

4.

Uma abordagem integrativa de aquisição da linguagem no desenvolvimento de um algoritmo de aquisição de sentenças passivas

4.1

Aquisição de linguagem

Antes de se apresentar o que seja a abordagem procedimental e integrativa de aquisição e como ela se perfaz em relação às sentenças passivas, é preciso que se questione o que é a aquisição da linguagem; ou, pelo menos, o que este trabalho entende que esse processo seja.

De modo bem genérico, uma teoria de aquisição de linguagem visa a explicar uma capacidade específica da espécie humana. Seres humanos partem de um estado em que não possuem qualquer expressão verbal e, sem que sejam submetidos a qualquer processo formal de aprendizagem, incorporam paulatinamente a língua de sua comunidade até torná-la um conhecimento estável. Passa-se, assim, a interagir socialmente por meio dela. Tudo isso num processo considerado muito rápido diante da magnitude da tarefa em questão.

Do que foi dito no parágrafo anterior, depreende-se que uma teoria de aquisição da linguagem é essencialmente um campo multidisciplinar (ver CORRÊA, 2007). Por um lado, faz-se mister que se proponha uma teoria do *estado inicial* que permita fazer previsões acerca do *estado final* que a linguagem se encontra na mente/cérebro do adulto. Por outro lado, é preciso que se esclareçam quais são os recursos e de que modo eles são empregados na tarefa que a criança tem de realizar ao se dizer que ela estaria adquirindo uma língua. Aparentemente, há, pelo menos, duas tarefas distintas no desenvolvimento de uma teoria acerca de aquisição de línguas: a primeira seria realizada por linguistas; a segunda por psicolinguistas e/ou psicólogos da linguagem.

Numa abordagem linguística para a aquisição, o olhar se concentra em determinados estados em que a língua se encontra durante o processo investigado, desde o estado inicial da gramática, também chamado estado-zero, até o estado final, também chamado estado-adulto. O objetivo do linguista interessado em aquisição da linguagem é, não apenas, caracterizar os estados, mas explicar por

que eles são como são e fazer previsões acerca das mudanças de um estado para o outro no que se refere ao estado da gramática e às condições estruturais que possibilitam a mudança. Essas caracterizações, tradicionalmente, são feitas a partir daquilo que o indivíduo é capaz de produzir numa determinada idade durante o curso de aquisição de uma determinada língua.

Em contrapartida, para o psicolinguista e/ou psicólogo da linguagem, mais do que a caracterização de estados de uma gramática, interessa-lhe identificar marcos de desenvolvimento, seja da gramática, seja da cognição mais geral. Ganha importância, em estudos de aquisição da linguagem, aquilo que a criança é capaz de perceber e de discriminar no material linguístico a partir dos primeiros meses de vida. É tarefa do psicolinguista interessado em estudos de aquisição investigar como esse material é analisado e representado pela criança em um dado estado do desenvolvimento (para uma revisão dessa literatura, ver Mehler e Dupoux, 1990) e, também, caracterizar as demandas específicas na realização de tarefas linguísticas. Em suma, em relação ao linguista, o olhar do psicolinguista "abandona", em certa medida, *o que* está sendo adquirido e se volta para *como* o indivíduo adquire e usa a língua.

4.1.1

Brevíssimo histórico

Os primeiros estudos em aquisição da linguagem remontam à tradição de anotação do percurso evolutivo da aquisição do inglês em diários (LEOPOLD, 1939-49 e STERN e STERN, 1907 *apud* CORRÊA, 1999) levados a cabo até os dias atuais -de forma muito mais detalhada- em estudos longitudinais da produção infantil (BROWN, 1973; MENYUK, 1969; 1971; ver BEHRENS, 2008 para uma revisão dessa literatura). Pode-se afirmar, contudo, que apenas a partir do estabelecimento do problema de aprendibilidade de uma língua (GOLD, 1967; PINKER, 1979; OSHERSON, STOB e WEINSTEIN, 1985) vê-se um impulso nesse campo teórico. Isso não é de se estranhar, levando-se em consideração que, para se discutir internalização de um conhecimento, é preciso primeiro entender língua/gem como um objeto/sistema cognoscível.

A teoria linguística gerativista chomskyana enfrenta o problema da aprendibilidade de uma língua por meio da apresentação de um modelo formal de

gramática. Caracterizou-se, assim, a Gramática Universal (GU) que responderia às propriedades comuns a todas as línguas (cf. CHOMSKY, 1965). A base lógica da proposta chomskyana, cuja postura filosófica é racionalista, é que a constituição biológica do ser humano imporá restrições às "hipóteses" que uma criança faria a respeito da língua que irá adquirir. Assume-se também uma postura inatista e uma especificidade de domínio em relação à natureza da linguagem.

O problema de aquisição de linguagem, nesse contexto, é concebido como uma questão de identificação de uma língua dentre as várias línguas possíveis (naturais ou não) existentes na mente/cérebro do falante, as quais todos os seres humanos estariam, em princípio, aptos a adquirir. Grosso modo, pode-se dizer que o primeiro modelo de aquisição da linguagem era um modelo de medida de avaliação (*evaluation measure*) (cf. FODOR, 2009).

A necessidade de se restringir o formato que as gramáticas poderiam assumir e a busca pela maior plausibilidade das medidas de avaliação na relação gramática e input conduziram a teoria até o que se chamou de modelo de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981; 1986) (cf. mais detalhes na subseção (4.2.1)). Com ele, as décadas de 80 e 90 viram o estudo da aquisição de língua eclodir como o objetivo central da teoria linguística (cf. BERWICK e WEINBERG, 1984). Diversos modelos tentaram implementar o conceito de aquisição idealizado em P&P. Fodor (2009) faz uma revisão desses modelos e de sua evolução e aponta para a tentativa de implementação dos mesmos em ambiente computacional de modo a testar sua confiabilidade. Num debate entre Fodor e Yang (2010), contudo, Fodor mostra-se bastante cética em relação ao sucesso que esses modelos estariam obtendo:

Chomsky proposed parameter setting as a way of making clear that language acquisition, syntax acquisition, can be very fast and accurate and, what is this – thirty years later – we still don't have a working model. The implementation of Chomsky's proposal has been essentially zero, very very unsuccessful (FODOR e YANG, 2010, p. 26).

O ceticismo de Fodor se justifica, em parte, pela dificuldade de se propor um modelo de aquisição capaz de lidar com informações de outros domínios. Yang (2004), por outro lado, aponta para a necessidade de se assumir, em alguma

medida, informação estatística na contagem dos valores de parâmetros em seu modelo computacional de aquisição, o que parece ser seguido, em alguma medida, por Fodor (2009), apontando para o relativo sucesso de modelos mais recentes de base estatística, como o de Kam (2007) (*apud* FODOR 2009, p. 271).

A frustração na implementação de um modelo computacional de aquisição com base em gramáticas formais foi captada em Corrêa (1999). Ao fazer uma revisão dos estudos em aquisição da linguagem nas décadas de 70 a 90, Corrêa observa que, para não linguistas (e também linguistas não formalistas), modelos formais tendem a exibir, de modo geral, grande complexidade. A empreitada do programa de pesquisa gerativista, por sua vez, sofreu muitas mudanças, o que pode ter dificultado a continuidade no diálogo de pesquisadores em aquisição; além disso, muitas das soluções encontradas para os problemas descritivos foram apresentadas de forma pouco motivadas quanto à tarefa de aquisição a ser realizada pelo infante. Isso, aliado a diferenças ideológicas relativas à autonomia da língua (em relação à cognição humana) e a pressupostos epistemológicos, parece ter gerado um afastamento entre psicólogos da linguagem e linguistas, fazendo com que grande parte do estudo do processo de aquisição da linguagem tenha-se desenvolvido de forma praticamente independente.

A tradição da Psicologia Cognitiva, por exemplo, buscava caracterizar procedimentos de aquisição de língua materna que pudessem pressupor maior ou menor grau de determinação quanto à forma das línguas humanas (cf. BEVER, 1970). Nesse âmbito, estratégias perceptuais para a aquisição de uma primeira língua foram concebidas (cf. BEVER, 1970; CROMER, 1976; SLOBIN, 1973; 1985).

Em Bever (1970) as estratégias seriam utilizadas para extrair sentido de enunciados linguísticos a partir de generalizações quanto à forma superficial dos mesmos. Já Slobin (1973; 1985) arrola procedimentos de aquisição a partir do que enunciados linguísticos teriam de perceptualmente saliente em qualquer língua e que pudessem ser gramaticalmente relevantes, desenvolvendo a concepção de princípios operacionais universais formulados em termos de instruções para um mecanismo de aquisição da linguagem.

Corrêa (1982; 1986) aponta que, durante muito tempo, o conceito de estratégias de compreensão esteve sobreposto ao de estratégias de aquisição de língua na literatura. Ela observa que, muito embora a assunção de estratégias

desse conta do padrão comportamental das crianças em tarefas de compreensão, o modelo de língua, nesse momento (CHOMSKY, 1965), mostrava-se improdutivo em relação à aquisição de regras gerais. Essas regras tampouco estiveram aptas a coadunar-se à dinâmica do processo de aquisição tentativamente caracterizada por Bever (1970), por exemplo. Para Corrêa (1999), o fato de não se ter assumido uma teoria do estado inicial - ou um modelo de processamento linguístico no qual saliência perceptual pudesse ser caracterizada - levou propostas com base em estratégias a perder sua força.

Uma proposta mais distante e, em certa medida, oposta à visão de aquisição da teoria linguística chomskyana, surge pelas mãos de MacWhinney (1987): a proposta emergentista de aquisição. Essa proposta é tida como menos radical em relação ao embate que se observa de forma geral entre racionalistas e empiricistas. O modelo proposto por MacWhinney (chamado de modelo de competição) reconhece o papel biológico na aquisição de língua, contudo, opõe-se à tese inatista e à de especificidade de domínio. Por outro lado, nessa proposta, rejeita-se também modelos completamente dependentes da interação do indivíduo com o ambiente. Assume-se, então, que pela aplicação de processos cognitivos gerais sobre o estímulo linguístico na presença um ambiente rico e estimulante, seres humanos tornar-se-iam capazes de conectar símbolos desprovidos de significado (palavras e frases) aos seus referentes, permitindo que significado seja, então, inferível.

A grande questão, ou problema, para os modelos psicológicos de aquisição, incluindo o de MacWhinney, é a ausência de um modelo de língua capaz de dar conta de definir ou postular o que estaria no estado inicial de aquisição⁶⁶. Corrêa (1999) revisa diversos trabalhos cujos resultados sugerem a necessidade de se conceber uma programação biológica específica para a língua e uma teoria de aquisição que incorpore um aparato perceptual altamente especializado para o processamento de línguas.

⁶⁶ Corrêa (1999) faz uma ressalva, ao afirmar que modelos conexionistas probabilísticos e de base estatística (cf. PLUNKETT, 1997), que são em alguma medida compatíveis com o modelo de competição de MacWhinney (1987), têm estado mais propensos a se articular à Teoria da Otimidade (cf. PRINCE e SMOLENSKY, 1993; McCARTHY e PRINCE, 1993, apud CORRÊA, 1999). Essa última fornece um modelo menos determinístico do estado inicial, tornando-se mais aceita por parte das correntes inicialmente mais refratárias à idéia de inatismo no estudo do desenvolvimento linguístico.

Resultados de processamento da fala reportados por Jusczyk (1997) revelam que esse aparato perceptual precisa ser posto em funcionamento já aos primeiros contatos da criança com uma língua, indicando a existência de um mecanismo inato de aquisição e um parser rudimentar.

Em relação à hipótese da especialização de domínios cognitivos, tem-se, por um lado, os resultados de testes com indivíduos com deficiências cognitivas genéticas e/ou congênitas cuja capacidade linguística mantém-se preservada (cf. CURTISS, 1981); por outro lado, déficits especificamente linguísticos no desenvolvimento são reportados por Bishop (1998). As perdas seletivas na afasia (GRODZINSKY, 1990; SWINNEY e ZURIF, 1995) sugerem, ainda, haver especialização não apenas entre domínios cognitivos, mas também no próprio domínio da língua.

Por fim, segundo observa Skuse (1993), a robustez do processo de aquisição de uma língua materna em condições socialmente adversas permite que se restrinjam as condições necessárias para o desenvolvimento linguístico.

Aliado a todos esses resultados, desenvolvimentos recentes no âmbito da teoria linguística chomskyana, nomeada Programa Minimalista, facilitariam a aproximação entre esta e o estudo do processo de aquisição da língua (cf. CORRÊA, 1999; 2007; 2008). Nessa fase do programa de pesquisa gerativista chomskyano, informações de outros domínios podem ser "incorporadas" aos modelos de aquisição a partir da assunção de domínios/níveis de interface entre língua e sistemas de desempenho.

Por um lado, esse modelo de língua pode ser tomado como representativo do estado inicial e estável por um modelo de aquisição. Um requisito fundamental de uma teoria da aquisição da linguagem, por outro lado, completa-se com um modelo que possa prover a dinâmica desse processo, ou o modo como a criança opera de modo a deixar o estado inicial e começar o seu desenvolvimento linguístico.

É isso o que é isso o que modelos psicolinguísticos buscam desenvolver, tal como na proposta de Corrêa (2009a/b) que passa a ser apresentada já na próxima subseção.

4.2

Apresentação

Argumenta-se, nesta tese, que há duas tarefas/procedimentos cruciais dentro do processo de aquisição. Essas duas tarefas apontam também para dois momentos subsequentes. No primeiro momento, é preciso que as "peças" da língua sejam identificadas e armazenadas no conhecimento linguístico da criança. Isso deve começar a ocorrer muito cedo. A criança processa a língua e, ao passo que a processa, vale-se de informação já processada para extrair mais informação. Num segundo momento, a criança precisa reconhecer que determinadas peças devem ser usadas em certas situações específicas. De modo geral, defende-se aqui que esses "momentos" têm suas particularidades e fontes de complexidade possivelmente diferentes, o que exige que eles sejam analisados separadamente.

Essa maneira de enxergar a aquisição em dois momentos subsequentes justifica a necessidade de adoção de dois modelos. Para discutir o primeiro momento, adota-se o Modelo Procedimental de Aquisição da Linguagem (MPAL) (CORRÊA, 2009a/b) que visa a explicar o desencadeamento da gramática - assumida a partir do modelo de língua da Teoria Linguística Gerativa- levando-se em consideração o problema do *bootstrapping*⁶⁷. Baseando-se no MPAL é possível prever também o desencadeamento, mais particularmente, das passivas verbais.

O Modelo Integrado de Computação em tempo real (MINC) (CORRÊA e AUGUSTO, 2007), que será discutido em detalhes no próximo capítulo (capítulo 5), é o segundo modelo adotado nesta tese. Esse, por sua vez, coloca as questões relacionadas ao segundo momento. O MINC tem por objetivo caracterizar o processamento adulto em tempo real e, a partir disso, apreender fenômenos mais costumeiramente encontrados numa etapa mais avançada da aquisição, com vistas a distinguir demandas computacionais/ procedurais especiais em tarefas de compreensão e de produção.

⁶⁷ Este termo é incorporado ao 'jargão' linguístico no Brasil, na ausência de uma tradução melhor, fazendo referência a uma alça/ tira (*strap*) que estaria na parte traseira de um sapato/ bota (*boot*) para auxiliar a uma pessoa a calçar tal bota. Fora de qualquer domínio específico, '*bootstrapping*' seria *o uso de habilidades ou recursos limitados de modo a atingir habilidades, adquirir conhecimento ou dar início a um dado modo de operação, de outra ordem*' (CORRÊA, 2008a: 173). No domínio especificamente linguístico, poder-se-ia pensá-lo como o 'desencadeador' de todo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança, o impulso fundador do desenvolvimento da linguagem em meio ao aparato cognitivo.

Esses dois modelos citados fazem parte de uma abordagem procedimental e integrativa da aquisição da linguagem a que o título do capítulo faz referência. Eles serão usados nesta tese na predição de um procedimento de aquisição de passivas (presente capítulo) e na previsão dos custos de implementação dessas sentenças em tempo real, seja por parte de crianças, seja por parte de adultos (ver capítulo 5).

A vantagem da compartimentação dos momentos de aquisição tem a ver também com a necessidade que uma teoria de aquisição tem de explicar possíveis problemas do desenvolvimento linguístico. Nesta tese, entretém-se a hipótese de que as fontes de problema/custo para uma criança que apresente dificuldades de linguagem são múltiplas e, muitas vezes, podem estar relacionadas a aspectos muito específicos do curso de aquisição. Argumenta-se que quanto mais os modelos puderem isolar e compreender cada uma dessas peculiaridades separadamente, mais fácil será o entendimento do processo de aquisição como um todo.

Além de tudo isso, na abordagem apresentada e desenvolvida aqui, persegue-se, como pano de fundo, o diálogo e a aproximação entre dois campos de estudos autônomos e independentes, a Teoria Psicolinguística e a Teoria Linguística Gerativista⁶⁸, numa investida teórica que retoma a possibilidade de integração entre processador e gramática (cf. CORRÊA, 2002; 2005; 2006; 2008a/b; 2009a/b).

No modo de entender desta tese, a palavra central na pesquisa conduzida por Corrêa (*op. cit.*) é a (re)conciliação. Esse mesmo conceito ganha centralidade também na investigação proposta aqui⁶⁹. Esta tese avança com a assertiva de que, sem uma teoria do estado inicial provida por um modelo de língua, tornar-se-ia inócua qualquer tentativa de se responder, à luz de um modelo de aquisição, à pergunta: o que é que se está adquirindo quando se diz que uma criança está

⁶⁸ É preciso esclarecer que o fato de a presente proposta vislumbrar essa aproximação entre Teoria Linguística e Psicolinguística não faz com que o enfoque do psicolinguista seja reduzido ao do linguista, nem vice-versa.

⁶⁹ Esse espírito de (re)conciliação já veio revelando-se na trajetória do texto, tanto na apresentação das propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas das passivas (capítulo 2) numa abordagem ampla e integrada de suas propriedades, como na reconstrução do caminho percorrido pelas diversas teorias e/ou hipóteses, tentando entender a aquisição dessas construções (capítulo 3). Os diferentes resultados e correntes teórico-metodológicas até agora revisados, com sorte, possibilitaram que um caminho convergente fosse percorrido. Ao chegarmos a este ponto, apresentaremos essa que pode ser considerada uma abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem, em especial aqui, para a aquisição de passivas.

adquirindo uma língua (cf. CORRÊA, 2007)? Em outras palavras, apropriando-se dessa visão conciliatória de Corrêa (2007; 2009a/b), esta tese pressupõe que a tentativa de se propor aquisição de língua sem se assumir quais sejam as propriedades da linguagem e a sua relação com/na cognição estaria fadada à eterna incompletude. Caminha-se na direção de questionar, portanto, em que medida a arquitetura da linguagem definida num modelo de língua gerativista permitirá que um diálogo profícuo seja estabelecido entre os campos mencionados. As tensões e relações entre as duas abordagens (linguística e psicolinguística) serão exploradas nas linhas que se seguem, questionando-se em que medida sua integração seria vantajosa sob esse prisma teórico (re)conciliador.

Mais especificamente neste capítulo, investiga-se em que medida as propriedades linguísticas (sentido amplo) das passivas, discutidas no capítulo 2, podem ser levadas em conta pela mente de crianças em curso de aquisição. Além disso, averigua-se como um modelo que pretende simular este processo é capaz articular a condução desse procedimento.

Este capítulo organiza-se da seguinte maneira: primeiro, o MPAL é apresentado e discutido (seção 4.2.). Essa apresentação servirá para contemplar em mais detalhes as questões próprias do entendimento do que seja aquisição da linguagem segundo a ótica conciliadora deste trabalho e, mais especificamente, o desencadeamento/*bootstrapping* das sentenças passivas propriamente ditas. Na seção (4.3.), explicita-se o tipo de predição em relação ao procedimento das crianças na sua tarefa de identificar "as peças da estrutura passiva" tendo-se em mente as passivas verbais do português. Esse procedimento é comparado, na subseção (4.3.1.), às particularidades de outras línguas, são elas: o inglês e o sesotho. Finalmente, na seção (4.4.), apresenta-se o que se entende por déficit/distúrbio especificamente linguístico (DEL) (LEONARD, 1986) e que tipo de dificuldades o modelo aqui apresentado faz prever em relação à aquisição das passivas por esses indivíduos.

4.3

O Modelo Procedimental de Aquisição-MPAL (CORRÊA, 2009a/b)

4.3.1

Os primeiros passos na direção de uma teoria integrada de aquisição da linguagem

Na visão de Corrêa (2009a/b), é possível pensar uma aproximação entre teorias psicolinguísticas voltadas para aquisição e a teoria linguística gerativista na versão do PM (CHOMSKY, 1995; trabalho subsequente). Assumir um modelo de língua constituído por um sistema computacional regido por imposição de interfaces (a saber, fônica *PF* e lógica *LF*⁷⁰) (HAUSER, CHOMSKY e FITCH, 2002) é o que abre esse espaço para esse diálogo pretendido por Corrêa. São as informações presentes nas interfaces fônica e lógica que devem guiar a entrada da criança na gramática de sua língua.

A verdade, porém, é que o percurso feito pela teoria linguística, em especial aqui a Teoria Linguística Gerativista Chomskyana, nem sempre permitiu que esse diálogo fosse fácil. A máquina de geração de sentenças pensada pelo modelo gerativista na primeira fase do programa, a *fase combinatória*⁷¹ (cf. BOECKX e HORNSTEIN, 2003), atendia mais naturalmente a critérios descritivos da língua(gem) do que no sentido de explicá-la como objeto da cognição humana, passível de ser adquirida.

Não muito tempo depois, contudo, Chomsky deixa claro o objetivo central do seu Programa de Pesquisa: responder ao que seria chamado *Problema Lógico da Aquisição da Linguagem* (cf. GOLD, 1969). Instaure-se, com isso, a *fase cognitivista*⁷² do programa de pesquisa gerativista (CHOMSKY, 1965; 1981). Nesse momento, dão-se os primeiros passos que viabilizarão a discussão proposta por uma teoria integrativa de aquisição como a que será discutida aqui.

⁷⁰ As siglas PF e LF são do inglês, *phonetic form* e *logical form*.

⁷¹ No chamado *período combinatório*, Chomsky (1957) apresenta seu modelo transformacional de língua, apontando-o como o formalismo adequado para a representação do fenômeno linguístico. Seu principal objetivo, neste momento, era propor uma gramática que desse conta de gerar todas as sentenças de uma língua e somente elas (cf. CHOMSKY, 1957:13).

⁷² Essa fase engloba desde o Modelo Padrão (CHOMSKY, 1965) até o Modelo de Princípios e Parâmetros ainda vigente. Essa fase é um momento fecundo do desenvolvimento da Teoria Gerativa, particularmente, a partir das ampliações que caracterizaram o Modelo de Princípios e Parâmetros (P&P) (CHOMSKY, 1981; 1986; 1987), a partir do qual o programa de pesquisa gerativista se define claramente.

Atender ao referido *Problema Lógico* seria alcançar adequação teórica ao explicar como é possível que, no curto espaço de cinco/seis anos, seguindo um padrão compartilhado por diversas crianças do mundo no mesmo estado de desenvolvimento e de forma bastante robusta⁷³, um indivíduo convirja para o subconjunto específico da sua língua, e não de outra língua qualquer, uma vez que se assume que toda gramática de língua natural seja um subconjunto de todas as gramáticas gerativas possíveis, naturais ou não; e se esse indivíduo tem acesso a apenas um subconjunto de sentenças da sua língua, o qual poderia ser compatibilizado por ele com mais de uma de todas essas gramáticas. É na *fase cognitivista* (ver nota 72) que essa questão passa a ser central. É nessa fase, também, que a adequação explicativa passa a ser a principal preocupação/meta e uma resposta para o *Problema Lógico* é proposta através do Modelo de Princípios e Parâmetros (P&P) (CHOMSKY, 1981; 1986; 1987).

Em linhas mais gerais, a TLG assume a existência de restrições biológicas e/ou genéticas às formas que as gramáticas podem assumir. Tradicionalmente, essas restrições são apresentadas como princípios universais. Esses princípios refletem as características comuns a todas as línguas e dão origem, portanto, a um conceito de gramática universal (GU⁷⁴). O conceito de parâmetros, por sua vez, pode ser entendido, de maneira simples, como valores sintáticos possíveis, provavelmente binários (+/-) que, de certa maneira, define o formato que as línguas tomam, explicando as diferenças entre elas. As variações de uma gramática para outra, portanto, são mínimas e, basicamente, restritas ao léxico.

Recentemente, Chomsky tem-se proposto a ir além da adequação explanatória, principal meta em P&P. Uma das correntes que norteia o PM é prover uma explicação de princípios (*principled explanation*) da teoria. Nessa direção, o que é universal nas versões mais recentes do PM é a capacidade que o ser humano tem de operar por meio de *merges*, uma operação de pareamento de itens lexicais capaz de promover a montagem de estruturas hierárquicas. A questão da aquisição da linguagem no modelo de língua, porém, não foi

⁷³ Robusto é usado no sentido de que, mesmo em casos de patologias, lesões e problemas das mais diversas ordens, exceto em casos específicos muito graves, as habilidades linguísticas não são, em geral, afetadas por completo.

⁷⁴ O conceito de GU é anterior ao desenvolvimento de P&P, estando presente na teoria linguística desde Chomsky (1965). GU é tida como uma série de capacidades cognitivas inatas, portanto, biologicamente determinadas e de caráter uniforme, que capacita qualquer indivíduo da espécie humana a adquirir uma língua.

drasticamente alterada no PM e pode ser resumida da seguinte maneira: a criança, munida de um aparato biológico próprio para a linguagem, num estado zero da gramática, começaria o processo de marcação dos valores dos parâmetros pertinentes a essa língua ao entrar em contato com os dados primários da sua língua via interação no núcleo familiar/social. Esses valores, naturalmente, são reconhecidos paulatinamente e essa criança amplia seu conhecimento linguístico até alcançar a internalização plena de uma gramática, o que significa ter chegado ao estado adulto. Restaria, portanto, a tarefa de ampliação do léxico cujo limite é desconhecido.

Muito embora a TLG tenha questionado o grau de informatividade dos dados linguísticos primários (*primary linguistic data*) em função da hipótese inatista, faz-se necessário ressaltar que essa base biogenética para a linguagem defendida pela teoria jamais excluiu o papel que a experiência cumpre na aquisição. Curiosamente, o papel crucial dessa experiência parece ter um prazo biologicamente determinado, o chamado período crítico⁷⁵ para a aquisição da linguagem (ver LENNEBERG, 1967). Esse papel reforça a natureza complementar entre aquilo que é herdado pela espécie e o que pode ser tomado como relevante nos dados analisados pela criança⁷⁶. Curtiss et al. (1974) e Curtiss (1977), por exemplo, fornecem várias evidências que apontam na direção de uma hipótese de período crítico para a linguagem⁷⁷.

A questão do desencadeamento da gramática, porém, não é bem assentada numa abordagem linguística para a aquisição da linguagem. Normalmente, o tipo

⁷⁵ A hipótese do período crítico, em Biologia, faz referência a certas funções/ habilidades do organismo que dependem de uma influência exógena para o seu desenvolvimento. Durante este período, determinada função apresentará uma sensibilidade para um determinado estímulo e, na presença deste estímulo, dita habilidade é desenvolvida. Com o passar do tempo, esta sensibilidade tende a diminuir, ainda que de modo não linear. Se o organismo, portanto, não for suficientemente exposto ao estímulo pode não desenvolver a habilidade em questão na sua plenitude. O sentido da visão, por exemplo, desenvolve-se mediante o estímulo da luz.

⁷⁶ A hipótese do período crítico em aquisição de linguagem foi trazida por Lenneberg (1967). Nessa concepção, o período corresponde a um intervalo de tempo, possivelmente entre 0 e 12 anos (mais ou menos), em que o indivíduo teria de ser exposto a uma língua para adquiri-la, do contrário, o isolamento social poderia vir a comprometer o percurso da aquisição da linguagem. No entanto, a partir dos 6 anos de idade de uma criança típica, já se pode dizer que a língua teria sido quase totalmente internalizada e estaria num estado muitíssimo semelhante ao de um adulto com desenvolvimento normal.

⁷⁷ Entre essas evidências está o famoso caso de Genie (Curtiss et al., 1974), uma jovem que teve pouquíssimo contato com outros seres humanos desde o nascimento até a idade de 13 anos. Como não esteve exposta ao estímulo linguístico na idade relevante, nunca foi plenamente capaz de adquirir a sintaxe e morfologia da língua a que passou a ser exposta ao ser reintroduzida à sociedade. Em suma, a relação do indivíduo com a sua língua é fator crucial para o desencadeamento da gramática.

de caracterização feito por um linguista ocorre somente quando essa criança já é capaz de emitir enunciados. Processos conduzidos em etapas anteriores acabam relegados a um segundo plano (segmentação do sinal acústico em unidades lexicais, reconhecimento e categorização do léxico, atribuição de relevância gramatical à informação referente à ordem dos constituintes sintáticos previamente analisados, etc.). Esse olhar centrado nessas etapas mais básicas faz parte da abordagem psicolinguística para aquisição.

O foco principal do MPAL está em explicitar, portanto, o modo como o conhecimento linguístico é posto em uso, desencadeado, respondendo à questão do *bootstrapping* (cf. PYLYSHYN, 1977; PINKER, 1982; 1984). O diferencial do MPAL em relação a outros modelos de aquisição é a sua busca por entender o que, no Modelo de Língua, poderia vir a ser tomado como essencial para que o processador linguístico seja posto em uso. Para Corrêa (2009a/b), como se antecipou, essa informação linguística fundamental encontra-se nas interfaces da língua, no sentido de que precisa ser apreendida delas, principalmente, da interface fônica, já que as informações contidas na interface semântica requerem uma análise muito mais fina do que a que o bebê parece possuir. É o que faz prever a hipótese do *bootstrapping fonológico* (MORGAN e DEMUTH, 1996), a qual é assumida pelo MPAL.

A hipótese do *bootstrapping fonológico* considera a habilidade cognitiva/fisiológica propriamente de que o bebê disporia para tomar como preferencial a fala humana (cf. MEHLER et al., 1988), levando em conta informação de ordem distribucional relevante para a fronteirização de orações, constituintes sintáticos e unidades lexicais. Essas pistas fonológicas/prosódicas aparecem relacionadas à sensibilidade da criança para perceber padrões fonotáticos na língua (cf. JUSCZYK e ASLIN, 1995; GERKEN, 2001) e a eventos acústicos com alterações de pitch e alongamento de vogais que permitem a montagem de uma hierarquia prosódica que podem coincidir com fronteiras sintáticas (SAFFRAN, ASLIN e NEWPORT, 1996).

Os resultados orientados pela hipótese do *bootstrapping fonológico* (MEHLER, 1981; MEHLER et al., 1988; JUSCZYK, 1997; CHRISTOPHE et al., 2003) evidenciam, de modo geral, a possibilidade de distinção entre classes de elementos funcionais e lexicais a partir da recorrência de padrões fonotáticos e distribucionais apresentados no material fônico. Essa proposta enfatiza o quão

informativo pode ser o material linguístico capturado pelo bebê, indicando que, apesar da tenra idade, o bebê é capaz de analisar esse material extensivamente. A hipótese não se opõe, contudo, à ideia de que o reconhecimento desses padrões seja possibilitado por um direcionamento biológico, portanto, inato (cf. JUSCZYK e BERTONCINI, 1988). É nesse sentido que Corrêa (2009a/b) enxerga a possibilidade de diálogo entre o Modelo de Língua Gerativista e uma teoria psicolinguística de aquisição.

Corrêa (2009a/b), segundo julga o presente trabalho, parece ter notado na proposta de Morgan e Demuth (1996) uma espécie de vácuo teórico a respeito de uma questão crucial: como é possível que a criança passe da identificação e da representação dos padrões fonológicos referidos até chegar à condução de uma computação em tempo real? Vê-se, nesse ponto, um dilema. É possível que a análise dos dados permita a identificação de uma relação entre um elemento qualquer que se repete (de classe fechada), por exemplo, um artigo, e outro elemento que com o artigo se combine (de classe aberta), por exemplo, um nome. Por outro lado, a representação de artigo mais nome (Det+N) só é possível porque algo nessa relação, para além da frequência em que ela é observada na língua, torna-a legítima. Diante desse ponto, a hipótese do *bootstrapping fonológico* prevê a atuação de um *parser rudimentar* (cf. JUSCZYK, 1997) capaz de processar a informação que legitima a relação entre elementos de classe fechada e aberta. Não fica claro, todavia, que tipo de informação teria tido a capacidade de deflagrar a ação deste *parser*, orientando-o a perceber relações relevantes entre os elementos da língua.

Na próxima subseção, discute-se de que modo uma teoria integrativa de identificação de traços gramaticais, que dá suporte ao MPAL, pode ocupar o aqui-chamado vácuo deixado pela hipótese do *bootstrapping fonológico*.

4.3.2

Teoria Integrada de identificação de traços formais

Ao propor o MPAL, dois conceitos iniciados em P&P são retomados por Corrêa (2009a/b) para a viabilização desse diálogo com teorias de *bootstrapping*.

O primeiro faz alusão ao fato de que, com o advento do PM, os princípios universais de GU recebem um tratamento mais adequado do ponto de vista teórico

no entendimento da relação entre língua e cognição. Nesse momento, é explícita a busca por se entender a linguagem menos pela sua realização e mais pela sua relação com outros módulos da cognição. O peso dado ao sistema articulatorio-perceptual (via PF) e ao sistema conceptual-intencional (via LF) ressignifica o Modelo de língua favorecendo o diálogo pretendido por Corrêa (2009a/b).

Em outras palavras, na *fase minimalista* da TLG, o foco deixa de ser a descrição de quais sejam os princípios e os parâmetros e passa-se a investigar por que os princípios e os parâmetros possuem a forma que têm. Os princípios de GU, por exemplo, deixam de ser uma noção linguística estrita (como os princípios A, B e C de regência e ligação (CHOMSKY, 1981)) e passam a ser a expressão da relação de um sistema computacional recursivo com os módulos da cognição com os quais faz interface, atendendo ao princípio de interpretação plena (*full interpretation principle*) e a condições de legibilidade que garantem, respectivamente, que tudo que chegue às interfaces seja plenamente interpretável e, também, passível de ser percebido, analisado e articulado. Além disso, são concebidas condições gerais de economia e parcimônia que apontam para a necessidade de que o sistema dê sempre uma resposta adequada às interfaces, mas que o faça de forma ótima, por exemplo, com o menor número de passos computacionais possíveis.

O segundo conceito fundamental, na visão de Corrêa (2009a), remete à fixação paramétrica. Os parâmetros são entendidos no PM a partir de propriedades do léxico que, em consonância com o que fora proposto por Borer (1984), estariam associados a traços formais presentes, sobretudo, nas categorias funcionais e na expressão morfológica desses traços; ou seja, os traços formais visíveis nas interfaces.

No MPAL, o desencadeamento do processador/formulador sintático é dado pela possibilidade de representação de traços gramaticais/formais⁷⁸. Uma definição simples acerca desses traços é que eles seriam propriedades dos elementos lexicais relevantes para a computação gramatical.

⁷⁸ Os traços formais podem ser interpretáveis ou não-interpretáveis. Os traços interpretáveis são aqueles que são reconhecidos nas interfaces, ao passo que os não-interpretáveis existem de modo orientar a computação realizada pelo sistema computacional e devem ser eliminados antes de alcançar as interfaces. A computação a ser conduzida pelo sistema computacional depende exclusivamente desses traços, mantendo-se assim o pressuposto de autonomia da sintaxe que orienta os modelos gerativistas desde o seu início.

O reconhecimento dos traços formais é viabilizado, sobretudo na primeira infância, por conta de sua visibilidade na interface fônica, em afixos flexionais, em classificadores e em padrões de ordem. Para que a identificação de traços formais se inicie, Corrêa (2009a) postula três condições necessárias: (i) o reconhecimento de padrões correspondentes a elementos de classe fechada e/ou de padrões referentes à ordem; (ii) o pressuposto de que a delimitação de unidades prosódicas possam ser analisadas (*parsed*) em unidades sintagmáticas; (iii) o pressuposto de que as distinções sistemáticas em elementos de classe fechada possam ser semanticamente interpretadas ou sinalizar o modo como estruturas argumentais se apresentam sintaticamente representadas numa expressão linguística. Aponta-se, com isso, que a informação pertinente a padrões rítmicos possibilitaria a fixação de parâmetros de ordem e padrões distribucionais. Esses padrões só são percebidos pela criança como gramaticalmente relevantes devido à existência de uma predisposição para o desenvolvimento de uma língua. Vale ressaltar que Corrêa (2009a/b) não descarta o papel da frequência para um reconhecimento mais rápido desses padrões.

Muito cedo na experiência linguística, o bebê atua, portanto, com duas informações rudimentares e básicas na percepção da sua língua: (a) a de que existem elementos que se repetem (classe fechada) e elementos bastante variáveis (de classe aberta) e (b) a de que existe uma ordenação entre esses elementos bem definida. Essa informação já daria origem a uma primeira representação lexical em termos de traços formais: um traço rudimentar de categoria e o traço de ordem. Esses traços são representados num léxico inicial e, a partir desse léxico inicial, o sistema computacional universal (processador/formulador sintático) pode ser "alimentado" e o seu desencadeamento é levado a cabo.

Em linhas mais gerais, o que se tem em termos de resultados experimentais é que crianças de 10 meses se mostram sensíveis a itens funcionais como sugerem testes comportamentais e eletrofisiológicos (SHADY, 1996; SHAFER et al., 1998), sinalizando a existência do que Jusczyk (1997) chamou de atuação de um parser rudimentar ativado antes mesmo do primeiro ano de vida. Aos 11 meses, as crianças são capazes de segmentar sintagmas determinantes em D+N (HÖHLE e WEISSENBORN, 2000) e, aos 14 meses, já se mostram sensíveis a alterações fonológicas na classe de determinantes em português (NAME e CORRÊA, 2003). Ainda antes de completarem os dois anos de idade, as crianças seriam sensíveis,

também, à concordância de gênero no sintagma determinante (CORRÊA e NAME, 2003, em estudo do português; JOHNSON e DIKS, 2005, em estudo do holandês) e a dependências descontínuas como, por exemplo, a relação entre o auxiliar (*be*) e o morfema (*-ing*) do inglês (cf. SANTELMANN e JUSCZYK, 1998). É importante ressaltar em relação a este último ponto (o da dependência descontínua) que esta sensibilidade para detectar dependências descontínuas, portanto, será fundamental para que o *bootstrap* das passivas ocorra, segundo a previsão que será sugerida mais adiante.

Em suma, o processo de aquisição da linguagem nesta abordagem integrada partiria da percepção dos sons da fala (ou correlato) até alcançar a representação de informação lexical gramaticalmente relevante. A paulatina especificação das categorias funcionais e lexicais torna possível a execução de operações por meio do formulador/processador sintático. As operações deste aparato linguístico são parte da dotação biológica, tal como concebido no próprio modelo de língua gerativista, a saber: *concatenar*, *concordar* e *mover* (do inglês, *merge*, *agree* e *move*). De certa forma, essas operações passarão a auxiliar no próprio processo da aquisição uma vez que o sistema computacional já esteja desencadeado. Mais recentemente, essas operações têm sido resumidas a uma: *merge*. Para mais discussões a esse respeito, remete-se o leitor a Chomsky (2008) e Chomsky e McGilvray (2014).

A Teoria aqui apresentada, ao propor uma resposta para o problema do *bootstrapping*, vai além da questão do reconhecimento de padrões fonológicos relevantes, senão que caracteriza esse processo a partir de informação capaz de sinalizar a dependência entre itens dos dados analisados. Essa informação é, portanto, abstraída e representada no conhecimento linguístico recebendo o nome de traços formais, que seriam os únicos traços legíveis por um sistema computacional e que orienta esse sistema nas suas ações recursivas. Esses traços precisam ser representados no léxico e/ou acessados durante cada tarefa linguística.

Dito isso, cabe questionar, no que tange especificamente à aquisição de passivas, quais são as propriedades formais fundamentais que permitirão que essa construção seja *bootstrapped*/desencadeada. Acredita-se que a abstração desse esqueleto sintático particular é a base a partir da qual a criança poderá identificar as variações na ordem temática canônica até ser capaz de tomar como vantajoso

computacionalmente o uso dessas construções em tempo real em função de condições especiais do discurso (O'BRIEN, GROLLA e LILLO-MARTIN, 2006; CRAIN, THORNTON e MURASUGI, 2009; TAKAHASHI e HATAYAMA, 2009; KIRBY, 2012).

4.4

A proposta de um algoritmo de aquisição de passivas do português à luz da Teoria Integrativa de Identificação de traços formais

Nesta seção, visa-se a apresentar uma espécie de algoritmo a ser conduzido pela criança⁷⁹ na aquisição de passivas da língua portuguesa. Tem-se como objetivo também examinar propriedades particulares de línguas como o inglês e o sesotho no intuito de se comparar o procedimento aqui descrito em relação a outras línguas (cf. subseção 4.3.3.). Argumenta-se que as particularidades de cada língua podem ajudar a prever demandas diferenciadas que viriam a contribuir, não só no mapeamento de distúrbios e comportamentos linguísticos atípicos, como para a criação de práticas/procedimentos de intervenção nos casos envolvendo crianças com dificuldades de linguagem. Deve-se antecipar que a escolha dessas duas línguas não é gratuita. A passiva do inglês, por um lado, compartilha muitas características com a do português; por outro lado, as passivas do sesotho, na sua relação com a gramática de forma geral, possuem particularidades que suscitarão discussões importantes, principalmente, no âmbito de uma teoria psicolinguística de aquisição (ver, mais especificamente, subseção 4.2.3.1.).

Argumenta-se que o tipo de proposta arrolada nesta subseção vai além de uma mera descrição/especulação acerca de quais sejam os fatos da aquisição da linguagem, ou da de passivas. A proposição desse algoritmo se vale de uma longa tradição de estudos (experimentais ou não) em aquisição de passivas, conforme revisado no capítulo 3, e de uma ampla discussão acerca da análise que melhor corresponda ao conhecimento de uma passiva na mente do falante, conforme discutido no capítulo 2. Algumas hipóteses, contudo, ainda suscitam evidência experimental. Esta tese averigua a hipótese tida como fundadora desse algoritmo, qual seja: a criança é capaz de reconhecer desde muito cedo a dependência

⁷⁹ Embora em alguns momentos dessa subseção se afirme explicitamente que a criança "conduz um procedimento", deve-se entender que tal procedimento é realizado pela mente do indivíduo e de forma automática, sem consciência e, portanto, sem o controle direto desse indivíduo.

descontínua não adjacente relativa à passiva verbal. Por fim, cabe afirmar que alguns dos pontos aqui descritos/previstos poderão contribuir para de discutir os desafios a serem enfrentados por crianças com problemas de linguagem.

4.4.1

Algoritmo de aquisição de passivas

Como se afirmou na subseção (4.2.2.), os traços formais são as peças que precisam ser identificadas e armazenadas durante a aquisição para que a condução da computação sintática seja levada a cabo. É a identificação e representação desses traços no léxico que corresponde à emersão das estruturas da língua e, como não poderia ser diferente, das passivas. Naturalmente, vários fatores podem ser considerados nesse processo de identificação de traços formais, desde questões etárias que trazem, aparentemente, restrições de ordem cognitiva (capacidade da memória de trabalho a certa altura do desenvolvimento, por exemplo), até aspectos próprios de determinadas construções da língua, os quais podem ser comparativamente mais intrincados (menos perceptíveis) em relação a outras estruturas da própria gramática e de outras gramáticas. Questões de frequência tampouco podem ser completamente excluídas (ver YANG, 2004).

Segundo a hipótese arrolada pelo MPAL, a interface fônica é o ponto de partida para o processo de aquisição. Os traços formais necessários vão sendo apreendidos de padrões regulares encontrados nessa interface. Entretanto, deve-se recordar que, nos estados mais iniciais, as informações semânticas não podem ser imediatamente mapeadas naquilo que a criança percebe como sistemático na interface fônica. Tem-se ainda que o reconhecimento de certos padrões depende de uma memória de trabalho em ação, o que, aparentemente, também está de desenvolvimento. Além disso, itens independentes (ver 1) e relações imediatas/contínuas (ver 2) seriam mais facilmente identificados que itens descontinuamente dependentes (ver 3) (cf. SANTELMANN e JUSCZYK, 1998; e revisão contida aí). É possível também que quanto mais regular/frequente for um padrão na língua, mais fácil será a sua apreensão por parte da criança.

(1) O sorvete é **gostoso/cremoso/leitoso**. [*morfema formador de adjetivo "oso"*]

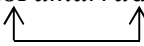
(2) O João/Pedro/copo/livro caiu. [*dependência contínua "DET+N"*]

(3) Ele **está nadando/correndo/brincando**. [*dependência descontínua "está+-ndo"*]

Até que a criança comece a lidar especificamente com aquilo que a levará a adquirir todas as peças correspondentes as passivas, é bastante razoável imaginar que, pelo menos, os traços de categoria e de ordem já tenham sido representados no léxico. Esses são os traços mais básicos com os quais se supõe que o indivíduo desencadeie o sistema computacional (ver CORRÊA, 2009a/b). É possível, portanto, que a essa altura já se tenha uma distinção mental entre *nome* e *verbo* e que se tenha uma representação bem estabelecida, no caso do português, da ordem NV. Note-se que não se trata de um template que a criança manteria na memória. É apenas um traço formal que sinaliza, à luz de uma distinção entre nome e verbo, por exemplo, que *nomes* precedem *verbos*.

No nível fonológico, a identidade distintiva da passiva verbal é composta por um auxiliar e por um particípio (ver capítulo 2, subseção 2.2.1.). Esses dois itens funcionais conformam, entre eles, uma relação de dependência. Essa dependência tem caráter descontínuo, como ilustra o exemplo abaixo em (4).

(4) O cachorro **foi amarrado**.



Argumenta-se que qualquer predição que se vá fazer em relação à aquisição da passiva verbal em português deve passar primeiramente pela possibilidade de se afirmar se a criança já percebeu, ou não, a dependência descontínua (aux+part). E, se sim, a partir de que idade ela se mostra sensível a esse padrão. Não há muitos estudos investigando dependências morfossintáticas descontínuas no português e não há na literatura a respeito da percepção do estímulo (*speech perception*) nada de específico em relação a sentenças passivas. Esse é um dos objetivos centrais que esta tese se propõe a verificar.

O reconhecimento de dependências descontínuas não parece ser um processo trivial. Resultados experimentais prévios do inglês em que se testou um tipo de dependência descontínua semelhante (*Aux_be+V-ing*), observou-se que só a partir do 18 meses a criança é sensível a dependências desse tipo. A estrutura testada em inglês, no entanto, conta com uma altíssima frequência no estímulo linguístico que a criança recebe. Resultados prévios do português em estudos longitudinais da interação cuidador-bebê indicam que as passivas verbais

perifrásticas do português não são tão frequentes no input (cf. PEROTINO, 1995), sendo substituídas por construções passivas adjetivais, construções ergativas e topicais para se destacar o não-agente (cf. GABRIEL, 2001). Ao que parece, a forma passiva é mais comum na modalidade escrita em português, subsistindo na fala apenas em formas cristalizadas do tipo *foi feito* (cf. PEROTINO, 1995). Se a passiva é, de fato, escassa na interação oral, pode-se pressupor dificuldade ainda maior para que a criança reconheça o padrão fônico que a identifica.

Em relação aos participípios, tem-se sugerido que esses são percebidos como elementos de classe aberta num momento muito inicial da sua aquisição (até cerca do primeiro ano de vida); ou seja, como adjetivos (ver LIMA JÚNIOR, 2012; ISRAEL, JOHNSON e BROOKS, 2000). Logo, parte-se do pressuposto de que a mente da criança dessa faixa etária tampouco tenha condições de distinguir os auxiliares que se combinam com os participípios. Essa inter-diferenciação entre os auxiliares da passiva precisa de uma especificação semântica mais fina que, certamente, ainda não é passível de ser realizada nas fases mais iniciais do desenvolvimento linguístico; ou seja, ao redor do primeiro ano de vida. Até que a criança perceba a relação entre participípio e verbo, representando a categoria funcional partP, não se pode afirmar que haveria identificação de uma dependência descontínua entre aux+part.

Tão logo a relação entre V e part (formando o complexo V-part) seja notada, pode-se pressupor que haja, aí sim, condições para que se perceba que partP exige a presença de um auxiliar (*estar, ficar, ser* ou *ter*) na derivação para sua legitimação. Automaticamente, a criança terá, à sua disposição, quatro padrões possíveis de combinação aux+part, ilustrados em (5). A partir daí, concebe-se um processo de sofisticação sintática que resulta nas distinções semânticas finas a que se fez referência.

- (5) a. O cachorro **está** amarrado (com uma corda).
 b. O cachorro **ficou** amarrado (com uma corda).
 c. O cachorro **foi** amarrado (pelo João).
 d. O João **tem** amarrado o cachorro na árvore.

Dentre os padrões morfofonológicos apresentados em (5), o padrão em (5c.) é o alvo sobre o qual essa tese deseja discorrer. Argumenta-se que o processo de

aquisição da passiva verbal não se dê de forma estanque. Ele co-ocorre com os outros padrões e esses podem servir de base para o desenvolvimento da criança de um estado da gramática para outro. Sabe-se que a criança não precisa ouvir todas as sentenças de sua língua para representar todos os traços formais correspondentes à gramática no estado adulto. Nesse sentido é que se argumenta que as outras construções em (5) podem ter um papel importante no reconhecimento das passivas verbais por parte das crianças em curso de aquisição.

Em relação à estrutura em (5c.), tem-se que ela possui uma forma de apresentação regular, algo que, segundo o MPAL, é fundamental. Essa regularidade, uma vez percebida, é representada no léxico como um traço formal rudimentar⁸⁰ que será chamado arbitrariamente de *II* nesta tese. O traço rudimentar *II* seria simplesmente um índice relativo a um padrão de *foi+V-do*, em oposição às outras dependências descontínuas possivelmente co-aprendidas pela criança (ver (5a) (5b) e (5d))⁸¹.

Não se está pressupondo que *II* seja representado no conhecimento linguístico antes ou depois que qualquer um dos traços possíveis relativos às dependências observadas em (5). Entretanto, ter esse traço representado no léxico é fundamental para que a criança consiga perceber o mais rapidamente possível as distinções sintático-semânticas relevantes para a aquisição dessas estruturas.

A figura 11 ilustra o que *II* representa nesse léxico em formação. Enfatiza-se que tampouco se estaria pressupondo aqui que a informação ilustrada sob a forma de árvore sintática esteja na mente do falante tal como um template sintático memorizável. Assume-se que o sistema computacional dispõe de operações sintáticas herdadas geneticamente. Entre elas, está a operação de *Agree*. Uma vez que a criança identifica *Aux-foi+V-do* como um padrão, a operação de *Agree* é disparada entre os núcleos desses itens funcionais.

⁸⁰ O que se está chamando de rudimentar especificamente nesse momento é que a natureza semântica do traço encontra-se ainda subespecificada. Em não havendo qualquer vinculação semântica, não há qualquer interpretação.

⁸¹ A presença do *by-phrase*, em razão de sua natureza opcional, é dispensável, ao menos nesse primeiro momento de representação de *II*. No caso do português, vale lembrar que o auxiliar *-ser*, por si só, já deve ser capaz de evocar a presença do agente que, certamente, deve estar sintaticamente representado, embora não precise ser explicitado.

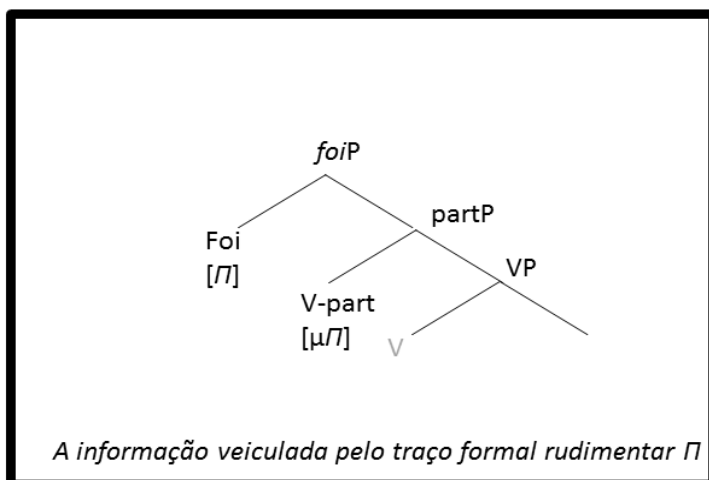


Figura 11: A sintaxe por trás de aux-part e o traço formal rudimentar Π

Supõe-se que o traço formal rudimentar Π seja um índice sem qualquer valor semântico, uma instanciação para a fixação de uma possível categoria funcional no léxico. Até que a mente seja capaz de vincular algum valor interpretativo na interface com o sistema conceptual-intencional a Π , não há muito que o indivíduo possa fazer com essa informação. Nesse processo de identificação, sugere-se que alguns desses padrões inicialmente apreendidos pela criança podem tornar-se posteriormente irrelevantes, caso não se provem passíveis de vinculação a informações necessárias para o sistema conceptual-intencional⁸².

Depois de ter identificado *foi+V-do* e visto a necessidade de disparar a operação de concordância, é preciso que o infante proceda à especificação semântica de Π . Nessa segunda etapa do algoritmo, a questão da reversão da ordem temática canônica é fundamental. No começo da seção, pressupõe-se que a gramática infantil, a essa altura, já está operando com um *parser* rudimentar e o seu léxico já dispõe de um traço de ordem (cf. WEXLER, 1998) e de categoria. É provável que a ordem NVN já tenha sido mapeada como AGENTE/ EXPERIENCIADOR – V – TEMA/PACIENTE. Nesse sentido, espera-se que construções predicativas, inacusativas e as passivas estativas e resultativas sirvam

⁸² Há vários possíveis padrões passíveis de serem percebidos na língua. Por exemplo, a sílaba *pa* final em palavras como *mapa, tapa, capa, lapa, napa, japa, sapa*. Em tese, poderiam conformar um padrão passível de representação que, rapidamente, não se mostraria relevante, nem se distinguiria semanticamente. Há de se lembrar ao leitor, contudo, que se está trabalhando com uma hipótese inatista de língua. Nesse sentido, certas frequências podem ser rapidamente descartadas em virtude das restrições de GU. O infante parece propenso a tomar certos padrões como relevantes, em virtude da sua capacidade mental para linguagem.

como pistas de suporte para identificação da possibilidade de que DPs inanimados que não possam ser agentivizados ocupem a posição de sujeito. Essa informação é crucial para que as passivas verbais sejam adequadamente interpretadas.

Em Pesirani (2009), analisam-se dados longitudinais e espontâneos compreendidos em 58 sessões de gravação de uma criança entre 1;02.11 e 4;10.06 de idade e 157 sessões de gravação de outra criança entre 1;04.18 e 5;06.07, ambas adquirindo o português brasileiro como língua materna. A autora conclui que a emergência de passivas adjetivais é anterior às passivas verbais e estas últimas seriam muito raras na produção das crianças.

Os dados de Pesirani (2009) no português podem ser tomados, ainda que com cautela, como evidência de um desenvolvimento gradual. A cautela deve-se ao fato de que ordem de produção, não necessariamente, significa ordem de aquisição. Aventa-se a possibilidade de que esses processos não ocorreriam de forma tão estratificada como os dados de produção espontânea deixam entrever. Há de se levar em conta que a informação a que a criança está exposta não é apresentada a ela de forma ordenada.

Não parece controverso pressupor, todavia, que sentenças predicativas (majoritariamente⁸³) sinalizem que o DP-sujeito possa exibir outro papel-theta cujas propriedades sejam outras que não as controle/desencadeador (conformadoras do papel-theta de agente, por exemplo). Essa é uma informação valiosa para se chegar à especificação semântica subjacente às passivas em suas diferentes formas ou tipos.

Nas sentenças predicativas simples, a presença de um elemento inanimado como sujeito da sentença, tal como em *O copo está sujo* já daria condições de o infante perceber que animacidade de um N não é determinante para que DPs ocupem a posição de sujeito, como ilustra a figura 12.

⁸³ É possível que sentenças inacusativas também indiquem essa possibilidade de que um elemento não-agente e não agentivizável ocupe a posição de sujeito, já que enunciados tais como "o brinquedo caiu/a roupinha rasgou/o carro chegou/a luz apagou", intuitivamente, estariam muito presentes no contexto da fala cuidador-bebê. Palmieri (2001) observa que os enunciados de três crianças entre 1;6-2;6 são majoritariamente monoargumentais e entre os monoargumentais cerca de 70% inacusativos. A despeito disso, os argumentos internos são produzidos na sua posição de origem. É difícil garantir, contudo, que a criança os identifica como verdadeiros sujeitos dessas sentenças.

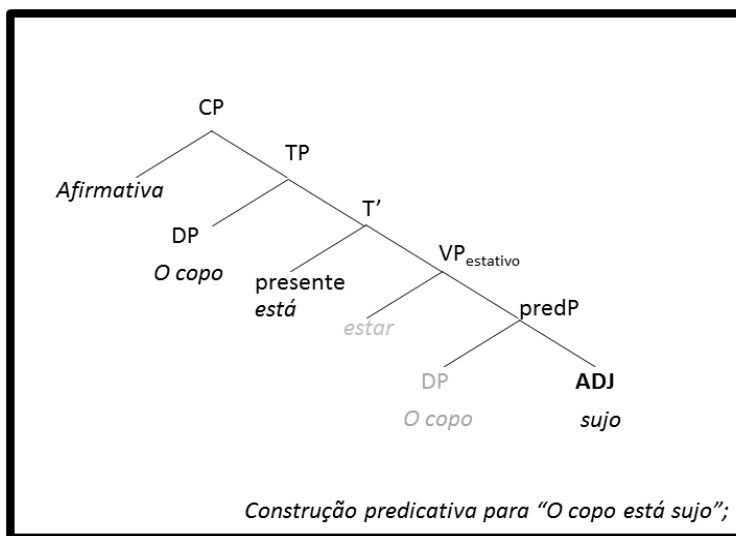


Figura 12: construção predicativa

Naturalmente, identificar que o papel-theta do DP-sujeito é outro que não o correspondente ao das propriedades controle/desencadeador não é suficiente para que se tenha um salto de um estado em que construções predicativas já estão representadas para outro, em que a natureza verbal do particípio já possa ser percebida pelo infante. Outros processos precisam ocorrer para que esse salto possa ser efetivado. As questões que se colocam, portanto, é: como e quando a criança mostra ter evidência suficiente de que particípios e verdadeiros adjetivos podem ser distinguidos?

Apesar de que, idealmente, somente testes de compreensão possam ser categóricos em afirmar a natureza da representação de particípios e de adjetivos no léxico infantil, resultados de produção sugerem que crianças estariam tomando particípios como verdadeiros adjetivos no início da aquisição (cf. ISRAEL, JOHNSON e BROOKS, 2000). Dados da fala espontânea da criança em relação ao uso de particípios em inglês indicam que as primeiras formas de passivas produzidas são todas estativas (ISRAEL, JOHNSON e BROOKS, 2000). Os dados em questão não permitem, portanto, que os pesquisadores afirmem que a relação entre verbo e seu particípio já tenha sido estabelecida na gramática infantil.

Israel e seus colaboradores (2000) observam que, apenas depois de certo tempo, existem formas claras de particípio sendo usadas. Algumas vezes, particípios claramente resultativos são usados no lugar de eventivos em contextos

que demandam uso de eventivos, por exemplo. Só muito mais tarde, observam-se formas claramente eventivas na produção espontânea de crianças. Conclusões semelhantes foram apresentadas por Horgan (1976; 1978).

Caprin e Guasti (2006) reportam dados da fala espontânea das crianças também sugerem esse mesmo padrão. As autoras investigaram a produção de crianças adquirindo o italiano entre 22 e 35 meses. Elas mostram que o padrão de omissão da cópula e do auxiliar (*essere*) é diferente, o que indicaria que as crianças são capazes de distinguir as duas formas, apesar da sua ambiguidade fônica. Os resultados, inclusive, levaram-nas a afirmar que as formas aux+part produzidas em Italiano são formas passivas, ao menos resultativas, conforme afirmam Hirsch e Wexler (2006) (ver capítulo 3).

Até onde se pode levantar, os dados espontâneos de crianças em curso de aquisição do português brasileiro reportados por Pesirani (2009) parecem seguir essa mesma direção. Conclusões semelhantes são observadas também nos dados do português europeu (ver ESTRELA, 2013).

Baseando-se em tudo o que foi dito por esses autores, *partP* aparenta ser, em algum momento bem tenro do curso de aquisição, um subconjunto de *predP*; ou seja, dentro de um certo período da gramática infantil em desenvolvimento, *partP* não existiria como uma categoria bem definida. Possivelmente, participios seriam identificados como palavras de classe aberta, assim como o são adjetivos e nomes. Para que haja uma distinção entre essas duas categorias (*partP* e *predP*), a criança precisa tomar o padrão regular associado à presença de –do (marca característica do participio em português) como relevante para a construção da árvore sintática. Ao identificar esse padrão, a criança seria capaz de associar o morfema –do à existência de *partP*, projetando dita categoria sintaticamente.

Dito de modo simplificado, a criança precisa identificar que o participio tem uma relação com o seu verbo originário. Enquanto essa identificação não tiver sido operada na gramática em desenvolvimento, nada se pode dizer em termos de aquisição de passivas em sentido estrito. Reitera-se, portanto, que o primeiro estado da aquisição de passivas seria analisar ditas sentenças como predicções simples, ignorando o uso de diferentes auxiliares. Muito embora o traço de eventividade, resultatividade e/ou estatividade do predicado passivo seja definido pelo auxiliar, o reconhecimento de –do enquanto morfema participial é fundamental para que o conhecimento relativo a passivas seja deflagrado.

Os dados longitudinais citados anteriormente dão algum indício de que a distinção *partP/predP* já estaria clara no conhecimento gramatical de crianças, ao redor de, pelo menos, 22 meses. No entanto, pressupõe-se que esse padrão de produção sugere um reconhecimento anterior. O quão anterior é ainda uma questão empírica a ser investigada e respondida.

A outra questão colocada nesta seção foi como a criança obtém evidência para estabelecer a diferença entre *partP* e *predP*, assumida aqui como sendo um dos passos fundamentais desse processo de aquisição de sentenças passivas. Para respondê-la, é importante examinar a dependência descontínua em (5d.) (*O João tem amarrado o cachorro na árvore*). Observe-se que nos exemplos em (6) não há restrições quanto ao número de argumentos selecionados, impedindo que a estrutura seja analisada como uma instância de predicação simples. O complexo *ter+V-do* está associado a todos os tipos de verbos (quanto à estrutura de argumentos) existentes em língua portuguesa. O fato de que participios estejam presentes em estruturas argumentais complexas tornaria visível a diferença entre *partP* e *predP* (ver figura 12) porque evidenciaria que participios estão associados a verbos.

- (6) a. O João tem dançado muito. Ele adora festas. [Inergativa]
 b. Bebês têm nascido nos corredores dos hospitais. [Inacusativa]
 c. O João tem comido feijão todos os dias. [Transitiva]
 d. O João tem assistido aos melhores filmes. [Transitiva indireta]
 e. O João tem comprado feijão para a Maria todos os dias. [Bitransitiva]

Assim sendo, adjetivos que terminem em *-do*, como *engraçado*, *safado*, *abobado*, por exemplo, não exigiriam a presença de *partP* na derivação, tornando opaca a relação entre *predP* e *partP* que vem sendo discutida. É bastante improvável que a criança estabeleça qualquer relação entre essas palavras e verbos que com elas mantenham alguma relação, embora existam verbos como *engraçar-se* e *abobar* no dicionário, por exemplo.

Por outro lado, espera-se que a criança possa projetar *partP* tão logo analise instâncias em que essa relação entre verbo e participio sejam transparentes e suscitem uma estrutura argumental diferente da estrutura de predicação simples característica dos adjetivos. É o caso do participio *pintado*, por exemplo. É bem

provável que o verbo *pintar* faça parte do léxico de crianças desde muito cedo. Logo, se em um dado momento do desenvolvimento, *pintado* é analisado apenas como uma palavra de classe aberta, como em *O cachorro é pintado*, exemplos como *O menino tem pintado o quadro de cores muito fortes* evidenciarão a natureza verbal de *pintado* e, conseqüentemente, possibilitarão a projeção de *partP* (ver figura 13 a. e b. mais abaixo). Aparentemente, é mais econômico ter uma categoria *partP* no léxico, a qual é capaz de gerar participios a partir de verbos transparentes (ex.: *quebrado, lavado, molhado*) do que memorizar esses itens lexicais um a um.

Observe ainda que não é necessário imaginar que a criança disponha de um conhecimento semântico fino dos itens lexicais *engraçado* e *pintado*, por exemplo, para que possa estabelecer a diferença entre *partP* e *predP*. Essa diferenciação seria viabilizada, em princípio, puramente pela relação morfofonológica direta e transparente existente entre verbos disponíveis no léxico infantil e seus participios.

Cabe enfatizar que, uma vez que a diferenciação entre *predP* e *partP* seja estabelecida, a criança já tem condições de operar normalmente com passivas adjetivais (*O quadro está/ficou pintado de azul*) e não apenas com estruturas predicativas (*O quadro está engraçado*). À medida que o indivíduo amplia seu conhecimento semântico, a necessidade de projetar *partP* torna-se ainda mais importante para distinções aspectuais fundamentais no uso de passivas, o que é determinado pela presença da cópula ou dos auxiliares de passivas (*estar, ficar e ser*). Essa análise parece bastante razoável à luz dos dados longitudinais a que se tem feito referência nesta seção (ISRAEL, JOHNSON e BROOKS, 2000; CAPRIN e GUAUSTI, 2006; PESIRANI, 2009; ESTRELA, 2013).

Deixando a relação *sentenças predicativas e passivas* de lado, cabe apontar que não há distinção sintática entre passivas estativas (*O quadro está pintado de azul*) e resultativas (*O quadro ficou pintado de azul*) embora ambas suscitem leituras diferentes (ver LIMA JÚNIOR e AUGUSTO, em preparação). Note-se que o que Duarte e Oliveira (2010) chamam de passivas estativas, ao que parece, são construções predicativas simples. Os seus testes não permitem que se faça distinção do que se está chamando de passivas estativas e resultativas nesta tese, como ilustram os exemplos em (7-8).

(7) *Verdadeiros adjetivos*

- a. O teste está/ficou correto.
- a'. O teste está/ficou incorreto.
- b. O professor construiu o teste correto.
- b'. O professor construiu o teste incorreto.

(8) *Participios estativo e resultativo*

- a. O teste está/ficou corrigido.
- a'. O teste *está/*ficou incorrigido.
- b. *Professor construiu o teste corrigido.

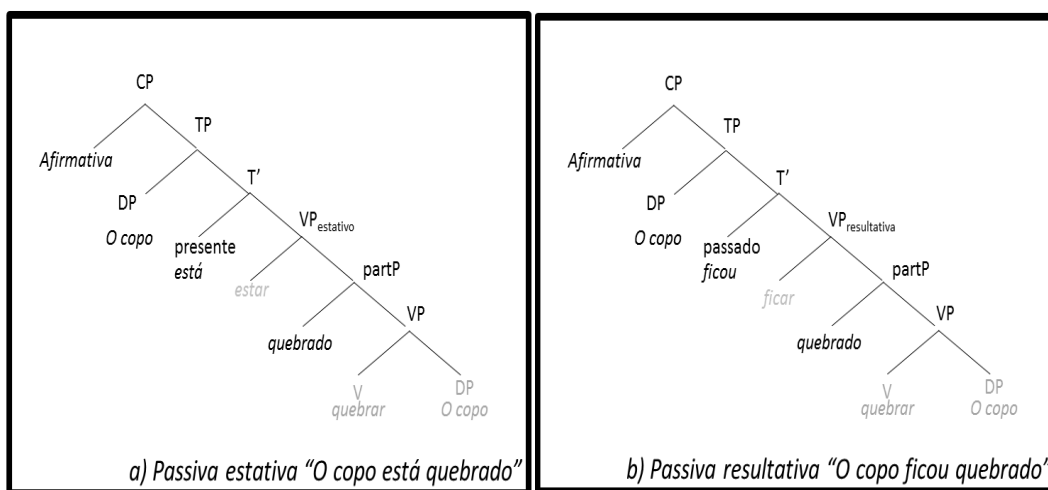


Figura 13: As passivas estativa e resultativa;

Do ponto de vista do desenvolvimento, em suma, é necessário que a criança identifique que os eventos codificados pelo verbo podem estar associados a estados (*O copo está quebrado*), como na figura 13a., ou a resultados (*O copo ficou quebrado*), como na figura 13b. Essa distinção é diretamente dependente do reconhecimento dos traços semânticos trazidos pelo auxiliar. A partir daí, o desafio desta tese se volta para responder à pergunta: como se dá o salto de um estado em que passivas adjetivais são adequadamente analisadas para outro em que passivas verbais também o são, pressupondo-se que haja diferentes estados de conhecimento à luz da estratificação observada nos dados de Israel, Johnson e Brooks (2000) e de vários resultados de compreensão que mostram que as passivas verbais são um caso de aquisição mais tardia do que a de passivas adjetivais (ver capítulo 3).

Parte-se aqui do pressuposto de que, sintaticamente, esse salto corresponderia à representação de *passiveP* no léxico (veja subseção 2.2.3.), o que permite que haja uma distinção dessa estrutura com a de passivas estativas e resultativas, acrescentando-se a camada causativa/agentiva à derivação (ver figura 14). A questão é: como a criança passa a identificar essa agentividade/causatividade em passivas verbais, representando-a sintaticamente?

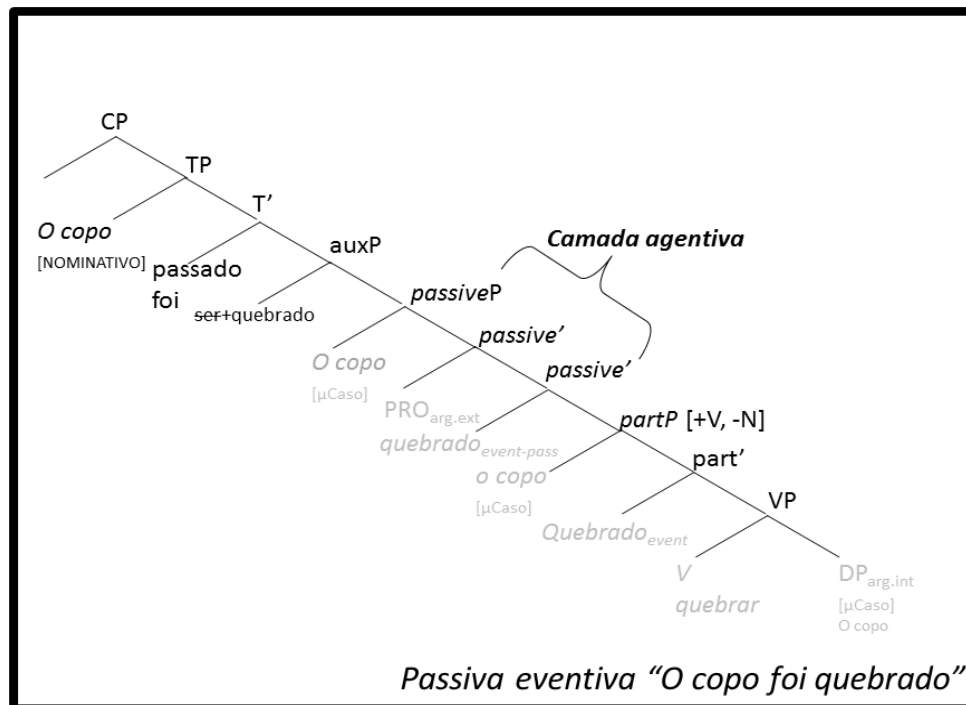


Figura 14: passivas verbais e a presença da camada agentiva/causativa, sintaticamente *passiveP*;

Uma resposta possível e, provavelmente, a primeira a ser pensada seria: por meio do *by-phrase*. Ocorre que esse sintagma por si só não garante a necessidade de representação sintática de agente na passiva verbal. Na literatura recente, tem-se concordado que o *by-phrase* não seria exclusivo de passivas verbais, o que torna a tarefa da criança menos óbvia. Ao que parece, passivas adjetivais podem ter *by-phrases* cujo valor é precisamente o de um agente semântico (BRUENING, 2014, p. 379/380). Bruening (2014) apresenta exemplos convincentes da ampla presença de *by-phrases* em passivas claramente adjetivais em inglês. Isso parece ocorrer também em português brasileiro (ver exemplos em 9) e europeu (ESTRELA, comunicação pessoal).

- (9) a. A avenida Brasil está fechada **pela polícia** desde ontem (A polícia fechou).
- a'. A Estrada do Colono está fechada **pela justiça federal** desde⁸⁴ (...)
- b. Esse jogador já está marcado **pelo árbitro** (O árbitro marcou).
- b'. (...) faz uma pergunta exatamente para esse aluno, que provavelmente já tem fama de desatento e está “marcado” **pelo professor**⁸⁵ (...)
- c. O João está protegido **pela juíza** do tribunal (A juíza protege).
- c'. Este blogue está protegido **pelo José Cid**⁸⁶.
- d. O João ficou barrado **pelo motorista**. (O motorista barrou).
- d'. No ano de 2012 ficou barrado **pelo técnico** Tite e volta atuar somente em 19 de fevereiro contra o São Caetano (...)⁸⁷

O fato de *by-phrases* não serem exclusivos de passivas verbais, como se pensara, torna a distinção entre passivas verbais e adjetivais menos transparente no português. Outra questão é que *by-phrases* não são itens obrigatórios em passivas verbais. As sentenças passivas curtas (sem o *by-phrase*) são bem mais comuns nas línguas do que as longas (ver KEENAN e DRYER, 2007; KYPARSKY, 2013). As passivas longas são também uma forma ainda mais marcada discursivamente (cf. CRAIN e FODOR, 1993), o que parece exige um contexto ainda mais específico para que elas sejam a opção adequada e/ou feliz.

Por último, se se quisesse sustentar que *by-phrases* sejam cruciais para que a criança possa representar a camada agentiva da passiva verbal, que explicação se daria no caso de línguas em que existe apenas a forma curta de passiva (ver KEENAN e DRYER, 2007)? No letão, por exemplo, expressar sintagmas preposicionados com valor agentivo em passivas verbais é agramatical⁸⁸ (cf. MILLER, 1993). Conclui-se, portanto, que os dados que evidenciarão a

⁸⁴ Retirado do endereço eletrônico http://www.fortunaevirtude.com.br/fortuna_02_03/materias/02_03_politica.html

⁸⁵ Retirado do site: <http://espacodaaudicao.com.br/site/avaliacao-e-terapia-do-processamento-auditivo/>

⁸⁶ Retirado do site: <http://www.bitaites.org/bitaites/este-blogue-esta-prottegido-pelo-jose-cid>.

⁸⁷ Retirado do site: <http://sbibrasil.blogspot.com.br/2014/04/futebol-adriano-e-preciso-ter-paciencia.html>

⁸⁸ Miller (1993) (*apud* CRAWFORD, 2012) nota que várias línguas não permitem um sintagma agentivo na passivas. Além do letão, citado no texto, estão amharic, cahuilla, o árabe clássico, cupeno, fijiano, huichol, húngaro, igbo, latim antigo, shoshoni, ser e urdu.

representação sintática do argumento externo das passivas verbais devem ser outros que não a ocorrência do *by-phrase*.

Em outras palavras, o argumento externo precisa ser identificado na ausência do *by-phrase*. Para isso, é preciso que a criança encontre participios que sejam inequivocamente predicadores verbais cujo controle do argumento externo seja fundamental para que a sentença seja legível na interface semântica. É o tipo de informação que fornecem as sentenças (10).

- (10) a. O feijão foi/*ficou/*está comido.
 b. O suco foi/*ficou/*está bebido.
 c. O trabalho foi/*ficou/*está levado/buscado.
 d. **As bonecas** já foram/*ficaram/*estão tiradas de lá.
 e. **A mochila** dos meninos **foi**/*ficou/*está arrancada.

Em (10a), por exemplo, a sentença só é legível em se imaginando que há alguém que come o feijão e, portanto, desencadeia a ação de *comer*. O predicado *comido* não é um bom estado ou resultado, como indicam os asteriscos. Todos os exemplos em (10), portanto, exigem a presença de um argumento externo com propriedades de controle ou de desencadeador. Nesses casos, a camada agentiva precisa ser obrigatoriamente projetada por exigência do verbo que requer a presença do argumento externo na árvore. Esses exemplos tornam a distinção entre passivas verbais e passivas adjetivais viável e necessária. A pergunta que se pode colocar é: que categoria funcional está envolvida nessa projeção?

Antes de responder à pergunta feita no parágrafo anterior, é importante recordar que, a essa altura, como se veio pontuando, a criança já pode identificar que argumentos com propriedades não agentivas podem ser posicionados como sujeitos da sentença. Essa informação seria facilmente extraída de construções predicativas, inacusativas e passivas com leitura adjetival, as quais já teriam sido adquiridas no curso do desenvolvimento. Todas essas construções exigem, contudo, a eliminação, a não-seleção ou a inertização de *vP* na árvore. Essa categoria, em princípio, poderia ser pensada como fundamental para a derivação de passivas verbais diante da necessidade de se projetar o argumento externo das passivas verbais, permitindo uma leitura causativa/agentiva do evento em questão (ver BOECKX, 1998). As construções em (6) do complexo *ter+V-do*, por sua vez,

são uma evidência positiva inequívoca de que participios podem co-ocorrer com uma camada que traga causatividade para o evento, diferentemente das sentenças predicativas, inacusativas e passivas adjetivais.

O problema é que *vP* é uma categoria que valoriza Caso do argumento interno (ver CHOMSKY, 1995), realizando um *spell-out* automático desse argumento, o qual precisa manter-se ativo para ser movido para a posição de sujeito da sentença. Logo, o *spell-out* impediria que passivas fossem geradas. Diante disso, conclui-se que o reconhecimento de *vP* não pode corresponder ao salto que permitirá que passivas verbais sejam geradas. Assim sendo, é preciso que a categoria das passivas verbais seja alternativa a *vP*, não valorando Caso acusativo, já que, como os em exemplos em (10d/e) revelam, o argumento interno é o verdadeiro sujeito⁸⁹ das sentenças.

Como antecipado na fig. 14, *passiveP* é, portanto, a categoria funcional da passiva, alternativa a *vP* ativa, como concluem Lima Júnior e Augusto (2015). A partir da evidência positiva contida em sentenças como em (10), o traço formal *II* (ver fig. 11) pode ser especificado como uma categoria funcional que seleciona argumento externo projetando-o sintaticamente. Tem-se, nesse momento, a representação de *passiveP* no léxico, o qual é concatenado com o complexo partP-VP.

Em relação à categoria *passiveP*, a criança deverá perceber ainda que essa seleciona um argumento externo cujo caráter é obrigatoriamente [controle/desencadeador] (cf. CANÇADO e FRANCHI, 1999; CANÇADO, 2002; 2003). É provável, no entanto, que a presença da categoria funcional *passiveP* no léxico infantil seja responsável pela sobregeneralização (*overgeneralization*) no processo de apassivação, tal como foi observado em Pinker, Lebeaux e Frost (1987). Tão logo perceba as restrições semânticas mais finas existentes no processo de apassivação, a criança passará a atender às restrições impostas. Note-se que, em princípio, não há nada de agramatical em se gerar uma sentença do tipo *O carro foi tido pelo Pedro*. Pode-se esperar que a criança gere sentenças

⁸⁹ As marcas morfológicas de gênero e de número observadas no participio do português, em tese, ajudariam a evidenciar para a criança que a estrutura em questão não se trata de uma topicalização pura e simples, senão que o elemento identificado como tema (argumento interno), de fato, ocupa a posição de sujeito. Ao que parece, essas pistas ajudariam no processamento de uma passiva (ver PIERCE, 1992; ver também capítulo 3 em que se faz uma revisão deste trabalho). Cabe verificar se número e gênero é relevante na compreensão de passivas por crianças mais novas do que as testadas por Pierce.

desse tipo antes de perceber a necessidade de controle/desencadeamento atrelada ao argumento externo existente no português.

Nos exemplos em (11), associados aos demais complexos aux+part, essa restrição não ocorre. Em (11a-b), os verbos sequer exigem argumento externo, como já se pontuou. Em (11c), a despeito de esse argumento externo estar presente, o elemento ocupando a posição [spec, vP] não precisa desencadear/controlar o evento em caráter de obrigatoriedade, como ilustra a passiva em (12). Caso controle seja impossível por razões semânticas, a passiva deverá dissolver-se na interface semântica.

- (11) a. A parede está pintada.
 b. A parede ficou pintada.
 c. Os filhos têm preocupado a mãe.
- (12) ??A mãe tem sido preocupada.

Ao representar passiveP, pode-se dizer que a criança passa a dispor do conhecimento do que seja a passiva verbal perifrástica do português, sendo capaz de decodificá-la e até de produzi-la, ampliando esse processo derivacional para outros verbos, mesmo que elas jamais os tenham ouvido na forma passiva (cf. PINKER, LEBEAUX e FROST, 1987; MESSENGER, BRANIGAN e MCLEAN, 2011; 2012).

Os dados de Pinker, Lebeaux e Frost (1987) revisados no capítulo 3 sugerem que a criança estaria mais apta a apassivar verbos agentivos do que de verbos não-agentivos na produção. Essa maior facilidade confirma os resultados da compreensão reportados em Maratsos et al (1979; 1985) (para resultados semelhantes no português, ver RUBIN, 2006; LIMA JÚNIOR e AUGUSTO, 2012). Do algoritmo proposto aqui, depreende-se por que passivas de verbos não-agentivos são mais custosas do que passivas de verbos agentivos. Nessas últimas, a relação de controle/desencadeamento do argumento externo sobre o evento é mais facilmente inferível.

Os resultados reportados em Lima Júnior e Augusto (2014), também revisados no capítulo 3, revelam que as crianças têm melhor desempenho na compreensão de passivas curtas com verbos psicológicos em que o argumento externo é mais protipicamente controlador do evento (ex.: *O macaco foi*

assustado) do que quando o argumento externo é menos prototipicamente o controlador (ex.: *O macaco foi admirado*). Esses resultados são compatíveis com os prognósticos arrolados nesse algoritmo de aquisição feito nesta subseção. Certas relações envolvendo controle/desencadeamento necessário para a subsistência das passivas na interface semântica são mais facilmente identificáveis em certos verbos do que em outros.

À luz de P&P, dizer que a criança acionou o parâmetro voz de sua gramática equivale a dizer que ela representou a categoria funcional *passiveP*. Ao se assumir a existência de um parâmetro de voz não se está afirmando que o processo de acionamento desse parâmetro ocorra de forma direta, como se a língua estivesse desenvolvendo-se na mente da criança a partir de decisões do tipo sim/não; ou seja, *isso existe nessa língua, isso não*. O conceito de parâmetro, nas versões mais recentes da teoria linguística, diz respeito à existência de certas propriedades que, em conjunto, condicionariam a derivação da passiva numa língua dada, com as particularidades daquela língua num processo convergente.

Por último, espera-se que a criança perceba que a reversão da ordem temática canônica na passiva não é um processo gratuito, senão que guarda relação com o discurso (cf. capítulo 2, subseção 2.4.; ver também CORRÊA e AUGUSTO, 2007; 2011). Até que a criança domine essa opção que se oferece como uma suposta vantagem pragmática (cf. CRAIN e MCKEE, 1993; CRAIN, THORNTON e MURASUGI, 1987/2009), é provável que a criança tenha certo desconforto em virtude de uma soma de demandas computacionais e, mais amplamente, procedimentais que envolvem a derivação de uma passiva. É importante ressaltar, contudo, que não se está afirmando que aspectos pragmáticos intervêm diretamente no desencadeamento da estrutura em questão em português. É possível, porém, que, à medida que a criança passe a dominar recursos pragmáticos, a mesma tenda a atender com mais naturalidade às demandas dessa ostensão discursiva/atencional que parece focar determinada entidade do discurso. Essa fase de pleno domínio desses recursos pragmáticos estaria, de modo geral, num momento final da aquisição, em que se perceberia a estabilização no uso de estruturas computacionais altamente custosas, como é o caso da passiva (cf. CORRÊA e AUGUSTO, 2011; 2013; LIMA JÚNIOR e AUGUSTO, 2012).

Antecipa-se que, no segundo experimento desta tese (cf. capítulo 6), esse assunto acerca de possíveis demandas discursivas será abordado. Essas questões situam-se no âmbito de uma teoria do processamento e fazem parte de uma etapa mais avançada no curso de aquisição da linguagem. Elas serão discutidas, portanto, à luz do Modelo Integrado da Computação online (MINC) (CORRÊA e AUGUSTO, 2007), o qual será apresentado e discutido no próximo capítulo.

Antes disso, porém, chama-se atenção para o quadro da figura 15, em que um resumo das previsões envolvidas nesta subseção para a representação das construções passivas no conhecimento linguístico, à luz do MPAL.

Quadro Resumido das ações procedimentais de aquisição	Evidências experimentais na literatura		
	Compreensão	Produção	Nesta tese
Identificar o complexo morfofonológico ser+V-do como um padrão regular na língua.	Não há evidência na literatura;	Não há evidência na literatura;	Cf. no capítulo 7. Teste acerca da sensibilidade de bebês entre 13-19 meses para a dependência descontínua ser+V-do.
Representar no léxico o traço rudimentar II (índice subjacente à operação de Agree entre auxiliar e particípio);	Não há evidência na literatura;	Não há evidência na literatura;	Ver item acima.
Identificar a presença de DPs claramente não-agentes na posição de sujeito;	Cf. Lima Júnior (2012)	Pesirani (2009);	Não há evidência na literatura;
Identificar a presença do argumento externo por meio de verbos não estativizáveis, distinguindo complexos eventivos de resultativos e estativos;	Não há evidência na literatura;	Não há evidência na literatura;	Não há evidência na literatura;
Acionar o parâmetro <i>voz</i> da língua, dando origem à representação de passiveP no conhecimento linguístico;			Articulação teórica

Figura 15: Quadro resumido com o algoritmo de aquisição de passivas do percurso de aquisição de passivas;

Em seguida, algumas comparações são propostas em relação às propriedades das passivas de duas outras línguas, o inglês que, como se disse, assemelha-se muito ao português e o sesotho. Algumas das propriedades do sesotho podem trazer importantes *insights* em relação a procedimentos de aquisição e processos de produção e compreensão das estruturas em questão.

4.4.2

O algoritmo de aquisição de passivas em uma comparação entre línguas

Após ter-se provido o que se deduz ser o algoritmo empenhado na tarefa de identificação e representação de sentenças passivas no conhecimento linguístico, reflete-se, nesta seção, acerca de possíveis diferenças nos passos propostos tendo-se em consideração as características e propriedades das passivas de outras línguas. Argumenta-se que os passos a serem implementados pelas crianças não podem ser universalizados. Não se está negando, com isso, a visão inatista de linguagem. O algoritmo é, na essência, uma capacidade inata. Ele será conduzido, porém, de forma diferente a depender das características do estímulo que recebe. Consequentemente, poderá produzir padrões de output diferente.

De modo mais amplo, o percurso total terá de levar, mais ou menos, o mesmo tempo, afinal, como se propõe no modelo de P&P, as variações de língua para língua são restringidas por princípios mais gerais. O acionamento de certos parâmetros numa determinada língua, porém, pode ser mais fácil do que em outras⁹⁰. É o que se está assumindo aqui ao se comparar, por um lado, o português e o inglês e, por outro lado, o sesotho.

O sesotho é uma língua bantu do continente africano que ficou muito conhecida no meio dos estudos de aquisição da linguagem por meio do trabalho de Demuth (1989; 1990; 1992;) (ver também KLINE e DEMUTH, 2010 e o capítulo 3 desta tese, tendência II, em que outras línguas comportam-se como o sesotho). Esses trabalhos mostram que crianças adquirindo sesotho tendem a

⁹⁰ Dito de outro modo, biologicamente falando, trata-se do mesmo equipamento. O estado inicial da língua tem de ser o mesmo, já que uma mesma espécie está sendo considerada. Os recursos cognitivos deverão ser igualmente utilizados por dois indivíduos quaisquer em condições normais. Infere-se, portanto, que as crianças tenderão a dar um tratamento semelhante àquilo que receberão como input. Por outro lado, sendo esse input radicalmente diferente, por exemplo, em se havendo menos ambiguidades, diferentes restrições semânticas e pragmáticas, então, é possível que a criança depreenda informação mais ou menos rapidamente.

produzir passivas verbais espontaneamente desde muito cedo, antes dos 3 anos de idade, contrariando a hipótese inicial que remete a um possível atraso universal na aquisição de passivas (cf. BORER e WEXLER, 1987; WEXLER, 2002; 2004).

No que tange ao input recebido pelas crianças adquirindo sesotho, Kline e Demuth (2010) revelam que o número de passivas disponíveis em comparação ao recebido por crianças adquirindo o inglês é dez vezes maior. As autoras defendem, com base nesses dados, uma espécie de aprendizagem implícita (*implicit learning*). Essa aprendizagem permitiria que a produção da estrutura alvo por parte das crianças aprendendo essa língua ocorra de forma mais rápida e sistematicamente proporcional ao input por elas recebido. Ao analisar esses dados (ver figura 16 abaixo), Crawford (2012) diverge das conclusões obtidas por Kline e Demuth (2010).

	Relative to passive input		Relative to all input		Frequency factor Sesotho > English
	Sesotho N=269	English N=313	Sesotho N=10,021	English N=86,655	
Actives			97.3%	99.73%	
Passives			2.7%	.36%	7.5x
Long passives	60%	1%	1.6%	< 0%	348x
Short passives	40%	99%	1%	.36%	2.8x
Actional Passives (verbal+adjectival)	96%	70%	2.6%	.25%	10x
Non-actional Passives (verbal + adjectival)	4%	30%	.11%	.11%	same

Tabela comparativa entre Inglês e Sesotho em relação ao tipo de input recebido em cada língua

Figura 16: Tabela de comparação entre o input do inglês e do sesotho; [tabela 8, no original em Crawford (2012, p. 120)]

Para Crawford, as crianças adquirindo o sesotho exibem o mesmo conhecimento que as crianças falantes de inglês⁹¹. Essa defesa é feita também com base em evidência experimental da compreensão de crianças adquirindo o sesotho ($\approx 3-6$) e o inglês ($\approx 3-5$). Seus resultados revelam que as crianças do sesotho têm dificuldades semelhantes às das crianças adquirindo o inglês para compreender passivas longas, sobretudo as de verbos não-agentivos⁹².

⁹¹ Crawford traz vários argumentos para se abandonar a hipótese de aprendizagem implícita sustentada por Kline e Demuth (2010). Alguns deles, inclusive, foram revisados no capítulo 3 desta tese.

⁹² Conclusões contrárias às de Crawford (2012) podem ser achadas em Demuth, Moloji e Machobane (2010). Essa últimas defendem, também com base em dados experimentais, que as crianças compreendem passivas do sesotho com verbos agentivos e não-agentivos igualmente,

Crawford (2012) conclui que, independentemente da abundância ou pobreza de estímulo disponível, a linguagem desenvolve-se de maneira muito semelhante nas duas línguas (inglês e sesotho). Ela não explica, entretanto, por que crianças adquirindo o sesotho produzem mais passivas espontaneamente e em maior escala do que as que estão adquirindo o inglês, como demonstra a tabela na figura 17.

	Sesotho	English
Passives	1.6%	.12%
Long passives	21%	0%
Short passives	79%	100%

Tabela de comparação da produção espontânea de passivas em Sesotho e em Inglês

Figura 17: Tabela de comparação da produção espontânea de passivas no inglês e no sesotho [tabela 9, no original em Crawford (2012, p. 122)]

Embora ordem de produção não necessariamente indique ordem de aquisição como já se afirmou anteriormente neste capítulo, arrola-se aqui a hipótese de que o uso mais abundante de passivas por crianças falantes de sesotho em relação a crianças do inglês deva-se a condições de processabilidade do input, que tornam o acionamento do parâmetro *voz* (ou como se vá chamar), correspondente à representação de passiveP no conhecimento linguístico, mais transparente. Entre essas condições estão: a ausência de dependência descontínua, a ausência de ambiguidade morfofonológica presente nos participios e auxiliares e, conseqüentemente, entre passivas verbais e adjetivais, a ausência de restrições semânticas e a continuidade discursiva exigida no sesotho (DEMUTH, 1990) e que é viabilizada, em diversos contextos, por passivas.

Diante do contraste observado entre essas duas línguas faz todo sentido discutir sobre quais são os desafios e vantagens que cada gramática oferece para a criança na sua tarefa de processar a passiva e representá-la no conhecimento linguístico. Para isso, é necessário investigar quais são essas condições de processabilidade.

diferentemente do inglês (ver MARATSOS et al., 1979; 1985) e do português (ver LIMA JÚNIOR e AUGUSTO, 2012). Os resultados de produção dessas autoras indicam que crianças produzem passivas a partir da técnica de elicitación e são capazes de generalizar o processo de apassivação para verbos novos/inventados, demonstrando conhecimento total da sintaxe de passivas.

4.4.2.1

As condições de processabilidade das passivas do sesotho

Por condição de processabilidade (mais ou menos facilmente processável) de uma determinada estrutura entende-se que:

- (i) quanto mais fácil for para o parser rudimentar atuante nos primeiros anos de vida do infante (cf. JUSCZYK, 1997) depreender um padrão da interface fônica e mapeá-lo na interface da língua com o sistema conceptual-intencional, mais simples será a representação dessa informação no conhecimento linguístico;
- (ii) quanto mais facilmente uma estrutura é representada pelo indivíduo, mais propenso ele estará para produzir tal estrutura espontaneamente;

Levando em consideração os pontos (i) e (ii) acima, a apreensão de ativas, no português, seria quase automática. Sentenças monoargumentais, por exemplo, inacusativas, inergativas e também predicativas são compreendidas e produzidas desde muito cedo por crianças brasileiras (cf. PALMIERI, 2001; CORRÊA e NAME, 2006; TEIXEIRA e CORRÊA, 2008; TEIXEIRA, 2009; PESIRANI, 2009). A representação dessas construções no conhecimento linguístico exige pouco ou nenhum custo, justamente porque essas construções podem ser analisadas (*parsed*) dispondo-se tão somente dos traços formais relativos à ordem e à categoria.

As passivas verbais, como se viu, dependeriam de outros passos procedimentais para serem analisadas (*parsed*) e, naturalmente, para serem produzidas. A hipótese entretida nesta seção, à luz de tudo o que se veio discutindo até aqui, é que a passiva do sesotho, diferentemente da do português e do inglês, é mais facilmente processável, impondo menos custo para sua representação no conhecimento linguístico e, quiçá, para seu uso.

As propriedades morfofonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas do inglês e do português já foram bastante discutidas no capítulo 2, facilitando a discussão a ser arrolada nesta seção. Pressupõe-se que a configuração da gramática do sesotho, entre as três línguas, é a que melhor condiciona a processabilidade de passivas. Essa afirmação não é baseada apenas no número de

passivas espontâneas que são geradas pelas crianças nessa língua, mas também em virtude de uma série de características que serão discutidas a seguir.

A ordem básica canônica do sesotho é idêntica à do português e à do inglês; ou seja, do tipo SVO (ver exemplo 13). Na apassivação, assim como em inglês e em português, existe uma reversão da ordem canônica: o objeto lógico é promovido para a posição do sujeito sintático e o sujeito sintático aparece opcionalmente num sintagma preposicionado. Como se pode ver na passiva em (14), o objeto semântico é, de fato, sujeito sintático, também porque dispara concordância com o verbo.

(13) *Ativa*

(Thabo) o-pheh-il-e lijo

(1-T) 1-sm-cook-prf-m 8-food

(Thabo)/he cooked some/the food.

(Thabo)/ele cozinhou a comida.

(14) *Passiva*

Lijo li-pheh-il-*o*-e (ke Thabo)

8-food **8**-sm-cook-prf-PASS-m (by 1-T)

The food was cooked (by Thabo).

A comida foi cozida pelo Thabo.

[Demuth, 1990, p. 68, *exs. 2 e 3*]

Ademais, na passivação, um morfema é inserido à forma verbal. E essa é a primeira diferença relevante na passiva do sesotho. O morfema passivo é, de fato, exclusivo da passiva, diferentemente da forma participial do português e do inglês que, como se discutiu, possui uma série de ambiguidades. Tampouco há auxiliares que legitimem o morfema passivo no sesotho. Nessas condições, a criança adquirindo sesotho, em primeiro lugar, não precisa lidar com qualquer dependência descontínua. Conjuntamente, questões aspectuais não precisam ser distinguidas na interface conceptual-intencional, diferentemente do português que, como se vê em (15), exige a interpretação de um traço de aspecto para distinguir as quatro sentenças em questão.

(15) a. A televisão lá de casa está quebrada.

- b. A televisão lá de casa é quebrada.
- c. A televisão lá de casa ficou quebrada.
- d. A televisão lá de casa foi quebrada.

Em relação à dependência descontínua, discutida na subseção (4.3.2.), a necessidade de representar passivas por meio de um arranjo aux+part pode ser um fator complicador. Isso porque ela conforma um padrão mais complexo no português e no inglês e que, em tese, é mais difícil de ser identificado (cf. SANTELMANN e JUSCZYK, 1998). O fato de a passiva do sesotho possuir um morfema que tem o seu caráter passivo independente da presença de um auxiliar específico que o legitime torna a identificação da marca da passiva, possivelmente, mais imediata.

A segunda vantagem é que além de ser um padrão morfofonológico mais simples que o do português e o do inglês, as crianças adquirindo sesotho recebem de seus cuidadores mais passivas no discurso voltado a elas. Isso possibilita que essas crianças sejam mais expostas ao padrão regular que elas precisam adquirir. Ter identificado um padrão na interface fônica, no entanto, não significa poder mapeá-lo imediatamente na interface semântica, como já se afirmou.

O que também ocorre em sesotho e que parece ser uma terceira vantagem do ponto de vista do processo de aquisição é que essa língua tem restrições gramaticais muito claras quanto ao elemento que deve ocupar a posição de sujeito.

No sesotho, a posição de sujeito só pode ser ocupada por argumentos que já tenham sido mencionados e que tenham sido constituídos como tópico/tema do discurso. Por outro lado, aquilo que é informação nova é introduzido no discurso como objeto sentencial.

Para Demuth (1990), esse tipo de restrição gramatical implica o aumento no uso de construções gramaticais alternativas, como é o caso de passivas e de clivadas. As passivas cumprem, portanto, uma função primordial nessa gramática, por exemplo, na necessidade de se perguntar pelo agente de um determinado evento quando o tópico é o tema.

Tome-se, por exemplo, um contexto em que um indivíduo conta que o agrediram, mas sem informar o agente. A tendência no português, por exemplo, é que se faça a pergunta em (16). À luz das restrições previstas na gramática do sesotho, contudo, apenas a sentença em (17) seria gramatical.

- (16) Quem te agrediu?
 (17) Você foi agredido por quem?

Demuth (1990) afirma que as línguas Bantu, de modo geral, são orientadas para o tópico (*topic-oriented*), mas não como no que se encontrou em vários dialetos chineses em termos de topicalização externa (*clause-external*) à sentença, conforme Li e Thompson (1975). No caso do sesotho (e de outras línguas Bantu), trata-se de uma topicalização interna, em que o suposto tópico se perfaz como sujeito; ele está gramaticalizado (*gramaticized*, nas palavras de Demuth). Mas, por que isso pode ser encarado como uma condição de processabilidade favorável do ponto de vista da aquisição de passivas?

Supõe-se que essa restrição de que a posição de sujeito deva ser ocupada pelo tópico do discurso seja apreendida desde muito cedo no curso de aquisição do sesotho (cf. DEMUTH, 1989; 1990; 1992). Argumenta-se que a possibilidade de se depreender, via informação discursiva, quem é o elemento a ser reconhecido como sujeito da sentença (já que essa é uma restrição gramatical da língua) ajudaria a aliviar o fardo computacional ao se ter de derivá-la. Isso porque a entidade a ocupar a posição de sujeito permaneceria mais ativa na memória de trabalho (ver capítulo 5 para mais detalhes acerca dessa computação).

Em suma, o algoritmo de aquisição de passivas no sesotho parece ser mais simples (ver figura 18) do que no português e no inglês. A criança adquirindo sesotho precisa perceber apenas a existência de uma marca fonológica específica (-o/-uo-) e reconhecê-la como passível de ser gramaticalmente relevante naquela língua. A presença dessa marca é indício, portanto, da reversão temática. Essa reversão é forçada por informação discursiva, o que favorece que a criança identifique o papel-theta do DP-sujeito de forma mais imediata, talvez, porque seja possível antecipá-lo, em algumas circunstâncias, do próprio discurso. No capítulo 6 (experimento 2), reporta-se um experimento que testa a sensibilidade de crianças brasileiras para informação tratada como tópico do discurso, usando-a para dar uma adequada interpretação a sentenças passivas verbais.

Por último, diferentemente do português e do inglês, as passivas em sesotho sofrem pouca ou nenhuma restrição semântica. Isso facilita a extensão do processo de apassivação para todos os verbos. Segundo Demuth (1990), quase

todos os objetos admitem ser apassivados nessa língua. Além disso, segundo foi relatado na literatura até aqui, não há qualquer aspectualidade atrelada ao morfema da passiva.

QUADRO COMPARATIVO DE AQUISIÇÃO DE PASSIVAS	Português	Inglês	Sesotho
Nível fonológico	Identificar dependência descontínua aux-SER (exclusivo da passiva eventiva) mais participípio.	Identificar dependência descontínua aux-BE (ambíguo para estativas, resultativas e eventivas) mais participípio	Identificar -o-/-uo- (exclusivo de passivas)
Nível sintático	Representar o complexo [VP[passiveP[partP[VP XP]]]]	Representar o complexo [VP[passiveP[partP[VP XP]]]]	[passiveP[VP XP], passiveP nucleado -o-/-uo-
Nível semântico	Discriminar argumento externo obrigatório cujo caráter é controle/desencadeador selecionado por passiveP	Discriminar argumento externo obrigatório cujo caráter é controle/desencadeador selecionado por passiveP	Sem restrições semânticas e sem qualquer ambiguidade com passivas adjetivais
Outras pistas	Marca de concordância gênero e número na relação sujeito-aux-participípio;	Marca de concordância de número na relação sujeito-aux;	Sujeito = tópico do discurso

Figura 18: Quadro comparativo de aquisição entre português, inglês e sesotho;

Na próxima seção, discutem-se os desafios que as passivas impoem para crianças com comprometimento linguístico, particularmente em relação ao déficit/distúrbio específico da linguagem, o DEL, tendo em mente as questões sinalizadas neste algoritmo de aquisição apresentado aqui.

4.5

O Déficit Específico da Linguagem (DEL) e sua natureza multifacetada

Como já se apontou nesta tese, o curso de aquisição da linguagem é um processo muito robusto, o que significa dizer que costuma ocorrer sem maiores percalços. No entanto, um déficit ainda pouco conhecido, considerado um distúrbio específico da linguagem, chama a atenção de profissionais da Medicina e da terapia fonoaudiológica, passando pela Psicologia do desenvolvimento, até

chegar à Linguística, à Psicolinguística e, mais recentemente, à Neurolinguística: o DEL (déficit/distúrbio específico da linguagem).

Nesta subseção, após se ter discutido um modelo procedimental de aquisição e, mais especificamente, um algoritmo de aquisição de passivas, cabe questionar, a partir das previsões desse modelo, as fontes de dificuldade inerentes às tarefas de adquirir, compreender e produzir linguagem de modo a ajudar a traçar os limites entre o desenvolvimento linguístico típico e o comprometido.

Embora oferecer o diagnóstico da síndrome não seja tarefa do (psico)linguista, informações acerca de como se espera que se dê o curso típico de aquisição de linguagem e de como o indivíduo processa e produz a língua podem ser uma contribuição valiosa para o diagnóstico de indivíduos com dificuldades de linguagem. Do ponto de vista teórico, o estudo do comportamento linguístico de indivíduos-DEL, assim como de pacientes afásicos, tem colaborado no desenvolvimento de modelos de língua e de processamento.

A apreciação feita nesta subseção visa a discutir a síndrome retomando o trabalho de Corrêa e Augusto (2011) como referência central. Neste, as autoras definem diferentes fontes de dificuldade para o multifacetado fenômeno do DEL. A partir dessas previsões, uma caracterização das principais fontes de dificuldade em relação às passivas é oferecida. Discute-se, então, em que medida se é possível propor condições mínimas de custo de modo que crianças-DEL possam tirar vantagens dessas condições, tanto do ponto de vista da representação desse conhecimento, como na implementação do mesmo em tempo real.

4.5.1

O que é o DEL?

DEL é a alcunha atribuída a um conjunto de sintomas sobre o qual pouco há de conclusivo. A sigla brasileira, atualmente usada como tradução de SLI (*specific language impairment*) (FEY e LEONARD, 1983) (como ficou conhecido o déficit específico da linguagem no mundo), denomina uma série de manifestações linguísticas que sinalizam um curso de aquisição de língua desviante; ou seja, fora do padrão caracterizado para a maioria das crianças numa mesma faixa etária, sem qualquer contraparte em outro domínio da cognição e sem possuir etiologia identificada, com exceção de uma possível herança genética.

Entre as principais manifestações características do DEL estão⁹³: a omissão de artigos, pronomes clíticos e de sujeito, a não marcação de desinências verbais e problemas com estruturas que envolvem dependências descontínuas no nível da sintaxe, como sentenças interrogativas, relativas, construções de tópico e passivas. Podem ser diagnosticadas, ainda, manifestações na fonologia, em que a articulação da fala aparece comprometida. O indivíduo DEL é associado a uma inteligência verbal inferior à da sua faixa etária, possuindo dificuldade com a apreensão de palavras novas, por exemplo.

O diagnóstico do DEL é ainda muito intrincado. Assume-se, então, uma caracterização do déficit por *exclusão*. Em outras palavras, se o indivíduo não possui qualquer *apatia relacional*, não está no *espectro autístico*, não tem qualquer *lesão aparente no cérebro*, se sua *inteligência não-verbal não está comprometida* e tampouco apresenta *problemas de audição* e, mesmo assim, tem um atraso significativo na aquisição de sua língua, então, esse indivíduo pode ser chamado de DEL.

O diagnóstico por exclusão, contudo, não implica que o DEL não tenha uma causa, porém não é possível, ainda, localizar com precisão a origem do problema. Note-se que o diagnóstico de exclusão é problemático e advém de uma falta de teoria acerca da natureza do DEL. Assumindo-se alguma especificidade de domínio, é possível supor comorbidades. Nesse sentido, um trabalho voltado para caracterizar a natureza do DEL pode vir a minimizar o papel do diagnóstico de exclusão.

Tendo feito essa apreciação simples do que seja DEL e do seu diagnóstico e, diante de tantas questões que ainda permeiam esse tópico, discute-se, a seguir, as principais hipóteses para o DEL, partindo-se do trabalho de Corrêa e Augusto (2011) sobre possíveis *loci* para o distúrbio.

4.5.2

As passivas verbais e os possíveis loci para o DEL

A proposta de Corrêa e Augusto (2011), fundamentada numa articulação entre Teoria Linguística, na sua atual vertente, o Programa Minimalista

⁹³ Para um quadro mais completo dos sintomas envolvendo o DEL, não apenas no português, mas entre as línguas, conferir a dissertação de Silveira (2002).

(CHOMSKY, 1995; trabalho subsequente), e uma teoria procedimental de aquisição (CORRÊA, 2009a/b) (cf. capítulo 4) sugere possíveis *loci* para o DEL que estariam atuando na interface entre o sistema computacional e os sistemas articulatório-perceptual e conceptual-intencional.

Corrêa e Augusto (2011) permitem uma caracterização mais ampla e, em certa medida, conciliadora para o DEL. Elas amarram uma série de fenômenos que haviam sido contemplados em diferentes hipóteses de forma isolada. A maior vantagem da proposta dessas autoras, porém, parece ser a de ponderar dificuldades específicas para as tarefas de produção e compreensão de crianças-DEL. Estabelece-se, além disso, um quadro para o DEL (ver figura 19 mais adiante) que sugere diferentes graus para esse déficit, o que explicaria o porquê de certos casos permitirem reabilitação e outros casos em que as dificuldades jamais são superadas (cf. LEONARD, 1989; 1995; TALLAL et al., 1996).

É importante lembrar que a aquisição da linguagem em Corrêa (2009a/b) é proposta como um processo fundamentalmente de identificação de traços formais e consequente representação dos mesmos no léxico. Essa teoria propõe um caminho em que, a partir da informação fônica, o infante é capaz de identificar certos padrões que se revelarão fundamentais para poder penetrar na sintaxe de sua língua. Uma vez reconhecidos esses padrões, a criança seria capaz de se valer dessa informação sintática mínima para interpretar enunciados e acelerar o processo de aquisição de outros traços formais relevantes e, também, os elementos de classe aberta. Uma vez que esses traços estejam representados no léxico, o infante necessita acessá-los durante tarefas linguísticas e, assim, a formulação e/ou compreensão se seguiria automaticamente, sujeita às demandas específicas que uma particular tarefa/estrutura pode impor.

Resumidamente, segundo Corrêa (2009a), a implementação da computação linguística dependeria dos seguintes fatores: (i) identificação de elementos de classe fechada na forma fônica (PF); (ii) representação de elementos de classe fechada enquanto elementos funcionais, que inicializariam o sistema computacional universal; (iii) identificação de distinções morfofonológicas dentro de elementos de classe fechada; (iv) representação de distinções morfofonológicas como distinções morfosintáticas, relativas ao valor dos traços formais e, finalmente, (v) representação de informação advinda da forma fônica, tais como parâmetro de ordem (EPP), ou informação de Caso.

Qualquer das cinco etapas citadas acima que estiver geral ou particularmente acometida por um distúrbio linguístico, qual seja sua origem, poderia resultar numa especial dificuldade para a efetiva construção das estruturas sentenciais.

Além das questões específicas de representação e acesso, existem aspectos relativos ao processamento e à produção de certas estruturas que serão mais bem assentados a partir da apresentação do MINC a ser feita no capítulo seguinte. Ao que parece, haveria maior dificuldade ao se realizar certas operações linguísticas atreladas a algumas estruturas com demandas especiais que outras. Essa chamada dificuldade tem sido caracterizada como estruturas linguísticas de alto custo computacional (cf. CORRÊA e AUGUSTO, 2011).

Corrêa e Augusto (2011) não descartam, ainda, a possibilidade de dificuldades no processamento pós-sintático (*pós spell-out*), como no caso de questões ligadas à codificação morfofonológica na produção e interpretação semântica na compreensão. Essas dificuldades poderiam ser encaradas, no entendimento deste trabalho, tanto como um distúrbio específico de outro módulo, que não o sintático; ou, também, como uma dificuldade decorrente de um processamento/formulação deficitário que sobrecarrega os demais módulos com os quais a sintaxe faz interface.

De posse dessa ampla caracterização feita e Corrêa e Augusto (2011), pode-se falar em quatro possíveis *loci* para DEL e, provavelmente, quatro graus do mesmo déficit. Sendo o número 1, um possível grau mais severo do déficit e 4 o menos severo (ver figura 19).

<i>Locus</i> afetado	Caracterização da dificuldade	Severidad e
1. <i>Língua-I</i> (Gramática)	Impossibilidade de identificação de propriedades específicas dos traços formais: dificuldade generalizada, comprometendo a representação da informação linguística para acesso posterior.	<i>Alta.</i> Gramática comprometida. Indivíduo pouco ou nada sensível a intervenções terapêuticas e treinamento. Muita dificuldade para compreender a linguagem e impossibilidade para formar enunciados completos.
2. <i>Sistemas de</i>	Problemas no acesso a traços formais que pode	<i>Alta.</i> Gramática

<i>acesso ao léxico</i>	sequer ocorrer, ou ocorrer de formar errática: dificuldade na implementação de operações sintáticas de forma ampla.	preservada. Indivíduo pode ser sensível a intervenções terapêuticas, treinamento. Maior ou menor dificuldade para compreender/ produzir enunciados a depender do contexto comunicativo.
3. Processador Sintático	Problemas relacionados a certas operações sintáticas que podem ser caracterizadas como especialmente custosas.	<i>Média.</i> Gramática preservada. Indivíduo deve ser sensível a intervenções terapêuticas, treinamento. Possivelmente, propenso à utilização de estratégias e pistas contextuais. Dificuldade para compreender discursos mais complexos, intrincados. Pouca dificuldade na interação linguística cotidiana.
4. Níveis de Interface	Problemas diversos relacionados à codificação fonológica ou à integração de informação sintático-semântica. De modo geral, dificuldade para processar/produzir estímulos que apresentem grande demanda à memória fonológica de trabalho, exija recuperação/produção de inferências e interpretação/produção de elementos nulos.	<i>Baixa.</i> Gramática preservada. Indivíduo não possui maiores dificuldades com a estruturação da língua. Pode-se observar, contudo, dificuldade na expressão/omissão de certos morfemas e/ou para lidar com informação dependente de inferências, enunciados com sentido não-literal.

Figura 19: Quadro com os possíveis loci para o DEL com base no trabalho de Corrêa e Augusto (2011)

Pode-se dizer, à luz do quadro acima, que as passivas verbais perifrásticas do Português serão um ponto problemático para a criança-DEL seja qual for o *locus* de sua dificuldade. Perceba que há uma relação quase direta entre os diferentes graus de severidade do DEL no quadro acima e o panorama preditivo para aquisição de passivas, realizado na seção 4.3..

Previu-se que, para que a passiva seja representada, um traço formal-*II* precisa ser representado, ainda que sua natureza esteja, a princípio, semanticamente subespecificada. Se a criança-DEL em questão tiver dificuldades

com a identificação desses traços, como sugerido pelo item 1 da figura 19, mesmo que identifique a relação de dependência entre os elementos funcionais (auxiliar e participio), dificilmente será capaz de acionar o parâmetro [+passive] da língua; ou, pelo menos, precisará de muito mais exposição, gerando um atraso na aquisição, como prevê Leonard (1989).

Ainda que a criança tenha sido capaz de identificar e representar o referido traço, possibilitando o acionamento do parâmetro [+passive], ao ter de acessá-los a cada derivação, a criança-DEL poderia ter problemas, seja na compreensão, seja na produção, como sugere o item 2 da figura 19 acima, caso o seu problema seja de acesso. É possível que, na compreensão, a criança opte por um *shallow-parsing* ou *parsing* estratégico em que a opção *default*, mais acessível cognitivamente, seja automaticamente preferida. Veja que Lima Júnior e Augusto (2013) assumem que isso é possível no caso de passivas, mesmo em relação a crianças típicas. Assim sendo, pode-se esperar que, de modo geral, crianças optem por não levar às últimas consequências a distinção entre o *ser*-passivo e o *ser*-cópula, o que evita o alto custo atrelado à passiva (ver também Estrela, 2013). Como já se disse, espera-se maior custo do reconhecimento de AUX-SER + PART pelo acionamento de dois núcleos funcionais alternativos, auxP e passiveP.

Em relação a acesso, o caso das passivas longas seria ainda mais problemático. Se a criança-DEL não acessa passiveP, encarando *ser*-passivo como *ser*-cópula, como se aventou, é possível que a mesma permaneça confusa em relação ao papel do *by-phrase* no marcador frasal. Algo semelhante foi proposto por Fox e Grodzinsky (1998) para as crianças típicas. A maneira como esta tese entende essa questão, difere da de Fox e Grodzinsky (1998) porque, em relação à criança típica, o processamento estratégico é opcional e ocorreria em função de circunstâncias especiais de produção/compreensão; por exemplo, uma tarefa experimental em que a criança é impelida a dar uma resposta, (cf. LIMA JÚNIOR e AUGUSTO, 2013). No caso da criança-DEL, o processamento estratégico seria a sua única opção, dado o acometimento no acesso ao léxico. Nesse caso, a interpretação do *by-phrase*, ou permaneceria como um entrave, ou só ocorreria muito mais tarde como por uma atribuição *default* agentiva, talvez, não como um processo sintático, mas por alguma heurística.

Em relação ao ponto 4, supostamente menos severo, a passiva traz como desafio o reconhecimento/codificação do morfema de participio como informação

necessária para a interpretação da passiva. É possível que a criança tenha dificuldade de perceber/ produzir essa informação em virtude de sua natureza fraca⁹⁴ (cf. LEONARD, 1989), fazendo-o de maneira errática. Esse tipo de dificuldade manifesta-se em razão de condições particulares de processamento. É possível prever que a depender do canal de comunicação e do grau de comprometimento da criança-DEL, essa dificuldade seja variável.

Ainda no que concerne ao ponto 4 da figura 19, ter de inferir a presença do agente implícito em sentenças passivas curtas pode ser bastante problemática para crianças-DEL, sobretudo em línguas que dispõem de um tipo diferente de auxiliar para cada tipo de passiva, como no português. Se a dificuldade da criança-DEL reside na interface semântica, deve ser custoso recuperar um elemento implícito análogo à informação *ser+V-do*, como no caso de passivas verbais. Resultados com crianças típicas ao redor dos 3;6 indicam que a presença de um elemento outro que não o *by-phrase* (um PP adverbial, por exemplo) pode ser especialmente custoso (cf. SILVEIRA, 2002). Retorna-se a essa questão ao se apresentar as discussões do último experimento a ser apresentado no capítulo 6.

O ponto 3 da figura 19 foi deixado propositalmente para o final por tratar-se de uma questão mais própria de operações sintáticas de alto custo que serão mais bem entretidas no próximo capítulo (cf. capítulo 5). Por ora, cabe afirmar que as passivas verbais do português, de fato, são sentenças computacionalmente mais custosas. Veja que, nesse ponto, espera-se que esse custo incida indiscriminadamente, tanto no processamento/formulação da criança-DEL, da criança típica e do adulto. Logicamente, se o acometimento causado pelo DEL afetar exclusivamente a implementação de computação em tempo real, o processamento/formulação da criança-DEL será mais suscetível a erro que o dos demais grupos. É nesse sentido que demandas diferenciadas de custo a serem investigadas nos experimentos 2 e 3 do capítulo 6 podem ser tomadas como relevantes. Perceba, por outro lado, que se condições de felicidade (cf. capítulo 3) são capazes de atenuar fardo sintático no processamento de crianças típicas, é possível que crianças-DEL também sejam suscetíveis a elas.

⁹⁴ Morfemas fracos são aqueles que foneticamente possuem curta duração quando comparados a elementos a eles adjacentes, sem alongamento vocálico e não aparecendo, quase nunca, numa posição de enunciação em que sua pronúncia pudesse ser alongada.

Passemos, portanto, ao capítulo 5, onde o MINC é apresentado, dando continuidade às questões de aquisição e trazendo outras concernentes a processamento.