por Elza, A fica preocupada com o envelhecimento e a morte)*

A. Porque o frio assusta a velhinha. Faz a velhinha desmaiar. Cê não lembra que a Elza falou ?

(D - 4;11.6)

(286) *(No meio de seu passeio com a mãe, começa a chover)*

A. *Se tá na chuva fica resfriado e resfriado faz entupir o nariz.*

(D - 4;11.11)

Aqui, não muito diferente do primeiro grupo de exemplos acima, as associações causais parecem originar-se da projeção sobre o mundo físico de recortes elaborados nos esquemas de interação com o adulto.

Finalmente, há que registrar ainda no "corpus" de A, uma ocorrência em que o tema causador não é nem agente humano, como nas causativas diretas e indiretas, nem agente exterior do mundo físico, mas um evento (ou entidade de segunda ordem, diria Lyons). Trata-se de (287) abaixo, uma sequência de interação verbal que fornece um bom exemplo de que A nesta altura - 4;8 - pode fazer uma reavaliação de uma situação e suas causas.

O diálogo é desencadeado quando a criança sente os efeitos - desagradáveis - de uma certa conjuntura de fatos.

(287) *(Mãe e filha se dirigem de carro à UNICAMP; a mãe toma um atalho, e ao subirem uma rampa, A sente-se mal)*

A. *Itamos (= estômago) da gente faz a gente ficar ruim. A subida faz pesar a barriga.*

M. *Que que a subida faz ?*

A. *Faz pesar a barriga. De tanto arrotar. Sô a ponte nossa... (ponte nossa = ponte do Guarã, cheia de buracos, que produziria o mesmo efeito)*

(D - 4;8.5)

Temos inicialmente um julgamento mais próximo da sensação: sentir náusea (= ficar ruim) é apontado como tendo por causa o estômago. Em seguida, num reajuste de perspecti-

va, a cena toda do acontecimento entra em consideração e é a subida que é apontada como causa do mal-estar (A subida faz pesar a barriga).

3. 2. O PAPEL DA CATEGORIA DE PESSOA NUMA HIPÓTESE
SOBRE A ORDEM ¹⁶ .

Nesta altura do exame dos dados, depois que o foco da análise foi colocado sobre os aspectos pragmáticos do fenômeno, não podemos ignorar um fato relacionado com os desvios 2, apenas parcialmente explicados pela hipótese da ordem em 2.7 . Tal fato diz respeito à categoria de pessoa e sua importância na explicação dos desvios 2 virá à luz na medida em que se der a conhecer um conjunto de dados com os quais os desvios 2 se acham em parte identificados.

Este conjunto de dados é formado pelas seguintes ocorrências, colhidas na fala de A, no mesmo período que as numerosas ocorrências de Tirou + SN .

(288) *(A está no sofá vendo televisão; cochila e, na posição em que está, baba na almofada; quando desperta e percebe que babou, diz)*

A. Babou .

(D - 4;7.22)

(289) *(A vai para seu quarto dormir; sem sono, não consegue adormecer; muito tempo depois de ter ido para a cama, não tendo - apesar dos esforços - conseguido pegar no sono, vai para a cama da mãe e diz)*

A. Num durmiu .

(D - 4;10.9)

(290) *(Da casa de uma amiga, a mãe telefona para ter notícias de casa, onde deixara o expediente diário atrasado: A deveria ir à aula de natação, acompanhada pelo pai)*

A. Chegou atrasada na piscina .

OBS: A pontualidade não dependera da criança.

(D - 4;11.8)

(291) (A acorda e vai ao banheiro; a mãe está ao lado)

M. Nossa ! Que xixi comprido !

A (rindo). Sabe, mãe, a hora que eu levantei de noite e fui prá sua cama, eu tava com vontade fazer xixi e não fiz.

M. Aí juntou tudo prá agora, né ?

A. E, porisso que fez xixi comprido . (D - 4;11.28)

(292) (Mesmo contexto anterior: a mãe pede a A que conte o ocorrido ao pai)

A. Quando eu dormi eu tava com vontade fazer xixi e não fiz , daí quando eu acordei fez xixi comprido .

(Idem)

Concentremos nossa atenção na primeira das ocorrências acima. A babou; no entanto, para descrever o processo não diz: babei (como seria esperado), mas babou. Procedamos ingenuamente na análise. Diante do Babou dito pela criança, procura-se o antecedente de que -ou seria a marca: uma pessoa anteriormente mencionada no discurso. Não há . Logo, o caminho é crer que este babou se refere a um processo que se passou com o enunciador, mas que por alguma razão - que cumpre investigar - aparece sem a marca de primeira pessoa. De fato, (288) acima, ouvido na fala de A num período em que a criança parece já ter dominado a flexão de primeira pessoa¹⁷, levanta para o observador uma questão paradoxal: por que, para falar de um processo que se passou consigo, A usa o verbo na terceira pessoa ?

Nossa hipótese é de que, neste momento estaria atuando, como fator que dirige ou perturba a construção produzida pela criança, alguma hipótese sobre a flexão pessoal e o grau de envolvimento do sujeito da enunciação com aquilo

que é dito. O fato de não se ter babei poderia ser explicado em razão da criança querer se subtrair, escapar ao envolvimento de si como participante ativo no processo relatado. A terceira pessoa, exatamente por ser uma "não-pessoa", nos termos de Benveniste (1976:277-283), conseguiria traduzir o não-envolvimento do enunciador no evento reportado. Se voltarmos agora nossa atenção para a descrição da situação da ocorrência (288), veremos que é isto mesmo que se passou: A não se "sentia" como agente porque não tivera participação intencional no ato de babar. Antes, ela se vê como alguém no qual o processo se passou (diátese média). Ela é paciente: babou está próximo de fui babada (diátese passiva, sem agente¹⁸), forma que traduziria de maneira mais radical o procedimento de auto-despojamento accional. A recusaria a representação de si como Agente, pois isto implicaria em assumir a responsabilidade da ação expressa pelo verbo¹⁹.

Registremos que o mesmo se passa em relação às demais ocorrências. Com o enunciado Num durmiu (em lugar de não dormi), A parece evitar a flexão de primeira pessoa, já que não tivera participação intencional no "estar acordada". Quanto a Chegou atrasada na piscina e Fez xixi comprido, o que falta para configurar a situação agentiva, que levaria ao uso pessoal, são as características responsabilidade e controle, respectivamente. Vê-se assim que as ocorrências (288), (289), (290), (291) e (292) são, cada qual, um registro negativo das características implicadas na noção de agentividade, noção esta aqui recoberta pela noção de pessoa. Intencionalidade, responsabilidade e controle parecem ser, de fato, características relevantes para a conceituação de agen

tividade (cf. Dowty, nota 20, cap. I, p.65).

Mas nem sempre há, nas situações discursivas ordinárias, razões para se esconder o agente ou pessoa. Quando o feito é glorioso, por exemplo, há interesse em mencioná-lo. (171) e (294) abaixo representam contextos em que a flexão de primeira pessoa é buscada e valorizada. A pessoa do enunciador não pode ficar fora do que se diz ²⁰.

(171) *(A sempre pedia ajuda ao pai para sentar-se na cadeira; agora diz que vai fazê-lo sozinha, pondo primeiro o joelho)*

A (orgulhosa por prescindir de ajuda). Eu vou sentar eu sozinha aqui com o meu joelho .

(D - 3;5.11)

(293) *(A acha um tablete de chocolate e comunica à mãe)*

A. Eu que encontrei, viu ?

(D - 3.10)

Hã, porém, um grande número de situações em que a criança desejaria se ausentar do que é dito, passando ao nível das predicacões puramente objetivas, sem marca de pessoa. Tais situações - do tipo de (288) a (292) - não são muito diferentes de algumas das expressões incoativas apresentadas neste trabalho como desvios 2, e o confronto destes dois materiais poderá lançar mais luz na análise dos dados.

Mais de um ponto em comum pode ser encontrado entre os conjuntos de dados formados por certas ocorrências de Tirou + SN e pelas ocorrências acima (288-292).

Em primeiro lugar, a exclusão de agente, pela flexão não-pessoal. Em muitas das ocorrências de desvios 2 - como é fácil ver percorrendo os dados relacionados em 2.1 - a situação é recortada como puro resultado ou cumprimento de

processo, sem participação de agente. Assim é que:

(84) *Tirou a ponta (do lápis)*

(93) *Tirou o meu esmalte.*

(97) *Tirou o botão do casaco.*

(109) *Tirou papelzinho do leite.*

(120) *Tirou tudo o cigarro.*

(122) *Tirou (a capa do caderno).*

podem ser interpretados como resultantes de uma escolha em que formas como: Tirei a ponta, Tirei o meu esmalte, Tirei o botão do casaco, Tirei papelzinho do leite, Tirei tudo o cigarro, Tirei (a capa do caderno) foram preteridas por não corresponderem ao recorte desejado pela criança. Por outro lado, dado o estágio de organização gramatical do subsistema de causatividade e não-causatividade, em que as formas lexicais que detêm a expressão de "achievements" ainda não passaram por análise, conduzem a criança a uma exploração maciça e plena do recurso sintático ou morfossintático. Neste ponto, a flexão de terceira pessoa - reflexo de um recorte em que se obliterou o agente - tem o mesmo valor que uma lexicalização (Saiu a ponta, Saiu o meu esmalte, Saiu o botão do casaco, Saiu o papelzinho do leite, Saiu tudo o cigarro, Saiu (a capa do caderno))²¹.

Outro ponto a ser explorado é o da ordem. Aqui também há uma identidade entre os dados (288-292) e os desvios 2 acima mencionados. Em ambos os casos - Tirou + SN e Babou - a posição de sujeito permanece vazia. Ora, tal fato está relacionado com a ausência de pessoa ou agente; o que não significa necessariamente ausência de sujeito, pois - como se sabe - tais conceitos, na língua adulta, não se re-

cobrem, construções de mudança de lugar, como Saiu o botão do casaco/O botão do casaco saiu, podendo comportar sujeito não-agentivo. Mas o que se observa, na fala da criança, é, como já se viu, uma tendência em guardar a posição de sujeito para o agente. Este não existindo, a posição fica vazia.

Neste estágio da aquisição do português por A, o lugar vazio e a flexão não-pessoal do verbo são recursos para marcar a impessoalidade ou ausência de agentividade.

Neste ponto não seria inadequado citarmos Benveniste na seguinte passagem:

"(a forma não pessoal da flexão verbal) serve sempre quando a pessoa não é designada e principalmente na expressão dita impessoal. Reencontramos aqui a questão dos impessoais, velho problema e debate estéril enquanto se persiste em confundir "pessoa" e "sujeito". Em ÙÉl , tonat, it rains (= "chove, troveja, chove"), é exatamente como não pessoal que se relata o processo, enquanto puro fenômeno, cuja produção não se reporta a um agente (...)"

(Benveniste 1976:252)

No trecho acima a última afirmação parece contribuir decisivamente para a explicação do que se passa nos enunciados que estamos analisando. Com efeito, parece possível dizer - parafraseando Benveniste - que no enunciado Tirou o botão do casaco, apesar do caráter "pessoal" do verbo (trata-se de um item que exige agente na posição de sujeito), é como não pessoal que se relata o processo, como puro fenômeno, cuja produção não se reporta a um agente.

Se analisarmos agora os itens babar, dormir, chegar atrasado e fazer xixi, veremos que podem ser enquadrados entre os "activities" da descrição de Dowty (cf. 1.2.1). Ex-

pressam ações que são realizadas por seres animados, quase sempre humanos. Apresentam, pois, uma restrição de seleção quanto ao sujeito, que deve ser uma entidade animada (e também humana, no caso de chegar atrasado).

Reanaliseemos Babou e as demais ocorrências de posse da caracterização acima. Perceberemos que, no relato de uma experiência intrinsecamente pessoal, onde a existência de um sujeito animado (e humano) é compulsória, observa-se um recuo para a não-pessoa. Em termos puramente gramaticais, uma restrição linguística é violada. Construções não-desviantes que substituíssem os enunciados Babou, Num durmiu, Chegou atrasada na piscina, naquelas situações interacionais, poderiam ser encontradas nas formulações abaixo:

(288') Babei, mas foi sem querer .

(289') Não dormi, apesar de ter tentado .

(290') Cheguei atrasada, mas não foi por minha culpa.

onde se tem, na primeira parte dos enunciados, a esperada "correção" gramatical, seguida por um comentário modalizador, reparador da "correção" anterior, imposta à forma verbal. Veja-se que neste comentário, a linguagem estaria exercendo a sua função intersubjetiva, pragmática (como quer que a chamemos), enquanto na expressão do evento, a pura função referencial ou reportativa. Não é esta a saída de A. Porém, não é menos eloquente do ponto de vista da eficácia comunicativa, pois conhecendo-se a característica de despojamento accional associada à terceira pessoa, não há como negar que, com o seu desviante Babou (ou Escorregou, para lembrarmos uma ocorrência do mesmo tipo, cuja apresentação adianta

mos em 3.1.2), a criança alcance sinteticamente expressar (no nível morfossintático), aquilo que poderia ser mais extensa ou analiticamente expresso num outro nível, pelos marcadores de subjetividade, modalidade. De fato, pode-se, sem cometer abuso, interpretar os enunciados de A, como querendo significar, aproximadamente, (288'), (289'), (290').

Conforme se viu acima, o problema de explicar os desvios do tipo de Tirou + SN integram-se, na verdade, num contexto mais amplo, que é o de explicar como a criança chegar a relatar eventos dos quais não se pode ou não se quer apontar um agente, uma pessoa ou entidade como responsável.

Assim, confrontadas as ocorrências do tipo de Tirou a ponta (por Saiu a ponta) com outras do tipo de Babou (por Babei), atribuímos a ambas uma só origem para seu caráter desviante: um procedimento de apagamento sistemático do agente pela flexão de terceira pessoa. Deve-se notar, contudo, a título de precisão, que tal procedimento - tal como o imaginamos - visava excluir não só o próprio sujeito da enunciação como agente responsável pelo processo, como qualquer outra entidade, que pudesse desempenhar o papel de agente iniciador do processo. Assim é que, em Tirou a ponta (cf. p. 93), a espontaneidade ou não-causatividade do processo (marcada pela flexão de terceira pessoa e pela posição pré-verbal vazia), pode ser interpretada tanto como: "não eu", quanto como "não apontador"; diferentemente, em Babou, a exclusão é somente do sujeito da enunciação.

3. 3. A NOÇÃO DE PERSPECTIVA .

*(Ouvido de uma criança ao contemplar a
demolição de um prédio em cidade grande)*

C. Olha, estão construindo um terreno .

Como produto final das considerações feitas em 3.1 e 3.2, gostaríamos de tornar explícito um vínculo que se pode traçar entre a emergência das construções com fazer e das construções não-causativas desviantes (desvios 2). São fatos cuja intimidade transparece na própria evidência empírica: a contagem de frequência (ver gráfico, p. 122A) mostra que os dois tipos de dados têm o seu pico de frequência muito próximos (4;9 e 4;7, respectivamente), suas curvas sendo praticamente coincidentes.

Estas duas formas de construção são para nós faces de um mesmo processo do desenvolvimento linguístico de A : ao mesmo tempo que experimenta, nas construções com fazer, a possibilidade de encontrar agentes mais recuados no tempo e no espaço (aquilo a que chamamos de recorte mais amplo), exercita, em contrapartida, a possibilidade do recorte mais restrito que é nomear exclusivamente o efeito, num recuo para a estrita menção de cumprimento de processo, onde não há marca da categoria de "pessoa". Num e noutro caso, o que está envolvido é uma tomada de perspectiva do sujeito da enunciação em relação ao que vai ser dito. E esta tomada de perspectiva - tal como procuramos mostrar em 3.1 e 3.2 - não é alheia à situação de discurso; antes, é por ela determinada.

Em diversos pontos de nossa exposição nas seções acima, usamos o termo "recorte" para caracterizar um certo modo de apresentar um evento ou estado de coisas, determinado pela assunção de uma certa "perspectiva" ou "ponto de vista" do falante em relação à situação a ser linguisticamente expressa.

Diante do uso que fizemos da palavra "perspectiva" (cf. "tomada de perspectiva mais ampla", "a criança amplia a sua mirada sobre os acontecimentos", etc), alguém poderia lembrar que a nossa análise - seja na parte em que trata das causativas compostas vs causativas simples, seja na parte em que trata das construções causativas vs construções incoativas - poderia ser tomada como ou pelo menos compatibilizada com uma postura mais ou menos recente da Gramática de Casos: a que adota Fillmore no artigo "The Case for Case Reopened" (1977).

Para avaliar corretamente esta possibilidade, vamos fazer abaixo (3.3.1) uma breve resenha deste artigo, a fim de mostrar em seguida (3.3.2), em que esta proposta de descrição semântica se aproxima e se afasta de nosso problema de descrever e explicar a emergência dos enunciados causativos e de suas contrapartes não-causativas na fala da criança. Chegaremos ao final apresentando razões para associar a noção de perspectiva a um enfoque pragmático mais amplo, isto é, à noção de orientação argumentativa. Assim, de acordo com as motivações dialógicas que os nossos dados nos colocaram, tentaremos interpretar esta noção como dotada de uma função discursiva.

3. 3. 1. "THE CASE FOR CASE REOPENED" (1977) .

Depois de ter chamado a atenção dos linguistas para a noção de caso ou papel semântico, e de ter formulado uma gramática que toma esta noção como básica para a descrição dos enunciados (1968), Fillmore revê a sua proposta (1977), enriquecendo-a com a introdução da noção de perspectiva.

É este último que tomaremos para exame aqui. Faremos deste texto uma apresentação seletiva, ignorando as passagens em que o autor responde a críticas (desencadeadas desde 1968, com a publicação de "The Case for Case"), e focalizando apenas as passagens em que se procura introduzir o novo conceito.

Localizando seu interesse "na natureza semântica da estrutura interna de uma sentença" (1977:60) - o que caracteriza o domínio de uma Semântica Interna e não o de uma Semântica Externa (esta voltada para a força ilocucionária ou implicações) - Fillmore afirma que existiria uma maneira nova de tratar este domínio, algo que termos como orientação e perspectiva poderiam sugerir. Na sua visão atual, é a estruturação baseada na orientação ou perspectiva de uma mensagem que forneceria a matéria para uma teoria dos casos. A "palavra de ordem" do autor neste artigo é "meanings are relativized to scenes" (Id:59), ou o que pode ser glosado por: significados não são primitivos, mas resultantes de cenas.

Uma diferença em relação à abordagem anterior, diretamente determinada pela assunção da noção de perspectiva é a seguinte: o esquema de caso ("case frame") não precisa compreender uma descrição de todos os aspectos relevantes

de uma situação, mas somente uma parte deles.

O exemplo privilegiado na exposição de Fillmore é o da transação comercial, isto é, a situação de compra e venda. Por isto, nós o tomaremos aqui.

Na transação comercial, um dos indivíduos envolvidos - o comprador - dá algum dinheiro e pega a mercadoria; o outro - o vendedor - dá a mercadoria e pega o dinheiro. Uma transação prototípica envolve todos estes elementos (comprador, vendedor, dinheiro, mercadoria), mas - como diz Fillmore - "qualquer cláusula que construímos para falar deste evento requer a escolha de uma perspectiva particular sobre o evento" (Id:72, o grifo é nosso). Assim, o verbo que identifica um aspecto particular do evento comercial, limitar-se-á a tomar uma ou mais entidades em perspectiva, a manifestação desta escolha estando "na seleção de funções gramaticais que correspondem às noções de sujeito e objeto direto subjacentes" (Id:72).

Assim sendo, haveria uma diferença óbvia entre (a), (b) e (c) abaixo:

- a. Eu vendi o livro a Maria.
- b. Maria gastou Cr\$ 5000,00 com o livro.
- c. O livro me custou Cr\$ 5000,00.

Em (a), onde se usa o verbo vender, toma-se a perspectiva do vendedor e da mercadoria. Em (b), onde se usa o verbo gastar, toma-se a perspectiva do comprador e do dinheiro. Em (c), em que se usa o verbo custar, toma-se a perspectiva da mercadoria e do dinheiro.

Em cada uma delas, conforme a perspectiva adotada, o falante é levado a construir uma sentença na qual duas

ou três entidades das que foram postas em perspectiva, tornam-se o sujeito e o objeto.

Sendo assim, cada verbo particular (ou outra palavra de predicação) é a marca, em cada uso, da assunção de uma dada perspectiva. Surge, pois, como um fato interessante - a ser explicitado pelo linguista - o de que certos itens lexicais diferem entre si quanto às opções que apresentam ao tomar perspectivas diferentes sobre cenas complexas. Seja, por exemplo, o caso do verbo hit em inglês (mais ou menos equivalente a acertar ou atingir, em português), usado para descrever uma cena em que uma pessoa pega algo e faz com que isto incida abruptamente sobre outra coisa. São, pelo menos, duas as possibilidades de descrição:

"I hit the stick against the fence.

I hit the fence with the stick."

(Idem:75)

A primeira é a perspectiva do agente e do objeto manipulado; a segunda é a do agente e do objeto afetado.

Os elementos postos em perspectiva são chamados por Fillmore de elementos nucleares: são os que aparecem como sujeito e objeto direto. Neste ponto, cumpre assinalar a importância maior que passam a assumir, no interior deste quadro descritivo, as funções gramaticais de sujeito e objeto, elementos que na versão anterior (1968), não eram postos em destaque, ou pelo menos no mesmo grau de interesse que os papéis ou casos enquanto categorias semânticas. Naturalmente tinha importância o lugar ocupado pelo caso X na estrutura sintática da sentença (lembramos dos fenômenos que tornaram possível a formulação de uma hierarquia dos ca

so para a subjetivização, isto é, a ocupação da posição de sujeito), mas não havia a preocupação em interpretar a opção por uma estrutura de predicação (sujeito-verbo-objeto), como refletindo uma determinada perspectiva diante do evento a ser comunicado.

Na nova teoria dos casos, uma das perguntas que deve ser feita é a seguinte: "O que é preciso saber sobre os vários papéis de uma situação de maneira a saber quais destes papéis ou quais combinações deles podem ser postos em perspectiva?" E ainda: "Dentre os papéis que são postos em perspectiva, qual se torna o sujeito e qual o objeto?"

Seguindo esta nova linha de indagação, que pode ser resumida na pergunta: "Em que condições algo pode ser posto em primeiro plano?", Fillmore estuda o ato de atingir em que os dois objetos (o manipulado e o afetado) que passam a estar em contato são ambos inanimados e nenhum dos dois é descrito como sendo privilegiadamente afetado pelo evento. Neste caso, é difícil distinguir um grau maior ou menor de saliência perceptual de um em relação ao outro, e assim sendo não é fácil ver qual escolha deve ser feita entre duas possibilidades de perspectiva. Mas a situação é diferente quando - diz o autor - uma das duas entidades envolvidas é, de alguma maneira, intrinsecamente mais capaz de ser posta em primeiro plano, pelo fato de ser inerentemente mais saliente. Tal é o caso em que a entidade afetada é uma pessoa e não uma cerca.

"I hit Harry with the stick.

I hit the stick against Harry.²²

(Id:75)

Deve ser assim, conclui Fillmore, porque é mais natural por seres humanos em primeiro plano do que deixá-los de fora ou em segundo plano, em favor de objetos inanimados. Como pondera o autor, não é que não haja uso para o segundo enunciado acima, mas formular a sentença como tal tem o efeito de tratar a Harry como objeto físico mais do que como a um ser afetado pelo ato de acertar. Chega então à conclusão de que para as cenas que envolvem ações mecânicas como esta, é fácil estabelecer um esquema conceitual tal que a coisa que sofre a manipulação é o paciente, a coisa sobre a qual a coisa manipulada age é o alvo, e o manipulador é o agente. Tal esquema pode ser expresso numa estrutura sujeito-objeto-frase preposicionada.

Para encerrarmos esta resenha, diremos que a teoria semântica dos casos, com a adoção da noção de perspectiva, resulta bastante enriquecida, podendo avançar um pouco além na descrição dos enunciados relacionados por itens lexicais aptos a descrever o mesmo evento, mas que, dada a assunção de uma certa perspectiva, o fazem acionando quadros ou cenas distintos. Mas, como adiante se verá, tal como é colocada por Fillmore, esta noção não pode preencher todas as exigências que lhe seriam feitas na análise efetiva de enunciados, enquanto produtos de uma enunciação.

3. 3. 2. INSUFICIÊNCIAS DA NOÇÃO DE PERSPECTIVA DE FILLMORE.

Cabe-nos verificar agora a aplicação da noção de perspectiva ao estudo dos enunciados causativos e não-causativos .

Inicialmente é preciso notar que, levada para este domínio, a noção de perspectiva permite fazer uma descrição adequada não só da expressão linguística para causatividade vs incoatividade, mas também da expressão linguística de causa mediata vs causa imediata, causa direta manipulativa vs causa indireta não-manipulativa. Senão vejamos.

Enunciados incoativos (Rasgou a pasta ou Tirou o botão do casaco), de um lado, e enunciados causativos (Eu rasguei a pasta ou Ela tirou o botão do casaco), de outro, poderão, com base nesta forma de descrição, ser vistos como duas versões distintas para o mesmo evento: a primeira - versão não-agentiva (acionando uma estrutura de casos em que entra praticamente só o caso Objetivo (ou objeto afetado) - é determinada pela assunção de uma perspectiva voltada para o efeito; a segunda - versão agentiva (acionando uma estrutura de casos integrada não só pelo caso Objetivo, mas também pelo caso Agentivo (ou Instrumental) - é determinada pela assunção de uma perspectiva voltada para o processo, este processo tendo um causador (agente humano ou não) como ponto de partida. Cada versão acima corresponde a um "case frame", estando estes "case frames" associados, no uso adulto, muitas vezes a itens verbais distintos, mas que, nos enunciados da criança tomam também para expressão os mesmos itens.

Também no interior deste mesmo quadro de análise, expressão de causa mediata vs causa imediata poderiam receber um tratamento descritivamente adequado. Tomemos, por exemplo, a situação que está envolvida nas ocorrências (253) A criança tirou o lenço, (252) A gaveta que desamarrou (o laço do vestido), (251) A porta que tá fazendo (barulho). Adotando-se a des

criação de Fillmore, poderíamos dizer que, nestes casos, o manipulador é deixado fora de perspectiva (a própria criança, que retirara a camisa, esbarrara na gaveta e encostara na porta), em favor de outros aspectos da situação, como a coisa manipulada, que entram em primeiro plano num recorte mais estrito do evento. Comparem-se os enunciados acima com os exemplos citados no artigo de Fillmore: I hit the stick against the fence e The stick hit the fence (op. cit:75-76).

Causa direta vs causa indireta ou graus de envolvimento causal também se prestam a ser, até certo ponto, descritos pela noção de perspectiva de Fillmore. Tomemos, por exemplo, a situação complexa que está envolvida na ocorrência (245) Daí eu fiz catar (as peças): A conta para T (tia) que AC (Ana Cláudia) jogou as peças do quebra-cabeça no chão. Sendo dada tal situação, uma expressão como T fez AC catar as peças e outra como A fez AC catar as peças poderão ser vistas como conceptualizações que fixam respectivamente o agente causador mais diretamente envolvido e o agente causador mais remotamente envolvido na mudança, conceptualizações decorrentes da adoção, respectivamente, de uma perspectiva mais restrita e de uma perspectiva mais ampla para a mesma situação. Se tal é assim, é porque os acontecimentos se inserem numa cadeia temporal que se oferece a variados recortes. Devemos notar, contudo, que tal cadeia não fixa, previamente a qualquer instanciação linguística, o que é causa e o que é efeito²³. Apenas põe alguns limites sobre o que pode ser formulado como causa: primeiro, a causa deve preceder o efeito (assimetria temporal, de que falamos atrás); segundo, a situação deve comportar uma alteração (produção ou mudança). Sendo assim, tan-

to A, com o seu ato de denunciar AC, tanto T, com o ato de ordenar o recolhimento das peças, podem ser vistas como agentes causadores da ação de AC. Ora, isto é útil para nos mostrar que as propriedades que podem assegurar uma conexão causa-efeito não estão fixas, de modo absoluto, nas entidades do mundo; antes, estão sujeitas à assunção de um ponto de vista que instaura a relação. É neste ponto que deve encontrar aplicação a noção de perspectiva. Dadas certas condições mínimas reconhecíveis nas situações ou entidades, é a perspectiva ou o ponto de vista assumido pelo falante que irá determinar um ou outro recorte: causativo ou não-causativo, causativo mais amplo ou causativo menos amplo.

De nossa parte, o que o presente estudo sobre a aquisição do subsistema de causatividade vem nos mostrar é que a emergência das construções causativas com fazer e muitas das construções incoativas do tipo Tirou + SN se dão em contexto discursivo em que entra como fator determinante das opções expressivas buscadas ou tentadas pela criança o valor (negativo, o mais das vezes; positivo, algumas vezes) que a noção de agente carrega. Ora, a partir de tal constatação já não é mais possível - cremos nós - nos contentarmos com uma noção de perspectiva (aplicada, é verdade, com uma certa adequação à descrição de sentenças), mas que não vem acompanhada de uma visão ou concepção de linguagem, na qual a situação interacional - particularmente, os papéis que os interlocutores desempenham no interior dela - seja vista como determinante (pelo menos parcialmente) da forma dos enunciados emergentes.

Sendo assim, diremos que a noção de perspectiva,

tal como formulada por Fillmore, desprovida de uma interpretação discursiva, ou melhor, de um apelo à situação interacional, não pode satisfazer às exigências que seriam colocadas para este conceito no estudo da emergência dos enunciados causativos e não-causativos na fala da criança. Isto nos leva a buscar outro quadro teórico, em que a noção possa receber um tratamento pragmático mais amplo.

Antes, porém, não seria inútil demonstrar, através de uma passagem mais localizada do texto de Fillmore, em que ponto específico a noção de perspectiva adotada por este autor se distanciaria de uma visão pragmática desta mesma noção, requerida para a interpretação dos enunciados infantis.

Começaremos pelo que há de comum entre a proposta de Fillmore e a que tentaremos formular.

Embora o autor não use a palavra "recorte", amplamente utilizada por nós em 3.1 e 3.2, esta se ajustaria com adequação ao texto, nas passagens em que Fillmore nos fala de um processo de "framing", que determinaria a composição do quadro ou cena. Tal processo existiria como um recurso a certas formas estruturadas de interpretar a realidade, que se toma não só para comunicação, mas também para perceber ou pensar sobre dados do real. Desprezando por ora o aspecto perceptual e cognitivo aí envolvidos, interessa-nos mostrar que, do ponto de vista estritamente linguístico, o recorte nada mais é do que - no texto de Fillmore - a opção por representar numa dada estrutura de termos nucleares (sujeito e objeto) uma certa perspectiva diante do evento a ser comunicado. Re coloquemos os exemplos: I hit the stick against the fence, I hit the fence with the stick. Neste caso, como

diz o autor, é indiferente a assunção da perspectiva x ou y. Mas quando se tem pela frente situações como aquela (cf. p. 262), em que há uma ação mecânica de um ser animado sobre outro ser também animado, um dado recorte (e não outro) seria, de certo modo, esperado e previsível: I hit Harry with the stick, manifestando-se na existência de um padrão sintático recorrente, tendo agente como sujeito e paciente como objeto direto. (I hit the stick against Harry, tendo agente como sujeito e coisa manipulada como objeto, expressaria uma perspectiva possível, porém inusitada).

É este o ponto de discordância entre a utilização da noção de perspectiva em Fillmore e a utilização que acreditamos possível de ser feita aqui. Dado o tipo de dados que analisamos (em que somos surpreendidos às vezes por instanciações que revelam a assunção de uma perspectiva "diferente", "fora do normal"), não queremos aceitar - como pressuposta - a existência de qualquer mecanismo restritivo, a compor um certo quadro de pensamento "lógico" ou "normal". Isto é, que dada uma certa estruturação dos eventos na realidade, haja uma tendência em adotar um recorte pré-determinado por uma espécie de saliência concebida abstratamente, em termos absolutos. Ou, em outras palavras, concebida fora da situação de elocução. Ao contrário, queremos poder aceitar a instanciação de qualquer estrutura, derivada de pontos de vista diversos.

Aliás, é preciso dizer que adotar a concepção de Fillmore nos levaria também a admitir esquemas cognitivos independentes da linguagem, prontos para serem mapeados (ativados, diria Fillmore) por ela. Isto porque o processo de "framing" é - como diz Franchi (1982), em uma resenha que faz do

autor - "um recurso que se deve fazer, ao perceber, pensar ou comunicar-se, a certas formas estruturadas de interpretar as próprias experiências" (op. cit:18, grifo nosso). Esta concepção - como é fácil ver - ignoraria totalmente o papel da linguagem como estruturadora, constitutiva da experiência, podendo ser caracterizada como uma posição cognitivista. De nossa parte, temos procurado mostrar que a saliência (podemos manter o mesmo termo) que cria modos de pensar é algo que se determina na situação interacional, tendo a linguagem nesta função um papel estruturante.

A noção de perspectiva - tal como a imaginamos possível de integrar a descrição dos enunciados infantis (e também, ressalvemos, a dos enunciados dos adultos) - é uma noção que encontra a sua motivação primeira em componentes marcadamente pragmáticos, como o envolvimento ou não do locutor naquilo que é dito e a orientação argumentativa do discurso. Em outras palavras, a formulação na fala da criança de um enunciado como Rasgou a pasta em vez de Rasguei a pasta, e de Foi você que me fez molhada em vez de Fiquei molhada, nasce, para nós, de recortes particulares impostos a eventos, recortes estes que instauram relações distintas entre locutor e interlocutor, no espaço interacional. A criança que diz Rasgou a pasta apresenta o fato da mudança no estado da pasta como puro efeito, e não como efeito resultante de um processo que tem - ela ou outra pessoa - como responsável. A criança que diz Foi você que me fez molhada apresenta o interlocutor e não ela mesma (ou uma atividade que tenha partido de si) como responsável por um estado de coisas, tal recorte tendo a intenção de instalar para o interlocutor um certo mal-estar, decorrente que é de uma imputa-

ção de culpa.

Assim, na medida em que procuramos dotar esta noção de perspectiva de uma explícita vinculação com a situação dialógica, não nos cabe falar de saliência à maneira de Fillmore, isto é, em termos absolutos. Se existe uma tal saliência, esta é, para nós, definida pelo e no jogo da interação.

Como é evidente, Fillmore não inclui estas considerações na descrição linguística dos enunciados. Considerando grupos de enunciados que contêm, ora o mesmo verbo e estruturas sintáticas diferentes, ora verbos e estruturas sintáticas diferentes, sua motivação para propor a noção de perspectiva parece ser dar conta exclusivamente do fenômeno - em si mesmo bastante interessante, diga-se de passagem - que é a existência de formas alternativas de expressão para descrever um mesmo estado de coisas no mundo, o que define uma orientação para o estudo do léxico e da sintaxe. Fala então em perspectivas distintas e admite que a significação não está presa a esquemas de casos fixos, mas é relativizada a cenas ou recortes. Sua insuficiência, como já dissemos, estaria em não vincular estes recortes à função intersubjetiva ou argumentativa da linguagem, limitando-se a uma visão da linguagem enquanto representação do pensamento.

Tudo o que dissemos acima, levados pela necessidade de interpretar os dados de aquisição da linguagem, constitui motivação suficiente para que procuremos revestir a noção de perspectiva de uma natureza discursiva, que é bem próxima da função ou direção argumentativa, introduzida pela Semântica Argumentativa (Ducrot 1973, Vogt 1977).

Esta noção de perspectiva, redefinida nos termos acima, poderá - como tentaremos mostrar em seguida - abranger uma gama muito variada de fatos do uso linguístico adulto, desde a descrição de partículas, como quase e nem, até a de pares de verbos tradicionalmente descritos como contendo uma relação de sentido, como comprar e vender, ou mesmo a descrição de estruturas sintáticas diferentes, como ativa e passiva. Senão vejamos.

Começemos por considerar as partículas quase e nem²⁴.

Imaginemos duas situações de emprego de enunciados contendo estas palavras: I e II .

I. Situação: A e B se dirigem para casa onde vão assistir à transmissão de um jogo pela TV. Chegam a poucos minutos do início da partida (chamemos a isto "o dado objetivo a ser comunicado"). A liga o televisor, vê as imagens dos comerciais que precedem a abertura do jogo.

A pode dizer a B:

- (i) O jogo nem começou. Acalme-se .
- (ii) O jogo está quase começando. Apresse-se.

De uma certa maneira, (i) e (ii) estão se reportando ao mesmo fato, isto é, que determinado evento ainda não teve lugar. Há, porém, uma diferença importante - atribuível à escolha da palavra nem ou quase - que se reflete na possibilidade de dar sequência a (i) com Acalme-se e a (ii) com Apresse-se , mas não o contrário :

- (i') *O jogo nem começou. Apresse-se.
- (ii') *O jogo está quase começando. Acalme-se.

Ora, este fato parece poder ser explicado da seguinte maneira. Há um evento iminente. Diante deste evento,

A toma em (i) a perspectiva do estado anterior (note-se a semelhança formal da palavra nem com não: O jogo não começou) e acentua-a (parece, de fato, que em relação a não, nem é uma negativa mais forte), pretendendo com isto trazer tranquilidade a B. Já em (ii), A se coloca num outro ponto de vista - o do evento emergente - e com isto se justifica a advertência que vem a seguir: Apresse-se .

Acrescentemos mais um exemplo.

II. Situação: A e B estão olhando porcelanas num antiquário.
A pega uma xícara para mostrar a B e deixa cair a peça no chão. A xícara não quebra.
Nesta situação, A pode dizer a B:

- (i) A xícara nem quebrou. Que sorte !
- (ii) A xícara quase quebrou. Que susto !

Temos de novo aqui a descrição de algo que esteve a ponto de ocorrer. Só que não do mesmo ponto de vista, como atesta - mantendo-se o contexto acima - a impossibilidade de termos²⁵:

- (i')* A xícara nem quebrou. Que susto !
- (ii')* A xícara quase quebrou. Que sorte !²⁶

Parece que é possível dizer que a enunciação de (i) e (ii) acima refletem duas perspectivas diferentes em relação ao estado pós-queda do objeto. Em (i) o falante tem vistas para a manutenção do estado positivo que sobrevem à expectativa da mudança (o qual seria, no contexto - nem é preciso dizer - desagradável e indesejada; daí o "Que sorte!"); em (ii) o falante tem vistas para o estado negativo que teria emergido com a queda do objeto.

A descrição que se faz dos eventos envolvidos tan

to em I quanto em II não pode ser considerada como possuindo o mesmo conteúdo proposicional. Uma Semântica Argumentativa diria que os enunciados (i) e (ii) acima, em virtude do nem e do quase são argumentativamente contrários, isto é, fornecem argumentos para direções opostas no discurso²⁷.

Outro par poderia caber dentro desta consideração: as expressões pouco e um pouco, que receberam de Ducrot (1972: 191-220) uma análise ampla e detalhada.

Considere-se, por exemplo, uma situação em que se avalia a indicação de Pedro para desempenhar determinada função. A formulação de um enunciado com um pouco, avaliando a coragem de Pedro (Pedro é um pouco corajoso) caberia na estrutura argumentativa que tende para a conclusão de que Pedro serve para o trabalho, enquanto o enunciado formulado com pouco (Pedro é pouco corajoso) caberia na estrutura argumentativa que tende para a conclusão de que Pedro não serve para o trabalho. Veja-se:

(i) Pedro é um pouco corajoso. Pode servir para o trabalho.

(ii) Pedro é pouco corajoso. Não serve para o trabalho.

Isto se dá porque, como reconhece Ducrot (1972:193), um pouco é uma quase-afirmação e pouco é uma quase-negação. Transpondo esta consideração para a noção de perspectiva ou ponto de vista, pode-se dizer que em Pedro é um pouco corajoso, apesar de não se reconhecer coragem total em Pedro, toma-se o ponto de vista da coragem; inversamente, em Pedro é pouco corajoso, toma-se o ponto de vista da não-coragem.

Como um julgamento sobre a qualidade de X é algo que está submetido a esquemas ou quadros valorativos pessoais, segue-se que a opinião do sujeito da enunciação pode estar em desacordo com a do(s) interlocutor(es). Deste modo, e em con-

formidade com o que dissemos no parágrafo anterior, é significativo que os enunciados acima possam de alguma forma ser parafraseados por enunciados como os abaixo:

Pedro é corajoso. Mas só um pouco.

Pedro não é corajoso. Ou melhor, se tivermos que lhe re conhecer alguma coragem, é pouca.

Nestes, em seguida a um julgamento não-quantificado, temos um comentário reparador, o primeiro iniciado por mas, o segundo introduzido por ou melhor, duas "palavras discursivas", para usarmos o título do livro de Ducrot ("Les Mots du Discours", 1980), através das quais fica marcada a incorporação de opiniões supostamente divergentes.

Passaremos a considerar agora alguns pares de verbos que também podem ser interpretados dentro de uma noção de perspectiva. Também aqui procuraremos analisar as ocorrências em situações efetivas de interlocução.

Começaremos por sobrar e faltar .

Situação: Há um jantar para o qual estão convidados certo número de pessoas. Quando estas se sentam à mesa, verifica-se que não há um equilíbrio entre o número de presentes ao jantar e o número de lugares disponíveis na mesa.

Nesta ocasião pode-se ouvir o seguinte diálogo, em que A diz (i) e B, como réplica a A, diz (ii):

(i) Sobraram convidados.

(ii) Não foi bem isto. Faltaram lugares.

Como primeira observação, diremos que tanto Sobram convidados quanto Faltaram lugares expressam a diferença observada. Isto, porém, não basta como descrição: é preciso reconhecer que estes enunciados procedem de perspectivas distintas: (i) procede de um quadro (cena configuracional) em que se

toma como ponto de partida os lugares à mesa; e aí os excedentes são os convidados; (ii) procede de um quadro em que se toma como ponto de partida os convidados; e aí os lugares dispostos à mesa é que estão abaixo do esperado²⁸. Ainda assim, contudo, restaria identificar nesta troca de perspectivas que revela discordância de pontos de vista, um caminho aberto para a atribuição de responsabilidade pelo acontecido: aos convidados (na fala de A), aos organizadores (na fala de B). Ora, só se chega a esta interpretação quando se admite que todo enunciado é orientado argumentativamente, para preencher uma determinada função dentro do discurso.

Analisando relações de sentido contrário, Lyons reconhece como relação de reciprocidade ("converseness"), a que existe entre pares como comprar/vender, marido/esposa, etc. Eis a descrição que fornece:

"A terceira relação de sentido que frequentemente se descreve como de "oposição" é a que ocorre, por exemplo, entre buy/comprar e sell/vender ou entre husband/marido e wife/esposa. Usaremos o termo reciprocidade para essa relação. (...)

Embora se deva distinguir entre antonímia e reciprocidade, há um paralelismo entre as duas relações. Como SN₁ bought SN₃ from SN₂ / SN₁ comprou SN₃ de SN₂ implica SN₂ sold SN₃ to SN₁ / SN₂ vendeu SN₃ a SN₁ e vice-versa, assim também SN₁ is bigger than SN₂ / SN₁ é maior do que SN₂ implica SN₂ is smaller than SN₁ / SN₂ é menor do que SN₁, e vice-versa. Em ambos os casos, a substituição léxica de um termo pelo antônimo correspondente ou recíproco se associa à transformação sintática que permuta o sintagma nominal, SN₁ e SN₂, e determina algumas outras mudanças "automáticas" na seleção da preposição apropriada".

(Lyons 1979:496-497)

Ainda acrescenta :

"Observe-se que este traço "permutacional" é também característico da relação entre frases ativas e passivas correspondentes: SN₁ killed SN₂ / SN₁ matou SN₂ implica e é implicado por SN₂ was killed by SN₁ / SN₂ foi morto por SN₁.

(Idem:497)

Estas observações de Lyons sobre relações de sentido, discriminando-as através de critérios de implicação, são justas, mas limitadas. O autor não chega a colocá-las como manifestação de duas perspectivas diferentes em relação a uma mesma situação. Na verdade, como é possível mostrar, sentenças ativas e passivas, como:

- (i) O caçador matou a lebre.
- (ii) A lebre foi morta pelo caçador.

e sentenças recíprocas, como:

- (i) Pedro é marido de Maria.
- (ii) Maria é mulher de Pedro.

ou como:

- (i) Paulo comprou um carro de Pedro.
- (ii) Pedro vendeu um carro a Paulo.

não são apenas sinônimas (como querem alguns, em relação à ativa e passiva), nem opostas (como querem outros, para as recíprocas), mas basicamente distintas em relação à perspectiva tomada pelo falante diante da situação a descrever.

No quadro particular das recíprocas, dado que a relação é simétrica, a escolha de (i) em vez de (ii), poderia ser determinada pela importância que se quer conferir a um dos termos da relação em detrimento do outro, com vistas

ã obtenção de certo efeito. Para maior clareza do que estamos querendo dizer, apresentaremos abaixo uma situação de emprego dos termos relacionais marido-mulher, que demonstra que, discursivamente, a escolha do item na organização da sentença não é indiferente.

Situação: Numa reunião social em que nem todos os convidados se conhecem entre si, as pessoas tentam saber quem é quem. Certo indivíduo (Pedro) entra no centro da conversa de A com B.

A informa a B :

(i) Pedro é marido de Maria.

Ao que B, que conhece mais Maria, faz um comentário, em seguida a uma exclamação:

(ii) Veja só ! Maria é mulher de Pedro !

No interior de um quadro de descrição limitado - como o que Lyons nos oferece - dir-se-ia que, à parte o espanto, a enunciação de B não acrescenta mais nada à significação já veiculada pela enunciação anterior de A. Seria apenas uma reformulação, uma "versão" do enunciado anterior, tomando-se como ponto de partida o outro termo da relação, tal como também acontece quando se tem:

(i) Chico é filho de Sérgio.

(ii) Sérgio é pai de Chico.

Mas para quem tem em mira estabelecer o valor argumentativo revelado na opção por particulares formas de expressão, não passa desapercibido o fato de que a escolha por um em vez de outro modo de expressão corresponde à necessidade de apresentar o que deve ser dito sob uma forma que, longe de ser neutra, já aponta para uma direção interpretativa ou é consequência da assunção de uma perspectiva. Nos casos a-

cima, a troca de (i) por (ii), instaurando uma nova interpretação em que maior importância é deslocada para o outro termo da relação (em detrimento do primeiro), acaba, em última instância, por revelar uma adesão ou empatia do sujeito da enunciação por este. Tanto isto é verdade, que não seria desprovida de interpretação ou sem sentido uma enunciação como: Não é Chico que é filho de Sérgio, é Sérgio que é pai de Chico.

Ora, isto só é possível porque a relação locutor-entidades referidas no enunciado é determinante da perspectiva a ser assumida no discurso. Ou seja, não deixa de haver o que se poderia chamar de envolvimento do sujeito da enunciação com o que vai ser dito²⁹. Tal envolvimento compreenderia também o que alguns autores, como Kuno (1975), reconheceram como empatia³⁰.

Ainda no caso das sentenças recíprocas, queremos transcrever uma passagem realmente atestada numa situação de interlocução, que sucedeu a uma operação de compra e venda.

Situação: A compra um macacão numa loja de "jeans"; no dia seguinte, insatisfeita com a compra, vai à loja com a intenção de devolvê-lo a B, o vendedor. Introduz a conversa com a pergunta:

A. Cê lembra daquele macacão que você me vendeu ?

Ao que B, sabiamente, replica:

B. Não. Aquele macacão que você comprou. (ênfase sobre "você comprou")

Veja-se que com sua resposta, iniciada por não, B não nega a transação comercial, mas faz algo que, efetivamente anula ou prejudica o passo seguinte do diálogo imaginado por A, ou seja: o pedido de troca. Dir-se-ia então que

o que é recusado é a perspectiva instaurada por A ou, o que é consequência disto, a responsabilidade que A pretendia - dada a expressão escolhida (Você me vendeu (o macacão))-imputar a B. Ora, esta cena com os seus autores em plena re-negociação de papéis só é possível de ser representada ou encenada quando se admite que a linguagem instaura - pelas formas distintas que tem disponíveis - relações diferentes com o dado a ser linguisticamente recortado. E se a noção de perspectiva encontra aplicação na descrição de muitas destas formas deve ser no sentido pragmático mais amplo, tal como tentamos redefini-la.

É também neste sentido pragmático mais amplo que acreditamos ser possível descrever e explicar a existência de recortes causativos e incoativos, recortes causativos mais amplos e menos amplos. De fato, uma situação que inclui uma mudança de estado/lugar pode ser descrita do ponto de vista do agente que a provocou (quando o há) ou simplesmente do ponto de vista do resultado.

Consideremos a seguinte situação, não muito distante das situações de interação adulto-criança já trazidas para exame aqui.

Situação: Durante a limpeza da casa, A (a empregada) deixa quebrar um vaso, ao esbarrar nele com o aspirador de pó. Narrando o evento a B (a patroa), A pode dizer:

- (i) O vaso da sala quebrou / Quebrou o vaso da sala.
- (ii) Eu quebrei o vaso da sala.
- (iii) O aspirador quebrou o vaso da sala.

A escolha de dizer (i), (ii) ou (iii) depende de como se olha (ou de como se deseja por para o interlocu-

tor) o evento: como simples alteração de estado do objeto, sem ligação com agente causador, ou como um processo que teve um causador - agente humano ou não - no ponto de partida.

Estes enunciados - com os quais queremos encerrar estas considerações - deixam ver que o recorte da situação, também no caso deste domínio de expressão: causatividade vs não-causatividade, pode ser determinado pela direção argumentativa assumida no discurso. No caso de (i) e de (iii) tais recortes seriam motivados pela necessidade de se furtar à responsabilidade sobre o ato, que se reveste de aspecto negativo. Ressalvemos, contudo, que nem sempre é assim: certos recortes para a impessoalização são fatais, porque no evento a descrever não há como recuperar e enunciar o agente.

Nos exemplos considerados acima (p. 271 e sgs.), procuramos mostrar que (i) ou (ii), ou às vezes (i), (ii) ou (iii) são produtos da assunção de perspectivas distintas sobre um estado de coisas a ser comunicado. Tendo sempre presentes as situações particulares de interlocução, procuramos por em evidência o valor argumentativo das perspectivas instauradas pelas particulares formas de expressão. Em outras palavras, tentamos mostrar que a escolha de partícula, item verbal ou termo simétrico da relação não é pré-determinada por uma espécie de saliência abstratamente definida ou independente da situação de interação verbal. Antes, é determinada pela direção que se quer imprimir ao discurso. Em resumo, é a direção argumentativa que cria o ponto de vista, que, por sua vez, instaura o recorte.

Poderíamos nos perguntar agora: como é isto aprendido pela criança? Como já se viu ao longo da análise dos dados de aquisição (seções 3.1 e 3.2), são razões pragmáticas que estão na origem de um recorte causativo e não-causativo; isto é, dependendo da necessidade discursiva, há motivo para se ressaltar ou obscurecer o agente. Mesmo o recorte causativo poderá ser concebido em termos mais amplos ou mais restritos, de acordo com a necessidade ou conveniência de, na situação discursiva, transferir a responsabilidade do ocorrido de um agente mais próximo para um mais remoto. Assim sendo, dir-se-ia que a criança não aprende só quem é o agente, mas quantos podem ser tomados como agentes causadores, de acordo com o grau de envolvimento (maior ou menor, mais forte ou mais frouro) com o que é dito. Retomaremos este ponto nas conclusões (cap. V).

N O T A S

1. Dando ao termo perífrase a definição que encontramos em Lyons (1977:178): "qualquer grupo de palavras que equivale a uma única palavra e não tem seu próprio sujeito e predicado", segue-se que fazer + V não pode, menos pelo critério de equivalência com uma única palavra e mais pelo critério da dependência dos dois formantes em relação com os constituintes da sentença, ser considerado uma forma perifrástica.

2. Para a identificação dos modos de causação estamos nos valendo do estudo de Shibatani (cf. Introdução, 1.2.2.3).

3. Outros pares análogos de sentenças poderiam ser trazidos aqui para análise. Por exemplo, qual a diferença entre os enunciados emparelhados abaixo:

- Pedro tirou a moça da sala.
- Pedro fez a moça sair da sala.
- Maria ergueu o menino.
- Maria fez o menino erguer-se.
- O médico engravidou a moça.
- O médico fez a moça engravidar.

Deixamos ao leitor a tarefa de estudar as situações em que uma das duas formulações seria mais adequada do que a outra, levantando as nuances de causação próprias a cada construção.

4. A ressalva é motivada, inicialmente, por (230), já que tal ocorrência nos mostra o relato de um estado de coisas passado, mas virtualmente capaz de suscitar um julgamento de responsabilidade, porque há nele a transgressão de uma norma. A criança faz a acusação com base na representação ou imagem que faz da mãe como parte interessada em conhecer um evento do âmbito doméstico.

5. Entre outros, Campos resenha autores como Lyons (1977) e von Wright (1971).

6. Devo esta observação ao prof. Rodolfo Ilari.

7. Queremos lembrar aqui um artigo da área de Análise do Discurso, em estreita relação com alguns dos fenômenos que estamos tratando nesta seção (Orlandi, 1981). Nele a autora examina textos didáticos de História do Brasil da chamada Terceira República e chega a distinguir dois tipos distintos de formações discursivas: um - mais episódico ou factual - faz largo uso de datas, locais e modos como forma de indeterminar ou obscurecer a relação do fato com o sujeito ou o agente; outro - mais interpretativo ou processual - faz menor uso dos recursos acima. Como afirma a autora, a possibilidade de existência destes dois tipos parece derivada de uma estrutura de causatividade, que é feita de mediações: X faz Y fazer A; ou: O Alto Comando fez o presidente fazer o Ato fazer A. Sobre uma cadeia de acontecimentos podem ser feitos cortes que ocultem ou explicitem um dos elementos envolvidos; e é isto, segundo Orlandi, que determina discursos diferentes. A transitividade da responsabilidade, diríamos nós.

8. Para um estudo do animismo manifestado na fala da criança, ver Piaget: A Representação do Mundo na Criança (1926).

9. Caimbota em lugar de cambota é uma forma que persistiu durante muito tempo na fala de A. Em trabalho anterior (Figueira 1980), levantamos a hipótese de que a forma imposta a este nome procedia de uma tentativa de marcar, aberta e claramente, ao nível do significante, uma relação de significado relevante: o efeito reviravolta com o ato de cair.

10. Deve-se notar que neste jogo de pergunta-resposta não há fixidez de papéis, ou seja, não é só o adulto que se vê investido do papel daquele que pode ou deve dar explicações. Também a criança pode ser chamada a este papel. Para um estudo detalhado do desenvolvimento da criança em relação à assunção destes papéis, ver Campos (a sair).

11. Um exemplo assemelhado a (259) é o abaixo:

(A relata à mãe uma situação atemorizadora, recentemente vivida por ela: tinha estado aos cuidados de um médico, em hospital)

M. (...) Então é o médico !

A. E. Mas, mas teve um medo. Mas um medo-medo.

M. Quem teve medo ?

A (entendendo "quem despertou medo?"). O moço... Mas era feio demais. O moço 'rivo (= horrível), que ele faz cocô na calça.

(300 S - 3;5.29)

12. E o próprio Ducrot quem tece comentários a respeito de perguntas tais como "Onde você colocou o corpo de sua mulher?" e "Quem lhe forneceu a arma?", comuns em interrogatórios policiais, cuja utilidade "consiste em por perguntas pressupondo o que se quer fazer confessar" (Ducrot 1972:96).

13. Cumpre notar que a descoberta da entidade vento como agente, na medida em que este não pode ser alvo de nenhuma cobrança ulterior a que teria direito o interlocutor, parece ter consequências importantes do ponto de vista da negociação da responsabilidade ou culpa. De fato, em algumas das instanciações causativas contendo vento - aquelas que se referem a um evento recém-acontecido não desejado (como (262) acima e também a ocorrência abaixo) - não se pode deixar de notar a conveniência de se trazer esta entidade para o papel de agente.

(A mãe de A pede explicações para um vidro de xampu derramado no chão do banheiro)

A. Eu não derrubei. Ou caiu daqui, ou foi o vento que fez cair.

(D - 4;0.20)

Perroni (1983) relata sequência de interação, aos 3;8 de seu sujeito, em que a criança, para se eximir da responsabilidade de ter riscado o livro da mãe, não só afirma que "foi o vento", como também que "ele tem mão" (op. cit:180).

14. A forma tirou, em vez de tirei, com o deslocamento da primeira para a terceira pessoa, parece ser da mesma natureza que os enunciados interrogativos que se ouve na linguagem coloquial, como expressão de pedidos em que se deseja obscurecer a pessoa. Exemplo: Mãe, pode comer bolo? vs Mãe, posso comer bolo?. Tal associação me foi sugerida pelo prof. R. Ilari .

15. A expressão "asserção mitigada", que, em outro trabalho (Figueira e Vogt 1984), aplicamos a um dos empregos, em português, do verbo achar regente de completiva, é de Benveniste (1976:290), ao se referir ao uso do verbo croire em francês, na primeira pessoa do presente do indicativo.

Acrescentemos a (268) acima, mais uma ocorrência, atestada aos 3;5.7, onde já se percebe na fala de A a manipulação de recursos que servem para modalizar um pedido, atenuando-o.

(A mãe estava fazendo massa de pizza; A já tinha ganhado um pedaço para brincar; não satisfeita, fica rodeando a mãe, para pedir mais; em tom baixo e humilde, diz)

A. *Eu tô pensando que eu quero mais massinha.*

(minutos depois)

A. *Parece que eu tô querendo mais massinha.*

(D - 3;5.7)

16. Os dados apresentados nesta seção já foram objeto de análise de um trabalho publicado em Estudos Linguísticos, nº 3 (Figueira 1982).

17. Os exemplos comprobatórios deste fato estão presentes em muitas falas já reproduzidas até aqui nesta dissertação. Por exemplo: (150) Eu escrevei; (152) Eu aprendei, né?; (195) Eu tô feliz com minha mãe; (197) Eu vou te apanhar um dia; etc. Há até os casos em que a flexão de primeira pessoa é estendida a formas em que ela não é marcada, como estava.

(A está em cima de uma bola, fingindo que nada)

A. *Lembra 'quele dia... Lembra aquele dia que a Juliana tava lá na piscina e o Miguel também e a Vera... E a Vera não, só o Miguel. O Miguel tava, eu tavo, meu pai tava, a Juliana tava, Eunice (?) tava, a Vera não.*

(719 S - 4;4.16)

(Há alguns dias A brinca com um calendário, chamando-o de caderneta de poupança)

A. *Cadê minha caderneta de poupança ?*

M. *Cê tava com ela essa manhã !*

A. *Tavo ! Tavo ! Eu tô achando prô meu pai ver .*

(D - 5;0.27)

(De manhã cedo, ao acordar, A conta para a mãe)

A. *Eu quase tropecei no banheiro, de tanto tonta que eu tavo .*

(D - 5;3.1)

18. A emergência de construções passivas constitui em si mesma um tópico importante para ser observado no "corpus" de A .

A primeira passiva registrada data dos 4;6 e pareceu-nos ser claramente incorporação do discurso adulto. Nesta ocorrência deve-se notar inclusive uma alteração, da primeira para a segunda fala, de foi roubada - mais próxima do discurso alheio - para roubou, forma mais fácil de ser encontrada no próprio discurso da criança.

(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 muito nervosa.
(porque = por isso)

(D - 4;6.18)

Depois desta data, alguns outros enunciados interpretáveis como passivos foram atestados. Nós os transcrevemos abaixo:

(A tinha acabado de ser pintada para ir à festa junina do bairro)

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

(D - 4;7.8)

(Vendo ator de cabelos brancos na novela, A 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)

(A mãe propõe a A contar estória)

M. Anamária, agora vam' ver se você sabe contar a estória do Pinóquio.

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

(82ª S - 4;6.25)

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

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

A. E. 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 chamou Pinóquio.

M. Hum.

(Idem)

Mas passivas mais claras, com agente da passiva explicitamente nomeado são encontradas depois dos 5 anos de idade, como estas que casualmente registramos, para além do período coberto pela pesquisa.

(A e Ju ganham suco na mamadeira; enquanto A toma o seu, Ju despeja o seu na cabeça; pouco depois, A vem informar a mãe)

A. A Juliana foi molhada pelo suco.

M. Hein ?

A. A Juliana foi molhada pelo suco.

(D - 5;4.8)

(Ao escrever a palavra bola, A faz o l muito fino; comenta)

A. Ele saiu apertado pelo A.

(D - 5;5.11)

19. Para conhecimento das relações entre linguagem e representação, ver Vogt 1980, "Por uma pragmática das representações".

20. Outra ocorrência, porém já fora do período coberto pela pesquisa, poderia ser acrescentada a (171) e (293).

(A vem mostrar à mãe o desenho que tinha acabado de pintar; a mãe lhe diz que está ótimo e a própria criança percebe que está muito superior ao que costuma fazer)

M. E porque você fez devagarinho, né ? Não foi ?

A (agitada pelo elogio). Fui. Fui. Eu fiz devagarinho.

(D - 5;0.17)

Respondendo a "não foi?" com o enfático "fui, fui", A faz marcada a sua inegociável participação no bem sucedido resultado.

21. Posteriormente, a expressão de puro "achievement" vai aparecer refletida no léxico, no uso da palavra acidente.

(Ao usar uma borracha semi-partida, A termina por rasgá-la; aproxima-se da mãe)

A. O, aconteceu um acidente.

M. Que nada ! Foi você que fez rasgar.

A. Não, foi o papel.

(D - 5;1.21)

22. As possíveis traduções dos exemplos de Fillmore, transcritos atrás (p. 261 e 262) são:

Eu acertei o galho contra a cerca.

Eu acertei a cerca com o galho.

Eu acertei Pedro com o galho.

Eu acertei o galho em Pedro.

Mas não nos parecem muito aceitáveis em português. Para exemplificação da noção de perspectiva parece-nos mais adequado utilizar os seguintes pares de sentenças, que me foram apontados pelo prof. R. Ilari.

Espetei Pedro com o compasso.

Espetei o compasso em Pedro.

Enrolei a jibóia na estaca.

Enrolei a estaca com a jibóia.

Lambuzou o chocolate na cara.

Lambuzou a cara de chocolate.

Pus a meia no pé.

Pus o pé na meia.

23. A este propósito, veja-se a interpretação que Campos (a sair) dá à relação que Piaget estabelece entre construção de séries temporais e causalidade.

24. Vamos nos limitar a analisar apenas um contexto de ocorrência destas palavras: com verbos que indicam mudança de estado ou iminência de mudança.

25. O uso do asterisco e a afirmação de que (i') e (ii') são improváveis requerem uma ressalva. Não se deve entender que não possamos ter sequências como (i') e (ii'), como se houvesse uma restrição severa de coocorrência entre os enunciados encadeados em seu interior. Deve-se sim entender que dados os enunciados (i') e (ii'), a interpretação a ser concebida como possível mostra os locutores como pessoas que têm sobre o dado "quebra da xícara" um interesse ou expectativa distintos. Para tornar mais claro o que queremos dizer, substituamos "xícara" por "fechadura":

A fechadura nem quebrou. Que azar !

A fechadura quase quebrou. Que sorte !

Surge agora, com mais naturalidade, um contexto de produção para estas enunciações: a situação em que dois assaltantes (A e B) estão na iminência de arrebentar uma fechadura de cofre. Diante do ato quase consumado, A pode dizer a B: A fechadura nem quebrou. Que azar! ou então, B a A : A fechadura quase quebrou. Que sorte ! A primeira enunciação revela a tendência de seu autor para o pessimismo; ao contrário, a segunda enunciação deixa ver uma tendência para o otimismo.

26. A inaceitabilidade de (ii') é um pouco menos nítida do que (i'). Observemos, porém, que é dependendo de uma continuação que (ii') torna-se aceitável: A xícara quase quebrou. Que sorte que ela não quebrou.

27. É de Ducrot (1980:25-26) a análise do seguinte enunciado, atestado num artigo de jornal: Peu d'automobilistes dépassent le 120 km/h (presque 20%).

Observa o autor que para se atribuir uma interpretação ao enunciado acima, é preciso entender o parêntese com um valor de concessão e não de justificativa, como seria, aliás, a utilização mais habitual deste recurso.

Isto porque, ao contrário do que se poderia pensar no início, o enunciado acima - diz Ducrot - não foi concebido para ser uma afirmação de que poucos motoristas ultrapassam os 120 e que uma limitação autoritária da velocidade não teria portanto uma diferença sensível e expressiva sobre os gastos de gasolina. O que é introduzido a partir do parêntese é antes uma concessão do que uma justificativa.

De nossa parte, queremos acrescentar que se a direção argumentativa do enunciado fosse a de levar o interlocutor a compreender um gesto de limitação de velocidade, a palavra que deveria figurar antes da porcentagem deveria ser nem e não quase. Observe-se:

Poucos motoristas ultrapassam os 120 km/h (quase 20%).

Poucos motoristas ultrapassam os 120 km/h (nem 20%).

Na primeira formulação a porcentagem - índice objetivo,

virtualmente capaz de "falar por si mesmo" - é orientado para uma direção, enquanto na segunda formulação é orientado para outra direção. Não há neutralidade desde que se lhe acrescentou, de um lado, quase, e de outro, nem. Tais palavras conferem ao que é dito uma orientação argumentativa explícita, no sentido de encaminhar o interlocutor a certo tipo de conclusão e não a outro.

28. Ressalvando o inusitado do enunciado, pode-se dizer que a enunciação que nos serve de epígrafe (Estão construindo um terreno em vez de Estão destruindo um prédio) é suscetível de uma interpretação semelhante a que acabamos de formular para (i) e (ii).

29. O envolvimento do sujeito da enunciação acontece em vários níveis. Em certos casos ele se exprime através de verbos que colocam aberta e claramente uma apreciação sobre um evento. Exemplo: Eu considero uma ousadia a publicação da notícia. Já no caso de certas construções com verbos tais como ousar, atrever-se, dignar-se, etc, por nós chamados de verbos de apreciação implícita (cf. Figueira 1974:78-83), tal apreciação pode ser dita pressuposta. Veja-se, por exemplo, que no enunciado: O jornalista ousou publicar a notícia, ao mesmo tempo que se enuncia um fato (o jornalista publicou a notícia), expressa-se um julgamento sobre este fato (publicar a notícia é uma ousadia). É difícil ver esta opinião como sendo do jornalista ou exclusivamente do jornalista; certamente o que se tem aí é o intrometimento do sujeito da enunciação.

30. O termo empatia ("empathy") foi usado por Kuno (1975) para descrever certos fenômenos que mostram a atitude do falante em relação ao evento ou estado descrito pelas sentenças. Assim, por exemplo, para descrever o evento de que John bateu em Mary (Mary é esposa de John), o falante - segundo Kuno - pode usar uma das três sentenças abaixo:

John hit Mary .

John hit his wife.

Mary's husband hit her.

Na segunda estaria descrevendo o acontecimento do lado (to-

mando partido) de John; na terceira estaria descrevendo o a contecimento do lado de Mary. Dir-se-ia, então, que num caso o falante expressa sua empatia com John, enquanto no outro caso expressa sua empatia com Mary; sendo neutro apenas na primeira sentença, onde o evento é descrito objetivamente.

CAPÍTULO QUARTO

A EFICÁCIA INTERNA DA FORMA FAZER + V

(A é interpelada pela mãe, que pede explicações sobre um vidro de xampu derrubado no chão do banheiro)

A. Eu não derrubei. Ou caiu daqui (aponta o vidro), ou foi o vento que fez cair .

(D - 4;0.20)

4.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .

A investigação em torno da aquisição da expressão de causatividade por A levou-nos a reconhecer duas fases no seu desenvolvimento, marcadas pela ocorrência mais densa de dois tipos de desvios: a) não-causativo por causativo ; b) causativo por não-causativo. A primeira em torno de 3;6 a 4;2 ; a segunda em torno dos 4;2 a 5 de idade de nosso sujeito.

Vimos também que por volta dos 3;11 já se pode falar com segurança de um novo fenômeno no interior do sub-sistema de causatividade na fala de A: as construções causativas com o verbo fazer. Tais construções começaram a aparecer por volta dos 3 anos de idade, mas é por volta dos 3;11 que são mais evidentes, estando o pico maior por volta dos 4;9 (cf. gráfico, p. 122A).

É tempo agora de contemplar em conjunto todos estes fatos e dar a conhecer sua possível interligação. O primeiro passo nesta direção é levantar alguns fatos, que podem ser percebidos através de uma rápida olhada ao nosso gráfico, onde se procura representar a trajetória do desenvolvimento das expressões causativas em A. Três fatos importantes ressaltam deste exame. Em primeiro lugar, observa-se que em direção aos 5 anos há uma diminuição no número de ocorrências desviantes de tipo 1¹. Perto dos 4;8 - 4;9, registra-se o período de maior incidência de causativas com fazer de todo o "corpus" de A. Tal fase - e este é o último fato a ser notado - coincide com um aumento nítido de ocorrências desviantes de tipo 2, a mais frequente delas sendo Tirou + SN.

Tentaremos, até o final deste capítulo, interpretar a explosão de construções com fazer, no interior do processo representado pelo gráfico. Interessar-nos-ã sobre tudo examinar como a entrada de uma nova forma determina mudanças e reorganizações sobre o sistema de expressão vigente (veremos isto em 4.3). Para que tal possa ser feito, impõe-se como tarefa prévia fixar com clareza a função desempenhada por este novo elemento na fala de A (é o que faremos em 4.2).

4.2. A EFICÁCIA EXTERNA DA FORMA FAZER + V .

Conforme vimos no capítulo anterior, as primeiras causativas com fazer (período de 3 a 3;11) estão nitidamente associadas à expressão de algo que se pode interpretar como causa indireta, não-manipulativa. A forma composta fazer + V tem ingresso na fala da criança em situações interpretáveis como causativas, mas que não nascem de um contato físico, direto, do causador sobre o causado; antes, passam pela mediação de um outro evento, em que o causador é visto como tendo, pela sua ação indireta, uma participação na mudança operada sobre o causado. É diferente, pois, da situação causativa ordinariamente recortada pela criança através do recurso à forma simples, durante o mesmo período de tempo ou em período anterior. A forma simples pode ser vista como servindo, predominantemente, à expressão de causativas diretas, manipulativas (o que se pode constatar, por exemplo, examinando-se o conjunto formado pelos desvios 1, p. 3-19).

Diante deste quadro, poder-se-ia afirmar que a

criança, no processo de aquisição da expressão de causati-
vidade, marcaria com formas distintas, domínios ou funções
que são também distintos e que estão em vias de aquisição:

forma causativa simples $\overset{\alpha}{\longleftrightarrow}$ causação direta manipulativa
forma causativa composta $\overset{\alpha}{\longleftrightarrow}$ causação indireta não-manipulativa²

Aliás, é interessante notar que tal correlação
parece estar de acordo com uma tendência geral observada nas
línguas do mundo. Conforme noticia Lakoff (em passagem já ci-
tada na nota 24, cap. I, p. 70):

"Muitas línguas do mundo conhecem esta generaliza-
ção: quanto mais direta a causação, mais fechados
os morfemas que expressam a causa e o resultado. Isto
explica a distinção entre kill e cause to die. Kill
expressa causação direta, com causa e resultado ex-
pressos num só morfema - a conexão mais fechada pos-
sível. Quando alguém poderia dizer cause to die ?
Em geral, quando não existe causação direta, quando
existe causação à distância". (A tradução é nossa)

(Lakoff 1982:47-48)

Para demonstrar que a forma composta está estrei-
tamente relacionada a uma situação de causa indireta, pode-se
trazer para exame algumas das ocorrências já analisadas no ca-
pítulo III.

Conjunto A

- | | |
|--|-----------|
| (232) <i>Foi você que me fez molhada.</i> | (3;0.12) |
| (233) <i>Você que tá fazendo (eu) pisar (na boneca).</i> | (3;2.25) |
| (230) <i>Um dia a Luísa me fez beber dessa (água) daqui.</i> | (3;11) |
| (247) <i>Cê fez ela acabar tudo lavar roupa agora.</i> | (3;11.24) |
| (234) <i>Cê fez riscar (o papel), tá vendo ?</i> | (4;0.15) |
| (240) <i>Mãe, por que cê fez eu acordar ?</i> | (4;8.20) |
| (214) <i>Daí eu fiz catar (os blocos de madeira).</i> | (4;8.22) |
| (238) <i>Ele fez eu sentar com o Adidas aqui e molhou.</i> | (4;9.8) |
| (242) <i>Eu que fiz escovar (os dentes da Ju).</i> | (4;10.9) |

Pode-se tentar nos enunciados acima a substituição de fazer + V por uma forma simples e ver o que acontece. O resultado é a destruição do sentido causativo indireto que tais enunciados expressam. Vejamos. Foi você que me molhou não caberia jamais na situação descrita para a ocorrência (232) (cf. 3.1 para o necessário conhecimento da situação interacional)³. O mesmo ocorreria com Você que tá pisando, e com os demais enunciados que resultariam inadequados para recobrir a modalidade de causação que se quer, naquela situação, recortar. Gramaticalmente elimina-se um lugar na estrutura sintática, lugar por onde passa a participação de outrem na mudança relatada (cf. Introdução, 1.2.2.1, p. 26). Assim sendo, a forma fazer + V parece investida neste momento do desenvolvimento linguístico de A da função de marcar uma relação de causa e efeito indireta. Chamemos a isto de "eficácia externa" da forma fazer + V .

Evidência da eficácia externa que esta forma tem na fala de nosso sujeito pode ser encontrada quando se busca junto aos dados analisados nos capítulos II e III, classes de ocorrências comparáveis entre si. Uma dessas é, por exemplo, as ocorrências de "acabar" por fazer acabar (classe 1 de nosso quadro 2) vs as ocorrências de fazer acabar .

4.2.1. "ACABAR" vs FAZER ACABAR .

As ocorrências de "acabar" vs fazer acabar constituem um conjunto de dados que favorece o entendimento do que chamamos de eficácia externa de fazer .

Tomemos, inicialmente, as ocorrências de "acabar"

que foram caracterizadas como uso de um item não-causativo em contexto que seria apropriado uma forma causativa composta: fazer acabar ou deixar acabar (cf. classe 1, quadro 2, p. 103).

Esta é encontrada pela primeira vez em contexto de interação com a mãe, à mesa do café:

(294) *Não acaba o leite, não !* ⁴ (3;6)

A partir desta data repetem-se ocorrências deste tipo em contexto semelhante:

(11) *Não acaba o suco, não .* (3;6.3)

(12) *Não acaba o leite, não .* (3;6.3)

(13) *Quem acabou (a manteiga) ?* (3;6.8)

(295) *Não quero que acaba meu leite, hein ?* (3;6.8)

(14) *Não acaba minha guaraná , não.* (3;6.12)

(15) *Mais ! Senão você acaba essa goiaba.* (3;7.24)

Em tais situações a criança dirige ao interlocutor um pedido ou uma advertência no sentido de obstar a uma possível ação deste em direção ao alimento que controla. Notar que tal ação seria manipulativa e direta.

Por volta dos 3;11 surgem duas ocorrências com o item acabar, porém precedidas de fazer. Significativamente, tais ocorrências têm lugar em situações que se pode associar à expressão de causa indireta. Uma delas - a ocorrência (247) - já foi longamente comentada aqui (cf. 3.1).

(247) *Cê fez ela acabar tudo lavar roupa agora !* (3;11.24)

A outra, registrada um dia depois, é uma advertência da criança para a mãe, no sentido de controlar a ação desta em direção ao "acabamento" das bolachas. Note-se - pela descrição

do contexto abaixo - que, nesta situação, a mãe se afigura como um agente mediato, na medida em que pela sua ação "desviaria" as bolachas em questão para a irmã de A, a consumidora efetiva das bolachas.

(296) *(Ao verificar que as bolachas de Juliana tinham-se acabado, a mãe diz que vai pegar algumas do pacote de Anamaria)*

A. *Mas você não faz acabar, não ?*

M. *Tá !*

A *(advertindo)*. *Não faz acabar, não .*

(D - 3;11.25)

Depois desta data só se registra mais uma ocorrência - aos 4;1.25 - com a mesma estrutura gramatical das citadas atrás (p. 296) e esta oferece alguma dificuldade para interpretação, como expressão de causa direta ou indireta.

(297) *(A está vendo televisão e se agrada de uma novela)*

A. *Ô mãe, essa aí eu não vou querer que acaba não.*

M *(brincando)*. *Tá bom ! Fala prô homem da televisão então.*

A *(dirigindo-se ao hipotético homem da televisão)*. *Ô homem !*

Não acaba não ! (= Não deixa / faz acabar (a novela) não!)

(D - 4;1.25)

Em relação aos dados acima, o que podemos notar é que - apesar da ocorrência (297) - há uma espécie de regularidade, demonstrada a partir da distribuição destes empregos: de 3;6 a 3;8, causação direta, expressa por forma simples; por volta de 3;11, causação indireta, expressa por forma composta.

Tendo assentado este fato, a pergunta que devemos nos fazer agora é a seguinte: expressar causa indireta é a única função da forma composta durante todo o período subsequente? Um exame do total das ocorrências do "corpus" se impõe. Veremos isto na seção seguinte.

4.3. A EFICÁCIA INTERNA DA FORMA FAZER + V .

Quando se percorre o conjunto total das ocorrências desta expressão, uma a uma, percebe-se que embora seja "causa indireta" o uso inicial e mais frequente de fazer + V, este não é o único que se pode registrar na fala de A. Por volta dos 4;8 e daí em diante, constata-se uma incidência pequena, porém clara, de algumas ocorrências de fazer + V, em que a situação causativa é direta, manipulativa. Em alguns destes casos, a forma composta pode ser substituída por um item verbal simples. Vejamos alguns exemplos:

Conjunto B

(298) (A mãe de A vai apanhá-la em sua escola; para chegar até a classe de A, em vez de fazer o trajeto habitual - pela parte interna da escola - vai por fora e chama a criança pela janela)

A. Por que cê fazeu ir por acá ? ⁵ (= resolveu ir, decidiu ir)
(D - 4;8.10)

(299) (Deitada no sofá com a mãe, A queixa-se do pouco espaço)

A. Toda hora tá apertado. Ocê que tá fazendo apertado. (= tá apertando)
(L - 4;7.16)

(300) (A se diverte tentando, com a força de suas mãos, fazer a mãe ficar de pé na mureta da varanda; a mãe insiste para a criança dizer o que está fazendo)

M. Que que cê tá fazendo ?

A. Fa / fazendo em pé você lá. (= fazendo você (ficar) em pé; pondo você em pé)

M. Fazendo...em pé eu aqui ?

Fazendo eu ficar de pé aqui em cima, né ?

(969 S - 4;9.17)

(301) (A brinca de "caranguejo peixe é" com a mãe; pulam, cantam e se esbarram uma na outra, caindo na cama)

A. Depois tem que cair de costa, viu mãe ...

M. Tem que cair ?

A. Você não faz eu cair não, porque tudo...e / eu é que faço cair. (= Você não interfere (...) eu é que caio por mim mesma).

M. Tã !

A (pulando e rindo). Carangue- Ah-ai ! Agora cê faz eu cair, tã ? Mas bem pequenininho, tã ?

M. Bem pequenininho o tombo ?

A. E'.

M. Tã !

(Idem)

(302) (No piso estão algumas formigas atraídas pelo açúcar; a mãe se irrita; A também)

A. Eu quero que essa formiga morre. Faz ela morrer com revólver, mãe. (= Mata ela com revólver, mãe)

(D - 4;11.4)

No tipo de causação expresso pelos enunciados a cima, o tema causador age ou agiria diretamente sobre o tema causado, provocando nele uma alteração de estado ou posição voluntariamente, o que não acontece na causação indireta. Em alguns casos, como (302) acima, a ação seria também instru-mental.

Devemos notar inclusive que, no caso de (298) , em que tema causador e tema causado são a mesma pessoa, o uso - à primeira vista desnecessário de fazer - preenche o papel de marcar a intencionalidade da ação: não é por outra razão, aliás, que parafraseamos o enunciado de A por "resolveu ir", "decidiu ir" e não simplesmente por "foi" ou "veio" . O

mesmo fato pode ser reconhecido na ocorrência abaixo, onde, em vez de dizer Por que ele caiu?, a criança prefere a expressão com fazer: Por que ele fez cair?

(303) (A assiste "Os Trapalhões"; numa cena, o consertador de antena - Didi - cai do telhado pela casa a dentro; este tombo, pelo que se entende do quadro, não é evitado pelo personagem, que, pelo contrário parece desejar a queda)

A. Por que ele fez cair? (= Por que ele quis cair?)

M. Hein?

A. Por que ele fez cair?

M (não entendendo imediatamente a pergunta da filha). Por que ele pisou com força nas telhas.

(D - 4;9.10)

Confirmação adicional para este uso nos é dada por novas ocorrências datando do mesmo dia da ocorrência acima, porém registradas em gravação. Nelas a criança usa a forma fazer, combinada tanto com derrubar quanto com cair.

(304) (Mãe e filha estão num colchão; de repente A cai)

M (surpresa). Comó é que / como é que cê fez prá cair?

A. Doeu. Eu pisei aqui.

Dei um tombo.

M. Hein?

A. Dei um tombo.

M. Quem te derrubou?

A. Foi eu que fiz derrubar.

Ai!

M (insistindo). Quem te derrubou, Anamária?

A. Toda hora eu caio, mãe.

Acho que é por isso que eu tô mole. (por isso = porque)

(969 S - 4;9.10)

(305) (Sequência da sessão anterior: mãe e filha brincam no colchão)

A. Outra vez !

M. Caiu .

A. Outra vez !

M. Como é que você caiu agora? Dessa vez como é que foi ?

A. Dessa vez eu num caí de verdade não. (cair de verdade = cair espontaneamente, ir ao chão sem participação intencional de si no tombo)

Dessa vez eu fiz cair .

M. Hein ?

A. Eu fiz cair. Dessa vez.

M (falando pra si mesma). Cê não caiu de verdade não.

A. Não.

M. Você que fez cair.

A. E'.

M. Ah, então foi provocado, né ?

A. E'.

M. Você mesmo que quis cair.

(Idem)

É fora de dúvida que neste momento A atravessa período mais fecundo de ocorrências com a forma composta. Não é outra coisa, aliás, o que se encontra refletido no gráfico. A está fazendo pleno uso de um recurso que traduz de forma transparente a noção de agentividade. E como não se pode deixar de notar através dos exemplos acima, tal noção está fortemente ligada ao reconhecimento de intencionalidade no ponto de partida da ação. Para corroborar tal fato, damos abaixo mais um exemplo em que o aspecto da intencionalidade está relacionado à forma fazer.

(306) *(De noite, ao escovar os dentes, A molha a blusa do pijama; vai trocar, mas antes justifica para a mãe)*

A. *Molhou essa, né ? Eu vou fazer tirar .*

(D - 4;9.5)

Com a enunciação Eu vou fazer tirar (a blusa), a criança parece manifestar a sua disposição (ou intenção) em ser ela mesma o agente - manipulativo direto - da troca da blusa molhada.

Chegando a este ponto é preciso dizer que, para interpretarmos globalmente os dados reunidos nos conjuntos A e B, teríamos que admitir que, algum tempo depois de introduzida e firmada na fala de A, a forma composta com fazer vai se prestar também a um outro papel, acumulando dois :
 a) marca causação indireta não-manipulativa (conjunto A);
 b) marca causação direta manipulativa (conjunto B). Neste último papel, colocar-se-ia ao lado da forma simples, como um recurso alternativo, uma opção nova, recém-descoberta de expressão da relação direta de causa e efeito. Neste ponto estaria pronta para entrar numa relação de paráfrase com o item causativo simples, expressando a mesma noção que este expressa. Aliás, o "corpus" de A nos oferece uma ocorrência única, onde as duas formas alternativas são exercitadas⁶. Trata-se da ocorrência que nos serve de abertura para este capítulo:

(307) *(A é interpelada pela mãe, que pede explicações sobre um vidro de xampu derrubado no chão do banheiro)*

A. *Eu não derrubei . Ou caiu daqui (aponta o vitrô), ou foi o vento que fez cair .*

(D - 4;0.20)

Não seria desarrazoado, assim, levantar a hipó-

tese de que a análise dos causativos lexicalizados (derrubar, tirar, matar) passa pelo reconhecimento da noção de agentividade, possível através do domínio ou uso da forma composta com fazer .

Convém nesta altura retomar alguns pontos da discussão anterior. A existência de dados como os de A e de B (transcritos às p. 294 e 298-299) vêm nos sugerir que, uma vez inserida no sistema linguístico em vias de organização, não se pode prejulgar que o funcionamento da forma composta será exclusivamente o de recobrir o novo domínio semântico para a expressão do qual deu entrada na fala da criança. Fosse só isto poderíamos atribuir a esta estrutura linguística uma função social e cognitiva no sentido de que instaura relações entre entidades do mundo no interior da situação interacional (eficácia externa comunicativa). Este é, sem dúvida, um dos aspectos a ser mostrado. Há, porém, outro aspecto que, num estudo como este - que pretende dar conta de maneira global do desenvolvimento das expressões causativas - não pode ser ignorado. Ocorre que, ao ingressar no sistema linguístico da criança, esta forma esbarra com mecanismos já em funcionamento (o sintático, conforme se mostrou no cap. II), e, neste confronto pode desempenhar um outro papel que é o de reorganização dos subsistemas em funcionamento, precipitando a análise do material lexical, este apenas parcialmente analisado (como o demonstra a existência dos desvios 1). Neste último papel, a nova aquisição - tendo que conviver com mecanismos e processos em vigência - vai cumprir uma função bem distinta da primeira, permitindo à criança operar sobre porções do material linguístico já presentes na sua produção anterior e atual, porém, ainda não completamente analisados ,

sendo a fonte (o ponto desencadeador) de uma nova ordem de fatos. Nesta situação, em que se exerceria uma relação entre subsistemas, falaríamos numa função intralinguística (eficácia interna). Ora, devemos convir que tal função só é possível de ser concebida quando se postula, como De Lemos (1982:17-18), que a linguagem, além de ser ação sobre o outro e ação sobre o mundo, ou aquilo que foi acima referido como relevando de sua eficácia externa comunicativa, é também ação sobre si mesma (eficácia interna). Isto é, quando se admite que uma das atividades da criança ao aprender uma língua seja a de operar sobre o objeto linguístico, nas mais diferentes direções. Este último ponto é também o que se acha defendido no trabalho de Karmiloff-Smith (1979, cf. Introdução), na afirmação da autora de que a linguagem pode ser, em si mesma, objeto da atenção cognitiva espontânea da criança. Esta assunção, porém, se, por um lado, vem de par com outra que reflete, como em De Lemos, uma recusa ao cognitivismo ("A língua não serve simplesmente de instrumento para representar aquilo de que já se tem conhecimento", op. cit.:14), por outro lado não chega a se identificar completamente com a posição assumida por De Lemos, uma vez nesta se dá um papel importante à linguagem enquanto atividade social e intersubjetiva.

Dentro do quadro proposto por De Lemos (1984a:11) é possível ir mais longe em termos de uma teoria construtivista de aquisição da linguagem, pois se a língua é vista como um objeto que se oferece para o conhecimento tanto quanto qualquer outro do meio exterior, não seria desarrazoado tentar descrever as consequências da entrada de um novo ele

mento no sistema em construção pela criança, em termos de um processo de equilibração, à maneira de Piaget (1975: 9-47)⁷. Neste contexto de explicação, a forma composta com fazer seria vista como um elemento perturbador, provocador de um certo desequilíbrio e, como tal, instaurador de uma nova ordem de fatos ou reequilibração.

Creio que são basicamente estes pontos que virão à discussão quando se buscar compreender um fenômeno bastante nítido no desenvolvimento geral da expressão de causatividade por A, que é a maior incidência de causativas com fazer (4;8 - 4;9) ter lugar num período em que, comparativamente, baixam os desvios 1 e sobem os desvios 2 .

Para favorecer a compreensão, recolocaremos os fatos observados na fala de nosso sujeito de maneira um pouco mais esquematizada.

Ao longo dos 3 - 4 anos de idade, toda expressão interpretável como causativa (direta manipulativa, na maioria dos casos), surgida na fala de A, pôde ser enquadrada numa de duas classes: a) enunciados aparentemente corretos; b) enunciados desviantes, transitivos, onde a ordem N V N ou N V N N se afigura como recurso gramatical, eleito pela criança, para marcar causatividade.

Os usos "incorretos" de itens como cair, morreu, sair em sentenças transitivas causativas (Este balanço vai te cair, Quem morreu ele?, Quem saiu o esmalte do dedo?) , ao lado dos usos aparentemente corretos dos verbos causativos correspondentes (Eu derrubei o ma'cujá no chão, Quem vai matar ele?, A Pita tirou a casquinha do dedo) estão a mostrar que a criança ainda não fez uma análise total do material lexical. Nossa hipótese para os desvios 1 (cap. II), na medida

em que afirma que A investe na ordem sintática, deixa implícito que ela não leva em conta as oposições lexicais. Ou as estruturas em que entram sair e tirar têm o estatuto de procedimentos justapostos parcialmente analisados (De Lemos 1982:17). Isto significa que embora tais itens ocorram (e muitas vezes corretamente) nos enunciados da criança, são formas ainda por analisar.

Quando e como tem lugar esta análise? Esta é uma pergunta que podemos nos colocar neste ponto da investigação. Podemos levantar a hipótese de que a análise acima referida surge quando a criança tem oportunidade de começar a por em correlação derrubar, matar, tirar, já presentes em seu vocabulário, a fazer cair, fazer morrer, fazer sair, recém-incorporados, momento este que situamos na altura dos usos que faz de fazer + V para expressar causa direta manipulativa (4;8 - 4;9), depois desta forma ter ingressado na sua fala para recobrir outro domínio semântico (causa indireta, não-manipulativa). Neste momento, em que um item causativo simples tem oportunidade de entrar numa relação de paráfrase com a forma composta com fazer, recobrando a mesma situação que este recobre, a criança desvelaria a relação entre derrubar e fazer cair, matar e fazer morrer, tirar e fazer sair⁸. Uma questão de "estrutura lexical" se encaminhando para ser descoberta na medida em que o item causativo seria "visto" - por força de lhe ser conferido, na expressão analítica correspondente, um morfema independente: fazer - como um item "complexo", no qual está inserido a noção de agentividade. Após o reconhecimento deste fato - continuemos nosso raciocínio - seria de se esperar

que cada coisa caísse em seu lugar, isto é, que derrubar, matar, tirar passassem a integrar somente as construções causativas e nas não-causativas se estabilizassem os itens não-agentivos cair, morrer, sair. Na direção do domínio da "totalidade" do sistema (supondo que tal totalidade tenha existência efetiva)⁹, uma reação de efeito duplo, capaz de provocar um ajuste do tipo: cada item no seu contexto apropriado, ou cessação das ocorrências desviantes.

O primeiro destes movimentos de fato se verifica: olhando para o quadro geral do desenvolvimento da expressão de causatividade, notamos que depois do ingresso da forma fazer + V caem proporcionalmente os desvios 1¹⁰. Porém, a contraparte deste fenômeno - que seria uma queda no número dos desvios 2 - não acontece. Pelo contrário, após a emergência em larga escala das construções com fazer (3;11), segue-se, em torno dos 4;7, um período de recrudescimento dos desvios 2, cujo exemplo mais recorrente é Tirou + SN (= Saiu + SN).

Este fato, que já foi atrás explicado como partindo de uma hipótese sintática e não lexical (cf. 2.7) e ao mesmo tempo como um exercício da categoria de "não-pessoa" (cf. 3.2) pode agora ser reconduzido à discussão. É natural que, nesta altura da dissertação, podendo-se dispor de uma hipótese que faz uma predição sobre o surgimento de um outro recurso expressivo, se queira ver quais são os seus limites face a um outro recurso que já se mostrou viabilizado na fala da criança. Ou, antes disto, que se queira ver em que medida esta suposição abstrata pode ser corroborada pelos dados. Acreditando que testar a hipótese da função intra-sistema da

construção com fazer possa nos levar a considerações mais completas sobre a construção do sistema de causatividade por A, dedicaremos algumas páginas a esta questão.

Recordemos que a formulação acima (p. 303-304), ambicionando dotar a construção fazer + V, além de uma eficácia externa, de uma eficácia interna, atribui a ela, por hipótese, o papel de análise do material lexical. Ora, o léxico como recurso expressivo ou marca de relações de sentido é um domínio onde não cabem regras gerais produtivas¹¹. O processo de reconhecimento dos itens derrubar, matar, tirar, enfiar, etc, como agentivos e de cair, morrer, sair, entrar, etc como não-agentivos é local e independente de uma regra geral produtiva. Aliás, como se lê em Shibatani (1975:9; cf. Introdução, p. 21-22), "tais verbos tem de ser aprendidos separadamente, pois não há nenhuma regra que os produza a partir de suas contrapartes não causativas". Ao que parece, então, esta questão tem que ser equacionada individualmente. Se é assim, a busca de comprovação empírica também será local.

Neste ponto, devemos abrir mão da contribuição geral que o gráfico pode nos trazer e partir para a análise das classes particulares de ocorrências. Quais os dados que devem ser selecionados para exame ?

Se queremos verificar como a entrada de fazer + V levou a uma alteração do sistema ou subsistema vigente (predominantemente sintático, segundo análise desenvolvida no cap. II), temos que procurar as marcas disto no comportamento dos itens verbais. Por exemplo, uma queda nos desvios 1, para aqueles pares em que a noção de causa e mudança é lexi-

calizada. É claro que nesta verificação não entrarão como pertinentes aqueles itens em que a expressão de causa e efeito depende do verbo fazer¹². Torna-se relevante assim observar o que se passa com certas classes de ocorrências, como: "cair" vs fazer cair, a serem analisadas em 4.3.1; "morrer" vs fazer morrer, a serem analisadas em 4.3.2; "sair" vs fazer sair, a serem analisadas em 4.3.3.

Um menor índice de desvios envolvendo tais itens indicaria, em contrapartida, que os chamados usos corretos (que não foram objeto de estudo privilegiado neste trabalho) já estariam passando por uma análise, recebendo a chance de "corretos consequente à análise" e não "corretos anterior à análise"¹³.

4. 3. 1. "CAIR", FAZER CAIR, DERRUBAR.

De 3;1 até 3;10 encontramos um uso causativo de cair, num total de 12 ocorrências. Alguns exemplos deste uso estão relacionados no capítulo II entre os desvios do primeiro tipo, os outros são trazidos agora para apresentação.

(308) (A pula em sua cama como se fosse a cama elástica da escola)

A. Eu vou cair. A outra (cama) que cai (= faz cair)

(109 S - 3;1)

(309) (Mesmo contexto anterior, pouco depois)

A. Quase eu caí no chão. Ai! Essa daqui não cai! Não caí?

(Idem)

(310) (Mesmo contexto anterior, pouco depois, comparação sua cama com a cama elástica da escola)

A. Aquela (cama) cai. Aquela cai, né? (= faz cair) Aquela caí na cara.

(Idem)

- (311) (A brinca de consertar a bicicleta numa parte que tinha sido a causa de tombos frequentes)
- A. Será que (a bicicletinha) não cai mais não ? (= deixa cair)
- (179 S - 3;2.27)
- (312) (A vai mamar; a mãe adverte-a de que na posição em que está não conseguirá mamar, pois o leite cairá)
- A. Eu pego um travesseiro grandão e ele (o travesseiro) não cai. (= faz cair, deixa cair)
- (D - 3;5.20)
- (313) (A se recusa a por uma sandália com a qual levava tombos frequentes)
- A. Essa sandália cai. (= faz cair, deixa cair)
- (D - 3;6.17)
- (20) (Instruindo a mãe no manejo do Aquaplay)
- A. Cê cai aqui (as argolinhas). (= faz cair, deixa cair)
- M. Hã ?
- A. Cê cai aqui .
- (379 S - 3;8.14)
- (21) (Advertindo a mãe que se preparava para balançar no balanço do parque de diversões)
- A. Mãe, não sei se este balanço vai te cair. (= derrubar, fazer cair)
- (D - 3;8.15)
- (314) (A mãe adverte A de que a bicicleta é insegura e provoca tombo só de sentar; A parece concordar)
- A. Porque ela / a bicicleta cai (= faz cair, deixa cair). Mas eu sentar lá no muro ela cai .
- (429 S - 3;9.20)
- (315) (A equilibra-se na mureta da horta com a ajuda da mãe, que a faz andar rapidamente)
- A. Não vai forte assim, mãe. Cai eu ! (= Eu caio ou você me derruba)
- (D - 3;10.3)

Fora deste período, bem mais adiante, encontramos ainda:

(53) (A está dando gelatina na boca de Juliana; a mãe adverte)

M. Não deixa cair, hein ?

(Juliana bate a mão na colher; A volta-se para a mãe e responsabiliza a irmã)

A. Ela caiu (a gelatina).

(D - 4;7.14)

uma ocorrência em que se pode interpretar o verbo cair como derrubar .

É útil notar que nas ocorrências acima o agente causador é ou o ser humano envolvido diretamente na queda ou o objeto ou instrumento que provoca a queda. Para expressá-lo a criança demonstra não dispor ainda, dos 3;1 aos 3;10 - período coincidente com o auge dos desvios 1 - da forma com fazer (para o agente factivo) ou deixar (para o agente permissivo); conquanto use o causativo lexicalizado derrubar em outras instanciações, conforme se pode mostrar através de algumas das ocorrências "corretas", recolhidas das duas fontes de coleta e abaixo transcritas:

(316) (A mãe recortara bonequinhos de papel e tentava colocá-las de pé em círculo, formando uma roda)

A. O' vou derrubar !

(Mesma atividade, minutos depois)

A. O', vam' derrubar ?

(179 S - 3;2.22)

Assim, pode-se ver que, ao tempo da emergência maciça das ocorrências de "cair" por derrubar ou fazer cair, o item derrubar não está ausente do vocabulário da criança. Mas, se por um lado, há evidência (aparente) de que A usa corretamente o item, por outro lado, as inúmeras ocorrências

na mesma época, de cair em contexto causativo (onde seria de se esperar quer fazer cair, quer derrubar), por si só já nos fazem suspeitar de que A não tem - a este tempo - um domínio do significado agentivo e não-agentivo destes itens. Em contexto causativo, A usa tanto cair quanto derrubar. Em vista desta flutuação, é que se pode afirmar que o estatuto de tais itens na fala de A é o de formas parcialmente analisadas. Ou, em outras palavras, a criança ainda não chegou a descobrir a relação entre os itens derrubar, agentivo, e sua contraparte cair, não-agentivo.

Continuemos dizendo que até os 3;8 (cf. Este balanço vai te cair) nenhum sinal da forma causativa composta com fazer, que teria dado algo como Este balanço vai te fazer cair. Quase aos 4 anos encontramos duas sequências de fazer cair em contexto semelhante, isto é, numa sequência em que predomina a observação de segmento do mundo físico. Nesta situação interacional, já referida atrás (cf. 3.1.3), o enunciado em que surge fazer cair parece claramente uma incorporação pela criança do discurso da mãe a ela dirigido numa ocasião, transformada em rotineira, em que se enfatizava o papel da chuva na queda das amoras.

(248) *(Mãe e filha se encaminham em direção à amoreira, para colher amoras; no dia anterior tinha chovido)*

A. Hoje tem muita, mãe. A chuva fazeu cair amora no chão.

(D - 3;9.29)

(249) *(De manhã, A vai em direção ao pé de amora)*

A. De noite a chuva faz cair a amora.

(D - 3;10)

Alguns meses depois das ocorrências acima, registramos a ocorrência (235) abaixo, do tipo atribuição de respon-

sabilidade, onde o agente causador é indireto¹⁴, numa construção, por assim dizer, independente de uma incorporação de segmentos da fala adulta.

(235) *(A mãe passa pelo lugar em que A está brincando; sem perceber, esbarra na boneca de A; censura a criança)*

M. Ah! Anamaria! Sua boneca novinha, cê põe ela no chão sujo!

A. Foi você que fez ela cair, viu!

(D - 4;0.16)

À ocorrência (235) segue-se, alguns dias depois, uma ocorrência exemplar do ponto de vista de coocorrência dos itens verbais aqui examinados, pois nela temos numa única sequência os três empregos: derrubar, cair e fazer cair. Trata-se de (307) atrás transcrita (p. 302).

(307) A. Eu não derrubei (o vidro de xampu). Ou caiu daqui, ou foi o vento que fez cair.

(D - 4;0.20)

Nesta ocorrência o enunciado O vento que fez cair (o vidro de xampu) impressiona-se pela espontaneidade com que é formulada, apresentando relativa independência do discurso anterior do adulto, diferentemente do que se pode ver em situações como (248) e (249), em que a forma fazer cair parece mais fixa, produto da incorporação da fala do interlocutor, em esquemas interacionais precisos.

O que se poderá afirmar diante do quadro acima, onde as ocorrências de "cair" são confrontadas com as de fazer cair? Uma das coisas que se pode dizer é que a entrada da forma composta determinou um recesso no procedimento em uso dos 3;1 aos 3;10. O uso transitivo-causativo do item cair desaparece quase totalmente¹⁵, dando lugar ao uso de fazer

cair, e isto em dois tipos de construções. Inicialmente em construções em que a expressão fazer cair parece mais fixa, produto ainda da incorporação do discurso adulto (248, 249); em seguida em construções menos fixas ou mais produtivas, que exibem maior flexibilidade em relação à fala do adulto, e onde se pode reconhecer a expressão tanto de causa indireta (235), quanto de causa direta (307). É aliás, a partir deste último emprego, que parece possível dizer que a entrada da forma fazer cair, explícita ou transparente quanto à marca de agentividade, tenha contribuído para desencadear a análise do item complexo derrubar, onde tal marca não se dá de maneira transparente ou analítica. Para justificar esta sub-hipótese, contamos com duas ocorrências: (307) atrás, e (317) abaixo, que mostram o domínio das relações entre os verbos cair, derrubar e fazer cair por A, nesta altura de seu desenvolvimento.

(317) *(A gaba-se de sua coragem em relação a chuva de granizo, que assistira recentemente)*

A. *Eu não tenho medo de chuva !*

M. *Faz muito bem !.*

A. *A chuva ... a chuva num/num/num/num/num/num faz cair no chão .*

M. *A chuva num te derruba ?*

A. *Num faz cair no chão. Num derruba .*

(649 S - 4;2.28)

Devemos notar contudo que estas são conclusões que se podem extrair do exame de um subgrupo em particular, o representado pelas expressões que indicam deslocamento espacial, com ou sem participação de agente. Naturalmente tais considerações - não as chamemos por ora de conclusões - deverão ser cotejadas com outras, aquelas a que se chegar a partir do exame dos outros subgrupos. Prossigamos assim nas comparações.

4. 3. 2. "MORRER", FAZER MORRER, MATAR .

Este subgrupo apresenta algumas particularidades em relação ao subgrupo anterior. Comparado aos outros desvios 1 (por exemplo, "cair" por derrubar), as ocorrências de morrer por matar ou fazer morrer são um pouco tardias . Mas ao contrário das demais apresentam um fenômeno singular: a presença, nos usos pós-entrada da forma fazer, de reformulações ou auto-correções. Como veremos adiante (4.3.3) o mesmo se passa em relação às ocorrências de sair por tirar. Exemplos:

(50) *(A vê cena de novela em que um personagem aparece debruçado sobre a mesa; impressionada, pergunta)*

A. Quem morreu ele ?

M. Hein ?

A. Quem deixou ele morrer ?

(D - 4;5.19)

(318) *(Vendo livro sobre animais, A interessa-se pelo jacaré)*

A. É perigoso morrer, né ? Matar, né ?

Esse aqui tem veneno na boca. Ele mata pessoa.

(D - 4;6.25)

(60) *(A apanha uma florzinha na jardineira e dá para a empregada)*

A. Eu vou morrer essa .

(D - 4;8.30)

Salvo a última ocorrência, as outras duas já apresentam, em seguida à instanciação de morrer como causativo, a correção espontânea para matar ou deixar morrer. Ora, isto é suficiente para podermos afirmar que a criança já opera com a "noção" de que um juízo causativo requer a escolha de um item lexical específico. O período não é ainda ,

evidentemente, um período de estabilidade, pois a flutuação permanece, como o demonstram: primeiro, a ocorrência aos 4; 8.26 de Eu vou morrer essa (florzinha); segundo, as ocorrências, também muito próximas do ponto de vista de datas, de matar por morrer (desvios 2).

(319) *(Profundamente perturbada por uma estória que ouvira do amiguinho, A tenta contá-la para a mãe)*

A. Mãe, diz que na escola do Danilo apareceu uma pessoa pobre... com frio e ... matou a pessoa. (= a pessoa morreu)
(D - 4;8.25)

(111) *(Ao pegar um papel na grama do jardim, A descobre uma taturana, inseto a que, em outra ocasião, a mãe tinha se referido como "bicho que queima")*

A. Já matou o queimado ? (= o queimado já morreu?)
(D - 4;8.4)

Tanto o fenômeno da auto-correção como a flutuação parecem indicativos de que este subgrupo se beneficia em termos da análise e do estabelecimento de relações entre seus membros do que se supõe ter sido construído relativamente a outros itens verbais (por exemplo, cair, derrubar), cuja entrada se deu em momento anterior. Retomaremos este ponto a diante nas considerações finais (4.4).

Por volta dos 4;8 vêem-se surgir as ocorrências de fazer morrer. Aos 4;7.22, por exemplo, temos uma ocorrência interpretável como causativa não-manipulativa.

(320) *(A fala de um robô que aparece no filme de televisão e que exerce seus poderes sobre os personagens (seres humanos) sem tocá-los)*

A. (...) Aquele negócio esquisito fez ele morrer, e depois aquele negócio esquisito pos ele aí.

(D - 4;7.22)

e aos 4;8.3 temos uma ocorrência que pode ser classificada

como causativa manipulativa direta. Convém dizer - e isto é essencial para a nossa análise - que nesta A toma o item da fala anterior da mãe, submetendo-o, contudo à prefixação com fazer .

(321) (A mãe examina a cabeça da filha)

M. O piolho mesmo morreu faz muito tempo .

A. Outro dia que cê tava lá fora cê fez ele morrer ?

(D - 4;8.3)

4. 3. 3. "SAIR", FAZER SAIR, TIRAR .

A primeira ocorrência de sair por tirar se dá bem cedo, aos 2;11: Quem saiu o esmalte do dedo? (cf. ocorrência 1, transcrita à p. 72).

Tal ocorrência convive com outras em que o verbo tirar aparece corretamente empregado. Vejam-se:

(322) (A está tirando o chinelo do pé da mãe)

A. Tirei chinelo da manãe.

(19 S - 2;8.29)

(323) (A mãe, apressada para sair, pede ao pai que não se demore, pois o carro deste está na frente do seu)

M. João, se você demorar muito eu vou tirar seu carro.

A. Pai, a manãe falou...a manãe falou...se você demorar tudo ela vai tirar o carro Passat.

(D - 2;10.27)

(324) (A mãe, arrumando os brinquedos de A, vê uma boneca sem cabeça)

M. Quem tirou a cabecinha da boneca ?

A. Alguém tirou, né ?

(D - 3;1.9)

(325) (A quer pegar os colares da mãe; esta não quer dar)

A. Eu vou tirar um desse e aí você não vai tirar de mim .

(D - 3;2.15)

(326) (Mexendo na sua orelha)

A. Ah! Tirei meu brinco.

(189 S - 3;3.3)

(327) (Vestindo a contragosto a calça de pijama)

A. Amanhã, a hora que eu acordar, vou tirar essa peça comprida.

(D - 3;4)

(328) (Indicando o tornozelo)

A. Mãe, este sapato me machuca aqui neste joelho. Eu vou tirar.

(D - 3;5.28)

Mas o que deve ser ressaltado é que depois de Quem saiu o esmalte do dedo? outras ocorrências desviantes apareceram. Com mais força por volta dos 3;11. E daí em diante com uma frequência menor. Transcrevemos abaixo as ocorrências da classe 25 do quadro 2 (algumas delas já foram transcritas em 2.1).

(329) (A quer espantar os cachorrinhos de sua passagem)

A. 'Pera aí. Vou sair (d)ele . (= vou tirar, espantar ele daqui) ¹⁶

(D - 3;5.21)

(27) (Pedindo ajuda para sair do cadeirão de refeições)

A. Sai eu daqui !

(D - 3;10.14)

(28) (Pedindo para a mãe retirar objetos espalhados à sua passagem)

A. Sai ! Sai isso daqui !

(D - 3;10.21)

(30) (A vê filme musical na TV; a mãe muda de canal sem consultá-la; a criança protesta chorando)

A. Sai, sai daqui !

(A mãe se afasta do televisor, entendendo que A lhe pedira para sair da frente)

A. Sai daí! Põe lá na conta, põe !

(D - 3;11.9)

(330) (Brincando com o Aquaplay, A vê as argolinhas se depositarem no cantinho)

A. Sai prá mim, mãe !

M. Que que você quer que eu faça ?

A. Sai prá mim ! (= Tira)

(D - 3;11.13)

(37) (A manicure vai esmaltar as unhas da mãe de A; A quer ajudar retirando a mesinha lateral auxiliar)

A. Vamos sair essa mesinha daqui

(D - 4;0.10)

(38) (A se esforça para abrir o zíper da bolsa da mãe)

A. Ai, ai! Sai prá mim !

M. Hein ? "Sai prá você?" Sair o quê, bem ?

A. A - abre prá mim !

(599 S - 4;1.20)

(47) (Para a mãe que a atrapalhava com o pé)

A. Sai esse pé prá lá !

(D - 4;1.25)

(331) (A mãe tentava tirar com álcool a tinta da cara da boneca de A; A se aproxima com outra boneca de cara pintada)

A. Sai essa daqui prá mim ! (= tira em... (tira lá) daqui pra mim!)

(D - 4;1.25)

(48) (A tenta usar um saleiro que está entupido)

A. Não sei. Ve se você sai . (= tira (o sal))

(D - 4;3.1)

(332) (Juliana se enrola no fio do microfone; a mãe pede ajuda a A para livrar Ju)

A (com bala na boca). Tira (?) a mão de novo, né? Tira o pé.

M (corrigindo). Desenrola o pé !

A. Sai ela ! Pronto! De(s)enrolou!

(709 S - 4;4.9)

(55) (A mãe vai colocar um ovo frito no prato de A; esta protesta vivamente)

A (chorando). Sai, sai ! Sai o ovo ! Sai ! Sai !

M. Tá bom . Eu tiro .

(D - 4;7.14)

(56) (A mãe calça A para ir à escola)

M. Essa meia era da Ju .

A (rejeitando com energia). Então sai, sai ! Tira, tira !

M. Não, mas ela é grande prá Ju . Serve em você .

(D - 4;8.8)

(67) (A mãe põe Juliana no berço; esta chora; A, conivente com a irmã, promete a esta)

A. Não chora não, viu Ju ? Eu saio você do berço .

M. Que que cê falou prá ela, bem ?

A (de novo para a irmã, ignorando a mãe). Eu saio você do berço, viu Ju ?

(D - 4;10.14)

(68) (A mãe chega na sala e encontra as cadeiras enfileiradas; Juliana numa delas, A atrás)

A. Não sai ela, mãe .

M. Hein ?

A. Nós 'tamos brincando de trenzinho.

M. Hein ? Que cê disse ?

A. Nós 'tamos brincando de trenzinho.

M. Não... O que cê pediu antes ?

A. Não tira ela .

(D - 4;11.12)

Dos 4;6 aos 4;8 é muito mais expressivo o tipo de erro inverso: tirar por sair. A curva pontilhada que se vê elevada ao pico de 22 ocorrências, na altura dos 4;7 (cf. gráfico) resulta maciçamente desta classe de desvios. Retomamos alguns exemplos de ocorrências deste tipo entre as que

foram transcritas em 2.1 .

(99) (Mostrando à mãe uma chupetinha, cuja parte inferior tinha se desprendido)

A. Maiê, tirou !

M. Hein ?

A. Tirou ! Agora eu vou por .

(D - 4;6.23)

(105) (Observando que a parte da parede iluminada pelo sol tinha se alterado)

A. Por que tirou o sol lá da parede ?

M. Aqui ?

A. E'.

M. Ah ! A sombra tá andando, né|filha? Agora ela já está passando prô/prô/prô chão, né ? Ela tá descendo da parede , tá indo prô chão.

(889 S - 4;7.16)

(108) (Experimentando vestido com aplicação de bexigas coloridas , aponta uma delas que está se soltando)

A. Tirou a bexiguinha .

M. Hein ?

A. Tirou a bexiguinha. Tá tirando ...

(D - 4;8)

(116) (A estava com as mãos cheias de tinta; aproxima-se da mãe depois de tê-las lavado)

A. Tirou a tinta . Lavei . Tirou .

(D - 4;9.5)

E' muito claro que neste período tirar está funcionando largamente na fala da criança como um "achievement", fato já interpretado no capítulo II (2.7) e no capítulo III (3.2) como relevando de um uso particular pelo qual ordem sintática e marca de impessoalidade acabam por cumprir o mesmo papel que uma lexicalização.

Resta-nos apontar agora a emergência de fazer com sair, o que acontece por volta dos 3;11, num contexto de expressão de causa manipulativa direta.

(333) *(Brincando com o Aquaplay, A constata que algumas argolinhas ficaram presas no canto esquerdo)*

A (para a mãe). Eu aperto aqui e faço sair .

(D - 3;11.13)

Fazer ocorre também com tirar, numa enunciação em que, do ponto de vista do uso adulto, este parece dispensável (cf. ocorrência (306) atrás). Se formos observar a data em que esta ocorrência tem lugar - 4;9 - veremos que é o momento de maior incidência de fazer de todo o "corpus" de A, quando se pode dizer que a criança estava em pleno exercício da forma .

Mas o fato que deve ser notado é que é por volta desta idade que se registram na fala de A as iniciativas de auto-correção (ver ocorrências (56), que data de 4;8.8 e (68), que data de 4;11.12). Tal fenômeno não nos parece casual; pelo contrário, parece indicativo de que é em torno desta idade (4;8 a 4;11) que a criança está buscando a articulação entre os itens: tirar e sair; fazer sair e tirar .

4. 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .

Tendo chegado ao final do exame dos subgrupos acima, devemos convir que o comportamento dos itens de um grupo para outro não é homogêneo, nem apresenta a mesma frequência, ao longo dos mesmos períodos de concentração. Isto não deve nos surpreender. Primeiro porque o fenômeno de aquisição

do léxico se cumpre localizadamente, atingindo um a um os itens, em diferentes momentos do processo de aquisição. Segundo porque o processo de análise dos causativos lexicalizados, e que consiste em por em correlação dois termos, pode resultar consideravelmente abreviado quando o procedimento operacionalizado num primeiro momento para um subdomínio é levado ou transferido para outro subdomínio, num segundo momento. Em outras palavras, não se deve esperar que cada novo item causativo complexo que dê entrada no sistema em construção pela criança passe pelas mesmas fases com a mesma intensidade; ou que tenha a sua trajetória marcada pelos mesmos fatos que o primeiro.

Perguntemo-nos agora: que peso as considerações feitas em 4.3 relativas a cada subgrupo podem ter como argumentação em favor da hipótese que tínhamos em mente, ou seja, a hipótese da eficácia interna da forma fazer + V ?

O subgrupo 4.3.1 nos fornece confirmação clara para a hipótese. Sendo a primeira classe a se organizar apresenta uma série maior de exemplos, o que resulta para o investigador numa classe privilegiada para observação, ou, por assim dizer, numa classe mais "didática", porque nela os processos de construção são mais evidentes e marcados. O mesmo não se pode dizer de 4.3.2 e 4.3.3. Em 4.3.2, dado o momento - mais avançado - em que os itens morrer, matar entram no processo de aquisição, assiste-se a uma assimilação ao procedimento já vigente, que é rápida e já sujeita a auto-correção espontânea, beneficiando-se, por assim dizer, do "exercício" levado a efeito na elaboração do outro subsistema ou domínio. Em 4.3.3 o fenômeno da auto-correção também

se verifica, só que, à diferença do anterior, os dados são mais numerosos e largamente explorados pela criança, do começo ao fim do período observado. Ressalvadas suas diferenças, os subgrupos 4.3.2 e 4.3.3 têm em comum um fenômeno que não pode ser ignorado: a auto-correção, atestada após a entrada de fazer + V . Tal fato pode ser considerado como uma tendência clara para a incorporação das formas lexicais adequadas, e, neste sentido, é compatível com a sub-hipótese da eficácia interna da forma fazer + V .

Contudo, o que se vê no final do período observado não é uma situação uniforme ou acabada. E se é assim, é porque, na realidade, este período da fala de reflete um sistema em construção onde forças distintas estão sendo organizadas enquanto recursos de expressão. Já foi largamente explorado no capítulo II, que o procedimento sintático predomina sobre o lexical. Não estamos querendo por em dúvida este fato agora no final. Pelo contrário, continuamos a manter esta afirmação. Acreditamos, porém, que há algumas evidências para se supor - como fizemos ao longo do 4.3 - que perto dos 5 anos de idade, a criança esboça também uma análise de uma área do léxico. E naturalmente, a forma composta com fazer terá desempenhado um papel saliente nesta análise. Ela incide, no presente "corpus", sobre o par cair-derubar inicialmente; depois, sobre os pares morrer-matar, sair-tirar. Mas quanto a estes dois últimos, não se chega perto dos 5 anos de idade a enxergar uma situação de completa ausência de desvio, seja do tipo 1, seja do tipo 2. E é isto que nos faz afirmar que convivem até o final do período observado dois subsistemas.

O primeiro subsistema seria aquele em que a marca lexical e a forma composta com fazer são assimilados como recursos para a marcação de, respectivamente, causa direta e causa indireta e direta. A respeito de causa indireta, cabe ainda mostrar que o recurso à forma fazer + V chega, no final do período observado, a ter um escopo mais amplo, recobrando casos de dupla causação, ou casos em que a agentividade é transferida de um primeiro agente para um segundo agente. Um exemplo claro deste novo uso é o que se tem na ocorrência abaixo:

(334) (A mãe vai colocar um colar de missangas no pescoço de A)

A (advertindo). E não vai derrubar no chão !

Segura com a dusa mão.¹⁷

M. Tã !

A. Senão derruba .

M. Tã !

A. Senão eu faço você por de novo .

M. Nossa ! Cê tá exigente, hein !

(D - 4;9.23)

Nos exemplos que se seguem, o segundo agente é inexpresso, porém, claramente recuperável pelo contexto.

(335) (A mãe esbarra em A, quando esta tinha a mão próxima ao ouvido)

A. Ai, meu ouvido ! Cê fez enfiar o dedo no meu ouvido !

(D - 4;9.23)

(242) (A conta uma novidade para a mãe que acaba de chegar do trabalho)

A. A Ju escovou os dente. Só esse da frente.

M. Quem escovou ?

A (orgulhosa). Eu que fiz escovar .

(D - 4;10.9)

(239) (Por sugestão da mãe, A troca seu biquini por um mais apertado; já a caminho do clube, ela se queixa de que o biquini a está machucando; a mãe quer saber onde; A se recusa a mostrar, irritada com a escolha sugerida pela mãe)

A. *Eu não vou mostrar porque cê fez por esse biquini apertado.*

(D - 4;11.22)

Ao lado do subsistema mencionado acima, a criança mantém também um outro subsistema, onde o recurso expressivo é o sintático. E é isto que explica a presença até o final do período observado de desvios 1 e de desvios 2 .

O primeiro subsistema suporta os casos em que a forma causativa correta já tem entrada no léxico com estatuto de forma analisada (isto é, mediante uma análise onde provavelmente a forma com fazer se prestou a um papel parafrástico). O segundo suporta os casos em que a forma verbal é levada para um ou outro sentido (não-causativo ou causativo), dependendo exclusivamente da ordem sintática. Não precisamos lembrar aqui quantos verbos do uso linguístico adulto (e do vocabulário corrente da criança) estão aí incluídos (cf. 2.7). O modelo deste segundo subsistema é provavelmente a classe iii dos causativos de nossa Introdução (cf. p. 21-22).

Estes dois subsistemas não estão coexistindo pacificamente. Eles estão em conflito. A criança não conta ainda com a extensão dos itens que pertencem ao primeiro subsistema e dos itens que pertencem ao segundo subsistema. Em outras palavras, falta-lhe o reconhecimento dos limites das classes ii e iii de nossa Introdução. Desta circunstância é que nascem os desvios, cuja análise foi objeto do capítulo II . Assim, as ocorrências desviantes de tipo 1 (sair por tirar ,

morrer por matar, etc) que se observam até os 4;8 - 4;9 e também as ocorrências desviantes de tipo 2 (tirar por sair, matar por morrer, etc) que também se notam por volta da mesma idade, se dão como consequência da subsistência do sub-sistema sintático.

Chegando a este ponto dessas considerações onde se procura integrar todos os dados relevantes na construção do sistema de causatividade na fala de A, é preciso ter em conta que os desvios 2 não só persistem como aumentam de frequência no final do período observado. Ora, isto que poderia ser visto como uma resistência da criança em adotar os itens não-causativos apropriados, nada tem de estranho ou inexplicável. Para repetirmos algo que já ficou dito no capítulo III (3.2), as formas marcadas para agentividade tirar, matar se vêem, no uso particular que lhes dá a criança, despojadas de sua marca agentiva, não só pela ordem sintática, como pela flexão de não-pessoa, funcionando como puros "achievements". Tal procedimento é resultado de uma operação onde categorias como não-pessoa podem produzir o mesmo efeito que uma lexicalização.

Ao fim e ao cabo, vê-se que aprender a formular um enunciado causativo simples e sua contraparte não-causativa não é apenas aprender a formular um conceito complexo numa forma superficial simples, mas é aprender a reconhecer as diferentes realizações de tal conceito, é aprender a lidar com a própria heterogeneidade do sistema. Em outras palavras, é saber qual noção se faz passar por qual procedimento; é saber que ora uma noção se realiza pelo recurso único e exclusivo da ordem, e que ora demanda também uma alteração

na configuração do item verbal (cf. 2.9). Numa palavra, aprender ou dominar o sistema de causatividade em português é reconhecer a extensão das classes ii e iii (cf. Introdução, 1.2.2.1) e o uso particular da classe iv (cf. Introdução, 1.2.2.3 ou modos de causação).

Nesta altura não seria inadequado citarmos Lyons, numa passagem onde, sem querer levantar uma hipótese sobre a aquisição de linguagem, o autor faz uma observação que nos é pertinente.

"É uma questão de estrutura lexical que faz que se diga John killed Bill, e não *John died Bill / João morreu Guilherme. A relação sintática e semântica entre kill e die é daquelas que a criança, ao aprender uma língua, virá a reconhecer, assim como virá a reconhecer a relação entre os usos transitivos e intransitivos da classe de verbos que inclui mover" (abrir, quebrar, acrescentaríamos nós).

(Lyons 1968:372)

N O T A S

1. Deve-se notar a existência de uma nova curva, porém menor, por volta dos 4;9. Isto parece confirmar a visão de desenvolvimento que este trabalho assume, segundo a qual os processos de construção e portanto de reorganização não são lineares, ou melhor, não cessam em determinado ponto. O presente estudo dá conta assim do que está refletido em apenas um período deste processo geral.
2. Onde se tem $\langle \overset{\alpha}{\leftarrow} \rangle$ deve-se ler "esta associada a", não havendo nenhuma relação deste com o mesmo sinal, usado em outros domínios.
3. Formulada sem o verbo fazer, o enunciado induz à interpretação de uma ação do interlocutor sobre A: por exemplo, a de que este dirigiu um jato de água sobre A, voluntaria ou involuntariamente.
4. Este uso de acabar não é completamente estranho à fala adulta em situações semelhantes, o que acontece com outros desvios já comentados na nota 5, capítulo II (p. 184). Tem, porém, um grau menor de aceitabilidade do que outra construção com a preposição com (ver nota 4, cap. II, p. 184). Tais fatos não invalidam, contudo, a hipótese interpretativa levantada nesta seção, uma vez que ela assenta sobre a relação entre "acabar" (causa direta) e fazer acabar (causa indireta), no "corpus" de A.
5. Acá é forma corrente na fala de A. Para nós (cf. Figueira 1980) resulta de uma tentativa de regularização, ao nível da forma, de termos correlacionados em um subsistema ou domínio semântico: aqui, ali, acá.
6. Ressalvemos que na ocorrência (307) a agentividade negada para si (Eu não derrubei) e atribuída ao vento (O vento que fez cair) não seriam da mesma natureza, isto é, manipulativa, porém poderiam ser ditas ambas diretas.
7. Isto não significa obviamente uma adesão nem nossa nem de De Lemos à maneira como Piaget trata a linguagem no inte-

rior do processo de desenvolvimento da criança, pois nesta a explicação para a construção de objetos do conhecimento exclui a linguagem enquanto objeto e sua função, nesta construção (a este respeito ver Karmiloff-Smith 1979).

8. A descoberta da relação de paráfrase como consolidação de uma análise é mencionada por De Lemos (1984), em relação, por exemplo, a algumas ocorrências do "corpus" de Luciano (2;1), em que o diálogo da criança com a mãe mostra retomadas da palavra "sujo" na sua versão analítica "não-limpo". Nesta, o "não", precedido do antônimo de "sujo", teria um estatuto de operador, não muito distante do que parecer, mutatis mutandis, o nosso fazer.

9. Disto a própria discussão que se levantará a seguir nos fará duvidar.

10. Esta afirmação está comprometida com o total das ocorrências e não com classes particulares.

11. Em sua análise das construções causativas, Shibatani (1975) adota uma classificação bipartida: causativos lexicais e causativos produtivos. Os lexicais, ao contrário dos produtivos, incluem todos aqueles que não são predizíveis a partir de uma regra.

12. Estamos excluindo assim outros contrastes que o próprio leitor poderá fazer, mediante material proveniente dos capítulos II e III. Por exemplo, "olhar" (por fazer olhar), aos 3;2.23:

(4) *(A pede à empregada para erguê-la para que ela possa se olhar no espelho do banheiro)*

A. Olha eu no espelho! Olha eu no espelho! (= Faz eu me olhar no espelho)

(D - 3;2.23)

vs fazer olhar , aos 4;0.29 :

(A pede à mãe para mudar a irmãzinha de 5 meses que está no Bebê-conforto, de maneira a que possa vê-la e diverti-la com a brincadeira de se jogar sobre as almofadas)

A. Mãe, faz ela olhar para mim!

(D - 4;0.29)

13. De fato, estudando-se os desvios acaba-se por fazer, de forma indireta, uma afirmação sobre os acertos.

14. De resto, cumpre acrescentar que deste uso registram-se mais adiante - por volta dos 4;8 - 4;9 - novos exemplos que mostram a consolidação da forma fazer + V, para a expressão de causa mediata e/ou indireta.

(A está encostada na perna da mãe, que está sentada na mureta da varanda; A avança para o pé da mãe, que se retrai)

A. Ai, mãe, cê faz eu cair !

(D - 4;8.12)

(Na casa de amigos, uma criança de ano e meio esbarra em A e quase a derruba involuntariamente; A vem contar à mãe)

A. Ele me fez cair. Eu escorreguei perto da pia .

(D - 4;9.14)

15. A ressalva é feita por causa da ocorrência (53), cuja emergência fora do período maciço de desvios de "cair" por fazer cair, poderia ser interpretada como uma retomada ocasional, não-sistemática, de um recurso que já se mostrou - para este subdomínio - viabilizado na fala de A.

16. Notemos que este d, produzido sem muita nitidez por A, seria resultante do que supomos ser um cruzamento momentâneo de dois complementos de "sair": "Vou sair ele" com "Vou sair (ele) daqui".

17. Dusa = duas. Ver nota 3, capítulo II .

CAPÍTULO QUINTO

CONCLUSÕES

Desde que a criança começa a combinar palavras (por volta dos 2 anos), ingressando no período que na literatura, desde Brown (1973) é conhecido como Estágio I ou estágio de dois vocábulos, põe-se como pertinente a pergunta: a criança usa a ordem como recurso expressivo, em combinações regulares? Há algum tipo de construção em que isto aparece mais nitidamente?

De Lemos (1982, 1984), abordando o fenômeno de aquisição da linguagem através de uma ótica interacionista-construtivista mostra que inicialmente (por volta de 1, 2 anos de idade), a ordem das combinações vocabulares registradas na fala da criança não se carrega de nenhuma carga semântica comparável à do uso adulto, sendo usada apenas como um recurso formal de montagem, aposição, reunindo até segmentos de diferentes esquemas interacionais (cf. 2.3).

Nosso trabalho, recobrando um período posterior a este (estágio multivocabular) e tomando para observação o subsistema de causatividade revela que a ordem sintática é tomada consistentemente a serviço da expressão de papéis semânticos; o que na sequência proposta por De Lemos está previsto para o estágio denominado análise e reorganização.

A descoberta da ordem acontece assim simultaneamente com a descoberta dos papéis semânticos, que aparecem mais ou menos fixados em padrões sintáticos recorrentes na fala de A (cf. considerações finais do cap. II).

Mas os papéis semânticos não são tais que não se deixem envolver por marcas pragmáticas. O papel de Agente, por exemplo, não é estranho a certas noções como responsabilidade e culpa, definidas na própria situação interacional, e a sua ausência não é alheia à situação de não-envol-

vimento do sujeito da enunciação, fatos que ficam evidenciados a partir de uma consideração mais ampla do fenômeno de aquisição da linguagem, numa análise da interlocução (cf. considerações finais do cap. III).

É por este motivo que, em vários pontos da dissertação, acolhendo crítica de De Lemos, usamos prudentemente aspas para falar em Agente, a fim de que o leitor não fizesse uma imediata identificação com a noção semântica derivada da análise do objeto já construído. Isso seria incorrer no erro de tomar como ponto de partida o que é ponto de chegada, ou analisar o produto antes do processo. Vê-se, a partir dos dados de A, que se está num estágio menos abstrato e menos terminal: o conceito de Agente é algo mais heterogêneo, mais cheio de nuances e sobretudo - não se deve deixar de notar - um conceito cuja amplitude é aparentemente derivada de situações dialógicas, concreta ou potencialmente conflituosas, onde vestir o papel de Agente é assumir o papel de Responsável (culpado ou digno de mérito).

Assim é que, contemplando os dados de A já analisados em diferentes momentos desta dissertação, vamos encontrar situações muito variadas. Em muitas delas, o "Agente" (ou aquilo que vimos chamando de Agente) é o ser animado, humano (na maioria das vezes), que pratica a ação expressa pelo verbo. Em outras situações, o "Agente" é o ser animado, humano, que desencadeia uma atividade na qual um outro ser (que pode ser animado e humano) tem uma participação apenas secundária, menos responsável. São enunciados onde a caracterização de "duplamente agentivos" poderia receber uma interpretação pragmática de "divisão de responsabilidade".

Em outras, o "Agente" é o ser não-animado materialmente envolvido na transformação operada sobre o objeto, isto é, como elemento que teve contato direto com o objeto que sofreu alteração nas suas condições físicas (mudança de estado ou lugar). Se lembrarmos aqui exemplos das duas últimas situações: Foi você que me fez molhada e A gaveta que dimarrou, veremos que num ou noutro caso, o que pode ser notado é um deslocamento: para a entidade mais remotamente envolvida (primeiro caso) e para a entidade mais imediatamente envolvida (segundo caso), daquilo que podemos chamar de responsabilidade sobre o ocorrido. Do recorte mais amplo ao recorte mais restrito, a motivação parece ser a mesma: fugir ao recorte culposos, onde a responsabilidade pelo acontecido poderia caber ao falante (ou seja, a criança). Aprender a construir enunciados causativos pode ser assim, em determinado momento da aquisição, questão de aprender a apontar agentes - mais próximos ou mais remotos - de acordo com a circunstância vivida no momento de enunciação pela criança. Por sua vez, construir enunciados meramente incoativos, onde se enuncia apenas a alteração operada sobre as condições físicas de uma entidade, sem menção a agente, pode ser questão de aprender a isentar a si ou a outrem - dependendo das circunstâncias - de um envolvimento pessoal com o acontecido. O que deve ser ressaltado, porém, é que em qualquer dos casos, coloca-se como inquestionável o papel da situação dialógica como determinante ou estruturante desta aprendizagem.

O tema causatividade nos levou desta maneira ao subtema agentividade.

Assim, a conclusão final a este respeito é a de

que, no estudo da aquisição da linguagem, esta noção não pode passar ao largo de suas implicações pragmáticas. Com isto queremos dizer que formular um julgamento causativo - X fez Y se tornar z - se z é um estado não-desejado (quebrado, sujo, velho, estragado, ferido e toda gama de predicados inconvenientes no ambiente doméstico), tal julgamento é simultaneamente uma imputação de culpa ou um ato de acusação; e uma decorrência disto é que ele esteja sempre cercado, seja da parte do falante seja da parte do ouvinte, de sentimentos de mal-estar, melindre, ressentimento, que dirigem ou dão o tom da conversação. Por isto, o seu tratamento transcende o alcance de uma Linguística voltada para as relações puramente gramaticais (entendendo-se por gramática, a sintaxe e a semântica) e envolve também a pragmática.

Aliás, a conclusão mais geral a que esta dissertação pode chegar é a de que os componentes habitualmente distinguidos na análise linguística (Sintaxe, Semântica e Pragmática), não se apresentam de maneira isolada ou hierarquizada à criança na aquisição de sua língua materna (ao menos no que diz respeito à expressão de causatividade, no português). Pelo contrário, a construção deste subsistema envolve uma intrincada relação entre estes três aspectos do fenômeno linguístico (cf. também De Lemos, 1925, 1925).

Nosso trabalho pode assim questionar certas visões ou modelos de aquisição que hierarquizam as etapas de aquisição do aparato linguístico a partir destes componentes, como se estes domínios - postos para a análise do dado linguístico adulto - fossem alvo da análise da criança em momentos diferentes de seu desenvolvimento linguístico. Primeiro

a Pragmática por ser o componente aparentemente menos abstrato; depois a Semântica, e por último a Sintaxe, por ser o componente onde dominam as relações mais abstratas. Em vez disto, nosso trabalho pretende sugerir que, desde a passagem para o estágio que De Lemos chama de análise e organização existe uma cerrada interdependência entre os três níveis. Tanto quanto pudemos ver na análise deste período da fala de nosso sujeito, a ordenação destes três estratos não só é desnecessária, como inoperante, ineficaz.

Por outro lado, encontramos nos dados de A, fatos cuja interpretação nos leva a propor uma ordem de emergência: em primeiro lugar, aquilo que se poderia chamar de expressão de causa direta-manipulativa; em segundo lugar, expressão de causa indireta, não-manipulativa. Procuramos explicar a emergência da segunda como derivada de situações dialógicas, real ou potencialmente conflituosas, onde a amplitude da relação de causa e efeito poderia ser "descoberta" e exercitada, resultando em novos ângulos pelos quais olhar o acontecimento.

Tal sequência não é contra-evidência à não-hierarquização dos componentes defendida acima. Ela reflete o recorte empírico (faixa etária acima de 2 anos) que fizemos a partir da escolha da causatividade como tema. O processo de construção de "verbos" como tirar, cair, abrir, etc, envolvendo as diferentes faces destes objetos linguísticos (pragmática, semântica e morfossintática) em fase anterior (de 0;11.29 a 2;0.20) a esta que se trabalhou no "corpus" de A, é evidenciada e discutida no trabalho de Carneiro (1984) .

Não queremos encerrar estas conclusões sem um comentário sobre os usos desviantes, que, afinal, ocuparam boa parte dessa dissertação.

Chegando ao final da análise da produção linguística de A no período que vai dos 2;8 aos 5, e tendo assistido a uma etapa de organização onde um recurso (o sintático ou morfossintático) é predominantemente alvo da atenção da criança, uma pergunta se impôs: e o léxico? quando acaba e-
le por ser estruturado? Os nossos dados, reanalisados sob este ângulo no capítulo IV não nos forneceram evidência total para uma resposta positiva a este respeito. Contudo, permitiram concluir que a história da organização de cada subgrupo ou domínio semântico é, pelo menos parcialmente, determinada pelos estágios de elaboração observados anteriormente em relação a outros subgrupos. Donde a importância ou relevância de se considerar os fenômenos em conjunto ou a fraqueza de uma abordagem não-construtivista, que se abstém de observar o percurso, focalizando os dados que isola como objeto de estudo num estado sincrônico, desvinculadamente dos fatos que se deram antes. Neste ponto, nossa posição assenta sobre a afirmação de De Lemos (já exposta na Introdução e em 2.3), de que um dos compromissos que se impõe para o investigador da área de Aquisição da Linguagem, é com a diacronia, ou melhor, com "a identificação e a explicação das mudanças qualitativas que definem o processo de aquisição da linguagem" (1982:1). E é tendo presente um tal compromisso que se pode admitir que nossa investigação sobre a fala de A, suspensa aos 5 anos de idade, não identifica neste limite de idade o final do processo de cons

trução do subsistema de causatividade. Apenas reconhece um ponto em que forças distintas estão em vias de organização (cap. IV, p. 324).

No entanto, para os que se sentirem frustrados por não verem firmar-se com exclusividade as formas lexicais corretas, trazemos aqui, encerrando esta dissertação e para mostrar que a criança chegou lá, uma ocorrência extraída do "corpus" de outra criança - Juliana - mas na qual tem participação, como interlocutora mais velha, a nossa A . Neste diálogo, encontramos numa atividade que podemos chamar de epilinguística (em que se vê ação sobre o objeto linguístico), nosso ex-sujeito corrigindo na fala da irmã de 2;6 , o mesmo tipo de construção que despertou nesta autora - nos já longínquos 2;11 de A - o interesse pelo tema dessa tese. Ei-la :

(349) *(Cai espontaneamente um objeto da estante da sala, onde estão Juliana, Anamaria e a mãe)*

A. *Ai, caiu !*

J *(prontamente). Não fui eu que caiu .*

M *(interessando-se). O quê , Ju ?*

J *(calada)*

A. *Ela falou que não foi eu que caiu. Não fui eu que deixou cair.*

(Do diário de Juliana, aos 6;1.18 de A e aos 2;6 de J)

Debaixo do olhar perplexo desta autora, uma manifestação clara de que terminava uma etapa do desenvolvimento linguístico em A e começava uma outra em J . Com as mesmas características, repetindo-se as mesmas etapas de organização?, perguntar-se-ia agora. É tentador mergulhar na produção linguística de J , onde um exame apenas superficial já

revela um número apreciável de ocorrências semelhantes a Não fui eu que caiu, a sugerir que a pequena seguiria os mesmos passos da irmã. Porém, a tarefa a que nos propusemos - a estória de A - está contada. Não vamos provocar o leitor dizendo "quem quiser que conte esta" ou "quem quiser que conte outra", mas deixaremos expressa aqui a impressão experimentada em todo final de trabalho: a de que, se confirmação é sempre bemvinda, serão, por outro lado, os dados contrários que provocarão novas e mais ricas discussões.

B I B L I O G R A F I A

- Azevedo, L. F. de 1978. "A decomposição lexical e os verbos do português prefixados em EN-, A- e DES-" (dissertação de mestrado). São Paulo.
- Bates, E. & Mchinnery, B. 1979. "A functionalist approach to the acquisition of grammar". In Ochs, E. & Schieffelin, B. (eds), Development Pragmatics. Londres: Academic Press.
- Benveniste, E. 1966. Problèmes de Linguistique Générale. Paris: Gallimard. Tradução brasileira: 1976. Problemas de Linguística Geral. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Bever, T. C. 1970. "The cognitive basis for linguistic structure". In J. R. Hayes (ed), Cognition and the Development of Language. Nova York: Wiley . 279-353.
- Bowerman, M. 1974. "Learning the structure of causative verbs: a study in the relationship of cognitive, semantic and syntactic development". In P R C L D, 8. 142-178 .
- Brown, R. 1973. A First Language: the Early Stages. Londres: George Allen & Unwin Ltd .
- Bruner, J. 1975. "Early social interaction and language acquisition". In H. Schaffer (org.), Studies in Mother - infant Interaction. Nova York: Academic Press.
- Campos, M. F. de C. (a sair). "Processos intersubjetivos na construção de justificativas e inferências". (tese de doutoramento). IEL, Universidade Estadual de Campinas.
- Carneiro, C. R. 1984. "Primeiras manifestações de expressões de relações espaciais na aquisição do português como primeira língua". (dissertação de mestrado). IEL, Universidade Estadual de Campinas.

- Chomsky, N. 1965. Aspects of Theory of Syntax. Cambridge: M. I. T. Press.
- Clark, E. 1973. "What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language". In T. E. Moore (ed), Cognitive Development and the Acquisition of Language. Nova York: Academic Press. 65-110.
- Coutinho, I. L. 1968. Gramática Histórica. Rio de Janeiro : Livraria Acadêmica.
- Cunha, C. 1970. Gramática do Português Contemporâneo. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alves.
- De Lemos, C. T. G. 1975. "The use of ser and estar with particular reference to child language acquisition in Brazilian Portuguese". (tese de doutoramento). Universidade de Edinburgo.
- & Campos, M. F. de C. 1978. "Algumas observações sobre a utilização do modelo piagetiano em recentes estudos de aquisição da linguagem". In Caderno de Estudos Linguísticos, I. 51-63.
- 1979. "Adult-child interaction and the development of aspectual markers in Brazilian Portuguese". Texto apresentado na Conferência sobre Linguagem da Criança. Nijmegen.
- 1981a. "Interactional processes and the child's construction of language". In W. Deutsch (org.) The Child's Construction of Language. Londres: Academic Press.
- 1981b. "Specularity as a process constitutive of dialogue and language acquisition". A ser publicado em: maioni, L. e De Lemos, C. T. G. (org.) Questions on Social Explanation. Amsterdam: John Benjamins.

- 1982a. "Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original". Boletim da ABRALIN, 3. 97-126. (Citação deste texto no cap. II, feita a partir de cópia mimeografada, apresentada na 34ª reunião da SBPC).
- 1982b. "Ordenação dos componentes: sintaxe, semântica e pragmática na aquisição da linguagem". Apresentado na mesa redonda do XXV Seminário do GEL, realizado em Campinas, maio de 1985.
- 1984a. L'attività del bambino sul linguaggio como oggetto di conoscenza" (1ª e 2ª parte). Conferência apresentada na Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Roma.
- 1984b. Relatório de pesquisa ao CNPq (julho de 1983 a julho de 1984).
- 1985. "Interactionist approaches to language acquisition". Conferência apresentada no 8ª Encontro da Sociedade Internacional para o Estudo do Desenvolvimento do Comportamento. Tours, julho de 1985.
- Dowty, D. R. 1972a. "Studies in the logic of verb aspect and time reference". In Studies in Linguistics, I. Departamento de Linguística, Universidade do Texas, Austin.
- 1972b. "On the syntax and semantics of predicate CAUSE". In Papers from the Eighth Regional Meeting Chicago Linguistic Society. 62-74.
- Ducrot, O. 1968. "La description sémantique des énoncés français et la notion de présupposition". In L'Homme, VIII, 1. 30-43. Paris: Larousse.

- 1972. Dire et ne pas Dire. Paris: Hermann. Tradução brasileira: 1977. Princípios de Semântica Linguística. São Paulo: Cultrix.
- 1973. La Preuve et le Dire. Langage et Logique. Paris: Mame.
- 1980. Les Mots du Discours. Paris: Les Editions de Minuit.
- Edwards, D. 1973. "Sensory-motor intelligence and semantic relations in early child grammar". In Cognition 2, 4. 395-434.
- Figueira, R. A. 1974. "Verbos introdutores de pressupostos". (dissertação de mestrado). IEL, Univerdidade de Campinas.
- 1977. "Áreas de dificuldade na aquisição do léxico". Anais do II Encontro Nacional de Linguistas. PUC-Rio de Janeiro. 352-386.
- 1980. "Algumas considerações sobre um princípio operacional de aquisição da linguagem". (texto não publicado).
- 1982a. "Troca de apagar por acender: um caso de dependência contextual?" In Estudos Linguísticos, VI anais de seminários do GEL. 121-139.
- 1982b. "Aprendendo a estrutura dos enunciados que indicam mudança de estado/locação sem participação de agente". In Cadernos de Estudos Linguísticos, 3. Universidade Estadual de Campinas. 40-82.
- 1984. "On the development of the expression of causativity: a syntactic hypothesis". In Journal of Child Language, II. 109-127.

- Figueira, R. A. & Vogt, C. 1984. "Dois verbos achar em português?". In Estudos de Semântica Aplicada ao Português, Boletim do curso de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, I, 1. 94-146 .
- Fillmore, C. 1968. "The case for case". In Bach & Harms . Universals in Linguistic Theory. Nova York: Bach & Harms. 1-88. Tradução brasileira: 1977. In Lobato (org.): A Semântica Moderna: o Léxico. Rio de Janeiro: Francisco Alves .
- 1977. "The case for case reopened". In Syntax and Semantics, 8. Grammatical Relations. Nova York: Academic Press. 59-81.
- Franchi, C. 1976. "Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem". (dissertação de doutorado). IEL, Universidade Estadual de Campinas.
- 1982. Relatório sobre "Seminários Interdisciplinares : o Pensamento do Grupo de Berkeley". (cópia mimeografada). 8-33.
- Fodor, J. A. 1970. "Three reasons for not deriving kill from cause to die". In Linguistic Inquiry 1, 4. 429-438.
- Galmiche, M. 1975. Sémantique Générative. Paris: Larousse.
- Hopper, P. & Thompson, S. 1980. "Transitivity and Discourse". In Language, 56, 2. 251-299.
- Jessen, M. 1975. "Preliminaries to a theory of temporal joux neys". In Edinburgh Working Papers in Linguistics, 2 . 109-126.
- Karmiloff-Smith, A. 1979. A Functional Approach to Child Language: a Study of Determiners and Reference. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kenny, A. 1963. Action, Emotion and Will. Londres: Routledge.
- Kuno, S. 1975. "Subject, theme and the speaker's empathy - a reexamination of relativization phenomena". In Li (org.), Subject and Topic. Nova York: Academic Press.
- Lakoff, G. 1965. "On the nature of syntactic irregularity". (dissertação de doutorado). Indiana University. Publicada em 1970, sob o título Irregularity in Syntax. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- 1982. "Categories and cognitive models". Berkeley Cognitive Science Report, 2. 4-54.
- Li, C. & Thompson, S. 1976. "Subject and topic: a new typology of language". In C. Li (ed), Subject and Topic. Nova York: Academic Press.
- Lyons, J. 1968. Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. Tradução brasileira 1979. Introdução à Linguística Teórica. São Paulo: Editora Nacional.
- 1977. Semantics I, II. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCawley, J. 1968. "Lexical insertion in a grammar without deep structure". In Bailey, Darden & Davison (eds), Papers from the Fourth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago. 71-80.
- 1971. "Pre-lexical syntax". In O'Brien (ed), Report to the 22nd Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. Georgetown University Press. 19-31.
- Mantonelli, I. & Ilari, R. 1983. "As formas progressivas do português". In Cadernos de Estudos Linguísticos, 5. 27-60.

- Maratsos, M. 1981. "Problems in categorial evolution: can formal categories arise from semantic ones?". In W. Deutsch (org.), The Child's Construction of Language. Londres: Academic Press.
- Ochs, E., B. Schieffelin & M. Platt. 1979. "Propositions across utterances and speakers". In Ochs & Schieffelin: Developmental Pragmatics. Nova York: Academic Press.
- Ochs, E. 1982. "Ergativity and word order in Samoan child language". In Language, 58, 3. 646-671.
- Orlandi, E. P. 1981. "O discurso da história para a escola". In Português: Estudos Linguísticos, série Estudos, 7. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba. 95-111.
- Perroni, M. C. 1983. "Desenvolvimento do discurso narrativo". (dissertação de doutorado). IEL, Universidade Estadual de Campinas.
- Peters, A. 1983. The Units of Language Acquisition. Londres: Cambridge University Press.
- Piaget, J. 1926. A Representação do Mundo na Criança. Rio de Janeiro: Record.
- 1975. L'Équilibration des Structures Cognitives. Problèmes Centrales du Développement. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pontes, E. 1980. "Da importância do tópico em português". (cópia mimeografada). Comunicação apresentada no V Encontro de Linguística do Rio de Janeiro.
- Robins, R. H. 1977. Linguística Geral. Porto Alegre: Globo.
- Ross, J. 1972. "Act". In Harman and Davidson (eds), Semantic on Natural Language. Humanities Press.

- Schlesinger, I. M. 1981. "Semantic assimilation in the development of relational categories". In W. Deutsch (org.), The Child's Construction of Language. Londres: Academic Press.
- Scollon, H. R. 1979. "A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language". In E. Ochs & B. Schieffelin (orgs.), Developmental Pragmatics. Nova York: Academic Press. 215-228.
- Shibatani, M. 1975. "A linguistic study of causative constructions". (dissertação de doutorado). Universidade da California, Berkeley.
- Sinclair, H. & Bronckart, J.P. 1972. "S V O: a linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics". In Journal of Experimental Child Psychology, 14. 329-348.
- Sinclair, H. & Ferreiro, E. 1970. "Étude génétique de la compréhension, production et répétition de phrases au mode passif". In Archives de Psychologie, 40. 1-42.
- Slobin, D. 1966. "Grammatical transformations and sentences comprehension in childhood and adulthood". In Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5. 219-227.
- 1973. "Cognitive prerequisites for the development of grammar". In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (eds), Studies of Child Language Development. Nova York: Holt, Rinehart & Winston. 175-208.
- 1978. "Universal and particular in the acquisition of language". Conferência apresentada na Universidade de Pensilvânia, Filadélfia, sobre Aquisição da Linguagem: O Estado da Arte.

---- 1981. "The origins of grammatical encoding of events".

In W. Deutsch, The Child's Construction of Language .

Londres: Academic Press.

---- (a sair) "Crosslinguistic evidence for the language-

making capacity". In D. I. Slobin (ed), The Crosslinguis-

tic Study of Language Acquisition. N. J: Lawrence Erlbaum

Associates.

Tesnière, L. 1969. Éléments de Syntaxe Structurale. Paris :

Klincksiek.

Vendler, Z. 1967. Linguistics in Philosophy. Nova York: Cornell

University Press.

Vogt, C. 1977. O Intervalo Semântico. São Paulo: Ática .

---- 1980. Linguagem, Pragmática e Ideologia. São Paulo: Hu-

citec.

Von Wright, G. H. 1971. Explanations and Understanding.

Ithaca Nova York: Cornell University Press.