

# (Des)aprendizagem seletiva: argumentos em favor de uma hipótese continuísta para a aquisição

Ruth Vasconcellos Lopes\*

---

## 1 Introdução

Meu objetivo neste artigo é fazer um percurso panorâmico sobre as duas hipóteses normalmente avançadas no âmbito do quadro gerativista para dar conta do processo de aquisição da linguagem: a maturacional e a continuísta.

Pretendo, assim, discutir sua plausibilidade lógica e empírica e, por que não, biológica, dado o quadro epistemológico de onde partem. Ainda que de forma abreviada, verificaremos os pressupostos de ambas as hipóteses para, com isso, poder chegar a argumentos que nos permitam vislumbrar uma maior adequação de uma hipótese sobre outra, quer da perspectiva biológica, quer da perspectiva interna à teoria, ou mesmo metodológica. Em alguns momentos, aliás, pretendo explicitar o descompasso que se verifica – em ambas as hipóteses – entre aquilo que teoricamente se propõe para a aquisição da linguagem e aquilo que empiricamente se faz.

Feita essa discussão, procurarei mostrar o que acredito ser evidência para a hipótese continuísta, destacando, especialmente, um certo *modus operandi* que a sustenta.

## 2 De quem é o ônus da prova?

Wolpert et al. (1998), no livro *Principles of development* – um tratado sobre embriologia –, discorrendo sobre desenvolvimento

---

\* UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

celular, dizem que "in order to understand how we build things, you must first just watch us do it" (p. 23).<sup>1</sup>

Abstraindo todo o problema metodológico que isso envolve, aparentemente a história não é assim tão fácil na área de aquisição da linguagem. Há dois caminhos. Um é admitir, como Chomsky, que a passagem do estágio inicial da aquisição para o estágio estável é instantânea, uma idealização teórica a que voltaremos mais adiante. O outro é analisar a fala da criança e estabelecer que o percurso de um estágio a outro não é instantâneo, ou se é, outras explicações têm que ser dadas para o processo. Entretanto, quando tal processo é investigado, nos coloca diante de um dilema empírico, segundo Clahsen et al. (1994): observam-se fenômenos, na fala da criança, que desde muito cedo se aproximam demais à gramática-alvo, enquanto que há também fenômenos que parecem surgir tardiamente.

Para dar conta de questões como as apontadas pelos autores acima, são duas as hipóteses que têm sido apresentadas no quadro gerativista de aquisição: (i) a maturacional; (ii) a continuísta. Passo a discuti-las agora, fazendo antes uma ressalva sobre a opção chomskiana de que a passagem do estágio inicial para o estável – ou da GU para uma certa língua-I – se dá de forma instantânea.

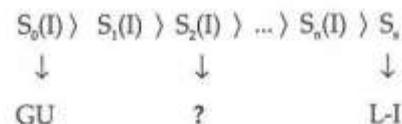
## 2.1 $S_s \equiv S_o$ (Input)

Chomsky (1986) parte da seguinte hipótese:

"Suppose we regard  $S_o$  as a function mapping a collection of data  $E$  to a state attained. If  $E$  is the totality of data available to the language learner, then the steady state  $S_s$  attained is  $S_o(E)$ , the result of applying the principles of  $S_o$  to  $E$ " (p. 52).

O que a hipótese acima implica é que, no processo de aquisição, estados intermediários eventualmente obtidos não podem mudar os princípios disponíveis para a interpretação do *input* em estados posteriores, afetando um estado já obtido.

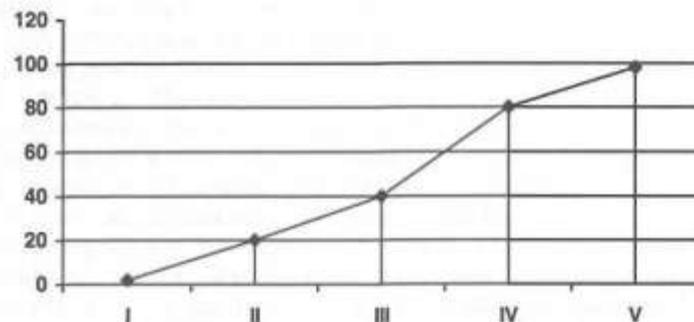
Há, nos parece, um impedimento metodológico para que se equacione o processo de aquisição de outra forma e podemos pensar em alguns motivos para isso. Em primeiro lugar, estabelecer os estágios intermediários no processo significaria colocá-los como funções mapeadoras do *input* no caminho entre  $S_o$  e  $S_s$ , da seguinte forma:



Em segundo lugar, ficamos impossibilitados de definir o que venham a ser tais estados intermediários, já que não podem ser GU, nem tampouco uma Língua-I. São "subconjuntos" de gramáticas de línguas particulares, ou um "conhecimento linguístico deficitário"?<sup>2</sup>

Vemos ainda mais um problema para a incorporação de qualquer modelo de desenvolvimento, o mesmo que trabalhos em diacronia enfrentam: todo estágio é assim caracterizado a partir de uma mudança que se percebe nos dados.<sup>3</sup> Voltaremos a esse ponto.

Antes de encerrarmos essa seção e como forma de ilustrar dois dos pontos levantados aqui, vejamos o gráfico a seguir, um plano cartesiano abstrato qualquer:



Tanto ele representa aquilo que da empiria, *a posteriori*, se definem como "fases" em aquisição – a partir de "mudanças" qualitativas e/ou quantitativas na produção da criança, quanto pode ser útil para, eventualmente, entendermos melhor a idealização proposta por Chomsky. Ao "representar" determinado fenômeno de aquisição desta forma, além de uma visão de desenvolvimento que necessariamente parte do mais simples para o mais complexo, descritivamente temos que "isolar" uma determinada variável da Faculdade da Linguagem (ou de GU) para acomodar as fases. Temos,

<sup>1</sup> Os autores, no entanto, comparam o processo à arte de origami: "description of the final form of the paper doesn't help build it!" (p. 21).

<sup>2</sup> Segundo de Lemos (2000), a idealização seria uma necessidade metodológica porque os estágios intermediários não podem ser previstos pelo modelo.

<sup>3</sup> Cf. de Lemos (2000) para discussão de tópico semelhante.

então, sempre a "linha de desenvolvimento" como função de  $x$  e  $y$  e não de todos os princípios de GU atuando sobre o *input*; isto é, não podemos ter, assim,  $S_i(E)$ .

De qualquer forma, há um "problema lógico" de que tratar e há propostas que tentam solucioná-lo para que alguma coisa possa ser dita em termos de aquisição da linguagem. Assim, vamos a elas. Até porque a tensão entre a adequação descritiva e a explicativa é que parece fazer o modelo gerativo tão instigante e frutífero.

## 2.2 A hipótese maturacional

A hipótese maturacional (cf. Bickerton, 1989; Borer e Wexler, 1987; Felix, 1984; Guilfoyle e Noonan, 1988; Lebeaux, 1987; Meisel, 1994; Radford, 1990; dentre inúmeros outros) atribui as mudanças empiricamente observadas no processo de aquisição a um "calendário maturacional".

Tal hipótese pode ter mais de uma interpretação, quer de seu núcleo, quer de seu modo de operação. Dentre as possibilidades que têm sido adotadas, encontramos, por exemplo, uma versão que sustenta que nem todos os princípios estejam prontos para a criança na GU, ou ainda, que os princípios estão prontos, porém a criança tem acesso a eles paulatinamente, em outras palavras, alguns princípios da GU obedeceriam ao calendário maturacional tornando-se operativos gradativamente. Em ambos os casos, prevê-se que os princípios se desenvolvem, assim como ocorre com os demais processos biológicos, de acordo com um padrão inato previamente estabelecido. É importante ressaltar que os princípios não são aprendidos, apenas cumprem um determinado calendário.

A versão mais forte da hipótese maturacional – conhecida como a Hipótese da Descontinuidade (Felix, 1984) – pressupõe que há estágios do desenvolvimento lingüístico que não estão sujeitos à GU. Essa visão tira o poder explicativo da hipótese pois, em princípio, a criança pode gerar gramáticas não-restritas à GU, o que coloca um fardo bem maior sobre o processo de aquisição (ou sobre a criança adquirindo uma língua), além de, obviamente, diminuir consideravelmente o papel da GU.

Desnecessário afirmar que, de uma perspectiva lógica ou até biológica, essa visão é plausível. Teórica e empiricamente, entretanto, perde sua força, já que, a priori, qualquer princípio pode maturar.

Entretanto, um certo abrandamento dessa visão extremada tem sido usado como forma de dar conta de alguns dados empíricos. Como apontamos acima, além da visão de que os princípios

não estariam prontos para a criança na GU, há a visão de que não estariam operativos inicialmente ou a criança não teria acesso a eles por motivos maturacionais. Nesta versão, a GU restringiria os sistemas iniciais, portanto, teria um papel desde o início do processo de aquisição, porém de forma subespecificada e por subespecificada entende-se exatamente que alguns princípios ou operações formais ainda não estariam disponíveis para a criança. Esta é a proposta de Borer e Wexler (1987).

Segundo estes autores, por exemplo, os princípios subjacentes à emergência de passivas verbais plenas (com *by-phrases*) dependem da maturação. Eles afirmam que até atingirem um determinado nível de maturação, as crianças não são capazes de produzir ou compreender tais estruturas. Para eles, a derivação de passivas verbais, por envolver a formação de cadeias-A, ainda não estaria disponível para a criança nos primeiros anos.<sup>4</sup>

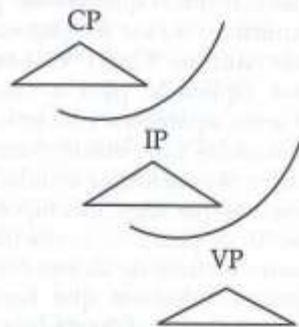
Uma das conseqüências que se extrai desta visão da hipótese é que, pelo menos nos estágios iniciais em que algumas propriedades formais do sistema ainda não estão operativas, se atestem na fala de crianças pequenas estruturas que não são parte da gramática adulta que estão adquirindo ou até mesmo estruturas que não se encontram nas línguas naturais. Rizzi (1994) explora essa possibilidade como potencial explicação para o fato de crianças de aproximadamente dois anos, aparentemente em todas as línguas, usarem infinitivos em cláusulas raiz, um fenômeno até agora não atestado na gramática de nenhuma língua estudada.

Aos poucos os trabalhos que seguem a hipótese maturacional se voltaram para uma visão de parâmetros vinculada às categorias funcionais, seguindo assim o curso de desenvolvimento da teoria da gramática. Desta forma, admitem que haja uma fase pré-sintática durante o processo de aquisição da linguagem, em que a criança não conta com as categorias funcionais. Em termos operacionais, as explicações para a fase pré-sintática são de natureza diversa. Admite-se, pois, que nesta primeira fase a criança se valha do módulo pragmático da linguagem (cf. Meisel, 1994, por exemplo), mas não do gramatical, ou que tenha uma "protolíngua" com construções próximas de um *pidgin* (cf. Bickerton, 1989, 1990, dentre outros), ou, ainda, que as formas sintáticas que emprega sejam de natureza léxico-temática – a tese do truncamento –, segundo a qual a criança se utilizaria apenas de mini-orações, em outras pa-

<sup>4</sup> Recentemente, Wexler, Pesetsky, Ganger e Babyonyshev voltam a apostar nessa mesma hipótese em artigo intitulado *The Maturation of Grammatical Principles: Evidence from Russian Unaccusatives*.

lavras, de subpartes da gramática adulta (cf. Radford, 1990; Guilfoyle e Noonan, 1988; por exemplo). O que há de comum em todos esses trabalhos é o fato de admitirem que a criança comece pelas categorias lexicais ( $\pm N$ ,  $\pm V$ ) e, aos poucos, vá adquirindo as categorias funcionais. A hipótese central que guia muitos desses trabalhos, a partir de Lebeaux (1988), atribui a ordem observada no desenvolvimento como sendo um reflexo da ordem hierárquica das respectivas categorias funcionais na estrutura de uma determinada língua.<sup>5</sup>

Apenas para exemplificar, Guilfoyle e Noonan (1988) propõem a "Hipótese da Construção da Estrutura", em que o calendário maturacional equivale ao surgimento das diferentes categorias funcionais nas estruturas - como ilustrado abaixo -, trabalham igualmente com a idéia de que determinados princípios estariam operativos desde sempre, porém seriam aplicados no "vácuo". Assim, se a criança ainda não adquiriu a categoria IP, o EPP (Princípio da Projeção Estendido que reza que toda sentença tem sujeito) não tem "onde" se aplicar, embora esteja previsto em GU.



Por vezes, encontramos em um mesmo autor uma certa mistura de posições, inclusive no que diz respeito ao papel da GU. Senão vejamos, Meisel (1994) afirma:

"[...] during an early phase children may not have access to grammar at all, although they are clearly able to use semantic-pragmatic principles to organize the form of their speech. [...] My claim is that early multiword utterances represent what Bickerton calls protolanguage... [...] According to Bickerton neurological maturation makes UG available to the child, and this happens around age 2;0, ap-

<sup>5</sup> Nem todos partem dessa hipótese, pois significa admitir que haja um esqueleto funcional universal, portanto, fixo e invariável. Não vamos discutir esse ponto aqui, embora não seja de todo banal.

proximately. This is, I want to argue, where the principle of grammatical continuity comes into play: once grammar is accessible, categories and rules of child grammars are of the same type as those in their mature counterparts" (p. 93-94).

É interessante percebermos que Meisel, apesar de ser um maturacionista por acreditar que as categorias funcionais cumpram um calendário de desenvolvimento, chega, com a afirmação acima, a descartar qualquer papel da GU até uma certa idade da criança, afiliando-se, assim, à versão mais forte da hipótese. Da mesma forma, apela ao princípio da "continuidade" após a GU se disponibilizar. Contudo, é preciso lembrar, como veremos mais detalhadamente na seção seguinte, que os continuístas pressupõem a presença da GU e de todos os seus princípios desde sempre.

O que se percebe nessas propostas é a assunção de que as dimensões semântica e pragmática da linguagem sejam mais simples e, por esse motivo, anteriores à sintaxe, na medida em que não demandam da criança um refinado estágio de desenvolvimento. A esse respeito cito de Lemos (1986), em retrospectiva sobre a área de aquisição de linguagem, principalmente na sua perspectiva interacionista, ao fazer uma ressalva sobre o compromisso da Psicolinguística com a Linguística:

"Outra consequência teórico-metodológica do compromisso-trava é a projeção da ordem dos componentes - pragmática, semântica, sintaxe - na dimensão temporal do desenvolvimento linguístico... Ela é responsável pela concepção simplista de que a chamada aquisição da pragmática é mais fácil e anterior à semântica e à sintaxe" (p. 245).

Mas essa não é a única questão que fica da hipótese maturacional, há outras. Ressalto algumas.

A primeira diz respeito ao "calendário maturacional": como explicar o fato de que uma determinada categoria ou princípio amadureça antes que outro em uma determinada língua? A resposta, normalmente encontrada na literatura, vincula o surgimento de uma determinada categoria, em um determinado período de desenvolvimento, ao *input*. Borer e Wexler (1987), por exemplo, chegam a sugerir que o *input* a que a criança tem acesso seja ordenado - o que é, no mínimo estranho, sob a ótica da "pobreza de estímulo".<sup>6</sup> Outros, como Guilfoyle e Noonan (1988), por exemplo, apresentam uma solução normalmente utilizada pelos advogados

<sup>6</sup> Wexler et al. (2001) tentam derrubar essa associação direta entre *input* e aquisição de uma determinada forma, resguardando, entretanto, o cerne da hipótese maturacional.

da hipótese continuísta, como veremos na próxima seção. Segundo essas autoras, o que determina a emergência das categorias funcionais é a sensibilidade da criança em relação ao *input*, ou seja, a criança passa por um amadurecimento perceptivo a que segue o surgimento de uma estrutura. Em outras palavras, a emergência tardia das categorias funcionais estaria vinculada a mudanças na capacidade perceptiva da criança causadas por fatores não-lingüísticos, como o aumento da memória, por exemplo. Assim, nos estágios iniciais a criança ignoraria elementos menos salientes, passando a lidar com eles na medida em que sua capacidade de processá-los crescesse. Haveria, dessa forma, uma distinção entre *input* e *intake* (White, 1981), ou nas palavras das autoras, "by assuming that maturation plays a role in allowing the child to increase the 'intake' we can explain why the child plays attention to data that was previously ignored" (p. 45-46).

Esse tipo de proposta suscita um outro problema do tipo ovo-galinha. Segundo Guilfoyle e Noonan (op. cit.), "It seems plausible to say that while both maturation and input data is relevant for the emergence of functional categories, only input data is relevant for establishing the properties of those categories" (p. 45). Sem dúvida, as categorias funcionais constituem o espaço de variação entre as línguas e, por conseguinte, sua aquisição é dependente dos dados a que a criança é exposta. Porém, de acordo com essa proposta, é preciso haver um amadurecimento para que a criança consiga lidar com os dados que são, no fundo, reveladores das propriedades das categorias. Ela precisaria da categoria para lidar com os dados ou dos dados para chegar à categoria?

O segundo ponto a levantar diz respeito ao vínculo biológico que a hipótese maturacional prevê, teoricamente, segundo o qual, assim como ocorre com os demais processos biológicos, o calendário maturacional seguiria um padrão inato previamente estabelecido. Conquanto a hipótese maturacional se baseie totalmente em um modelo biológico, portanto no nível da implementação física, toda a argumentação que a sustenta, bem como as evidências que se buscam, estão no nível da representação, são fenômenos lingüísticos. O corolário disso é que o "calendário maturacional" se traduz em ordenação de categorias ou princípios formais da gramática, reduzindo necessariamente o paralelo com a maturação biológica.

Alguns autores (cf. Lebeaux, 1987) deixam essa posição mais clara ao admitirem que o cronograma de desenvolvimento se baseia em princípios de ordenação internos à gramática, nada tendo a ver com a maturação física da criança. Nesse caso, um determinado estágio de aquisição é entendido como dependente do ante-

rior, na medida em que se prevê que o ajuste do valor de um parâmetro  $P_2$ , por exemplo, dependerá do ajuste do valor do Parâmetro  $P_1$ .

Sobre esse ponto, Clahsen (1989) afirma:

"This approach reminds me of the rule orderings (extrinsic or intrinsic) in transformational theories during the seventies. Similarly to the maturational schedules, these theories contained a separate component where the order of application of syntactic rules had been fixed. Modern linguistic theory has moved further away from ordering" (p. 59).

E de fato.

Meisel (1997) admite que a hipótese maturacional apresente uma ordenação intrínseca, como modelo de desenvolvimento da linguagem, ao restringi-la às propriedades parametrizáveis das gramáticas. Mas chama a atenção para o fato de que, em termos de aprendizagem, a hipótese lança mão de uma ordenação extrínseca ao trazer para dentro do modelo a teoria da marcação e prever valores *default* para os parâmetros. Segundo ele: "a marcação não é definida por critérios internos da gramática, mas por alguns critérios externos. Na melhor das hipóteses, ela é justificada pelo princípio do subconjunto, mas isto também constitui um princípio da aprendizibilidade, não da gramática" (p. 32).

Para encerrar essa discussão, só gostaria de ressaltar que, embora a hipótese maturacional seja logicamente plausível para o modelo, especialmente se se parte do pressuposto de que aquilo que é postulado teoricamente com base em evidência de ordem lingüística encontre, de algum modo, um correlato em termos de mecanismos e processos cerebrais (ou seja, traduza-se por algum mecanismo neuroanatômico/neurofisiológico), metodologicamente não é o que se faz, obviamente. Aqueles que a admitem, não buscam corroborar aquilo que postulam em termos externos, isto é, não buscam correlatos em fenômenos de ordem propriamente biológica. Parece-me que estaria aí o ônus da prova para os maturacionistas. (A respeito da hipótese maturacionista, cf. Menuzzi, neste volume.)

Os continuístas também têm o seu, como veremos a seguir.

### 2.3 A hipótese continuísta

O pressuposto basilar dessa hipótese é o de que um sistema em aquisição contém somente estruturas e mecanismos que não violam aquilo que está previsto em GU. Seu primeiro proponente foi Pinker (1984, p. 7, apud Meisel, 1997, p. 23):

"As regras gramaticais da criança devem ser extraídas dos mesmos tipos básicos de regras e compostos de símbolos primitivos da mesma classe, como as regras gramaticais atribuídas aos adultos."

Segundo Meisel (op. cit.), o pressuposto da continuidade instaura um paradoxo: "as gramáticas das crianças diferem das gramáticas dos adultos, mas são do mesmo tipo das gramáticas maduras" (p. 23) Como devemos ver ao longo da discussão, esse paradoxo talvez seja apenas aparente.

A hipótese da continuidade admite duas versões: a hipótese forte e a fraca. De acordo com a primeira, desde o início do desenvolvimento prevê-se que todos os princípios da GU estão à disposição da criança e que as estruturas de sua gramática, em todos os estágios, pertencem apenas às estruturas da língua-alvo, isto é, a representação da criança não viola nem os princípios, nem os parâmetros do sistema alvo, contudo isso não implica ser idêntica ao alvo. Tal concepção implica quase um conhecimento teleológico de S, por parte da criança adquirindo uma língua. Talvez por isso não tenha encontrado muitos adeptos. Entretanto, não deixa de ser interessante por aproximar-se bastante da definição de Língua-I como efetivamente individual, embora, não se possa garantir, com ela, que a criança não esteja implementando uma mudança não motivada no sistema. Algum tipo de restrição é necessário.

A versão fraca da hipótese pressupõe que, durante o desenvolvimento, a gramática infantil possa apresentar estruturas impossíveis ou marginais na língua-alvo, porém, estruturas que sejam possíveis em outras línguas; em outras palavras, estruturas que não firam GU (cf. Clahsen, 1989; dentre outros).<sup>7</sup>

Contudo, quando se confrontam os resultados das pesquisas em aquisição, eles parecem estabelecer um dilema – ou o paradoxo a que Meisel se refere. Muitos estudos apresentam evidências de que, desde muito cedo – já a partir dos enunciados de duas palavras – as gramáticas infantis se aproximam da gramática-alvo em vários aspectos. Um dos tópicos mais discutidos nesse sentido tem sido o apagamento do sujeito e objeto. Embora esse fenômeno se verifique em gramáticas infantis de quaisquer línguas sendo adquiridas, de alguma forma ele se restringe ao feito da língua-alvo. De imediato, verifica-se uma diferença percentual: crianças adquirindo línguas de sujeito nulo, tendem a apagar bem mais o sujeito do que aquelas adquirindo línguas de sujeito obrigatório. O mes-

<sup>7</sup> Para uma discussão detalhada sobre as consequências de cada versão da hipótese, contrapondo-as à hipótese da descontinuidade, cf. Weissenborn, Goodluck e Roeper, 1992.

mo se verifica em relação ao objeto. E mais, crianças adquirindo inglês, por exemplo, apagam o sujeito quando este é tópico (*diary-drop*),<sup>8</sup> mas não o objeto; enquanto crianças adquirindo o chinês apagam tanto um quanto o outro (*topic-drop*) – características das gramáticas adultas dessas línguas.<sup>9</sup>

Simões (1997) mostra evidências semelhantes na aquisição de PB. Quando compara seus resultados com aqueles encontrados para o inglês, por exemplo, verifica que a criança brasileira produz mais sujeitos nulos do que a americana. Mostra, ainda, que a criança americana tem uma queda brusca na produção dos sujeitos nulos (de 55 para menos de 30%), enquanto a criança brasileira mantém a taxa de sujeitos nulos em torno de 40%. Ao examinar o uso de sujeitos pronominais em PB e compará-lo com o italiano, e o inglês, verifica que a média de uso no italiano é de 35%, enquanto no PB é de 80% e no inglês, 86%. Mas talvez seus dados mais reveladores digam respeito à pessoa do discurso utilizada pela criança brasileira: a criança apresenta um percentual muito mais elevado de nulos de terceira pessoa (em torno de 60%) do que de primeira e segunda (em torno de 35%) – resultados bastante próximos daqueles encontrados nas gramáticas dos adultos, segundo Duarte (1995). Seus resultados para objeto nulo também são reveladores, e uma vez mais atestam a proximidade à gramática adulta: a criança brasileira apresenta um percentual de aproximadamente 90% de objetos nulos contra menos de 10% da criança americana.

O dilema se coloca quando esse tipo de evidência se contrapõe a desenvolvimentos muito tardios de alguns fenômenos sintáticos para os quais a gramática infantil em seus estágios iniciais difere daquela da do adulto. É o que se verifica em relação a *scrambling*, por exemplo, na aquisição de alemão (cf. Eisenbeiss, 1994).

Clahsen et al. (1994) apontam algumas soluções que têm sido apresentadas na literatura, como a hipótese da competência plena e a hipótese da aprendizagem lexical.

A hipótese da competência plena procura mostrar o quanto da gramática do adulto já se verifica na gramática infantil desde os primeiros estágios. Seriam casos como os apontados acima, mas não só. Há inúmeras evidências indiretas que asseguram a hipótese.

<sup>8</sup> Seria o caso de sentenças como "not making muffins" ("não fazendo bolinhos"), produzida enquanto a criança olha uma foto de um homem preparando bolinhos (Hyams e Wexler, 1993).

<sup>9</sup> Cf. Hyams (1986, 1987); Hyams e Wexler (1993); Wang et al. (1992), dentre outros.

"Na visão dos continuístas, a aparente fase léxico-temática oculta categorias funcionais, visíveis em certas regularidades na produção da criança. Assim, [...], no francês, o verbo sobe para a categoria I (flexão) quando a sentença é finita e permanece em VP quando o modo é infinitivo. A diferença da posição da negação seria então uma pista para dizer se há ou não a categoria I na gramática da criança. A alternância entre 'pas manger' e 'mange pas' na fala da criança é indicio da presença de I na estrutura" (Kato, 1995, p. 70).

Segundo seus proponentes, ainda, aquilo que difere da gramática do adulto pode se explicar principalmente através da *performance*, ou seja, seriam restrições provocadas por dificuldades de processamento na criança pequena, como falta de memória, por exemplo. Bloom (1993) afirma que há motivação teórica e empírica que sustentam a hipótese de que crianças pequenas "suffer from severe production limitations" (p. 721).

A abordagem da aprendizagem lexical é de Clahsen (1989, dentre outros). Segundo ela, as mudanças pelas quais a gramática infantil passa ao longo do desenvolvimento são atribuídas ao aumento do léxico da criança, além do aumento de sua memória e capacidade de processamento.

"Under this view, the lexical (and morphological) items and their associated properties, which the child has to learn for a particular language, induce restructurings of his/her grammar. Given the lexical learning hypothesis, it is possible that, while all of the UG principles are ready to apply from the start, some must await the acquisition of certain lexical triggers, before they can be successfully used" (Clahsen 1989, p. 57).

A despeito do aparente paradoxo, as hipóteses continuístas parecem ser mais plausíveis como tentarei demonstrar rapidamente. Em primeiro lugar, resguardam o lugar da GU. Se se prevêem princípios inatos, então não se pode considerar que não tenham um papel preponderante na aquisição desde sempre, o que, certamente, reflete com mais propriedade o problema de Platão.

Em segundo lugar, não precisam propor mecanismos de aprendizagem que ordenem intrínseca ou extrínsecamente as categorias a serem adquiridas. Para além disso, não têm que justificar a natureza de uma gramática sem categorias que estabeleçam referência às estruturas. Como aponta Kato (1995), pressupor que a criança não tem acesso à categoria funcional DP, por exemplo, significa, em última instância, assumir que a criança não esteja atribuindo referência a uma expressão nominal. Como, então, pode utilizar argumentos? O mesmo pode-se dizer sobre a relação IP-VP e sobre CP como atribuidor de estatuto de sentença a uma determinada estrutura – se declarativa, se interrogativa.

Finalmente, garantem a uniformidade da faculdade da linguagem. As diferenças encontradas nos diferentes estágios de desenvolvimento da gramática infantil explicam-se por fatores externos, como capacidade de processamento e falta de memória, dentre outros, mas não através de uma mudança qualitativa no teor da faculdade da linguagem. Isso garante e respalda seu caráter modular e sua especificidade linguística, além de sua interface com sistemas de *performance* – visão que pode adquirir mais força a partir do quadro Minimalista.

Por outro lado, jogar a culpa em fatores de processamento significa admitir que as mesmas limitações estejam presentes quando a criança lida com o *input*, um corolário não sem consequências.

Para os continuístas, o ônus da prova, então, está em conseguir demonstrar como esses fatores de processamento interferem no âmbito do processo de aquisição. Também como os maturacionistas, nem sempre aqueles que advogam essa hipótese têm tido a preocupação metodológica de buscar tais correlatos.

Chomsky (1978, p. 218-219) afirma:

"At the level of cellular biology, we hope that there will be some account of the properties of all organs, physical and mental. There seems little reason to suppose, for the moment, that there are general principles of cognitive structure, or even of human cognition, expressible at some higher level, from which the particular properties of particular 'mental organs', such as the language faculty, can be deduced, or even that there are illuminating analogies among these various systems. Of course, we do expect to find that some systems – say, the systems of memory – enter into a variety of cognitive processes."

Esquecendo o argumento de autoridade acima, trata-se de uma hipótese que parece ganhar força explicativa porque pode lidar com fenômenos que parecem não ter uma mudança abrupta – como se esperaria se fosse o caso de um determinado princípio e/ou categoria amadurecer –, além de também conseguir explicar discrepâncias que surgem entre a produção infantil e a adulta.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Grola (2000), por exemplo, mostra que a criança adquirindo PB produz muito mais qu- deslocados do que *in situ* – estrutura que só vai ser adquirida em torno dos 3,9 anos. Ela aponta um percentual de 66% de qu- deslocado (retirando os qu- com função de sujeito, pois não se tem como afirmar que haja de fato movimento). A autora compara a fala da criança com duas mostras de fala adulta: na do NURC encontram-se 29% de qu- deslocado contra 12,5% de qu- *in situ*, em fala de TV, respectivamente, 30 e 32,4% (a autora ainda computa estruturas "que-que" e "que é que", além de descartar, obviamente, os casos de "eco").

Para ilustrar o primeiro ponto, reproduzo aqui um gráfico em Bloom (1993), com base em dados de Hyams e Wexler (1993):

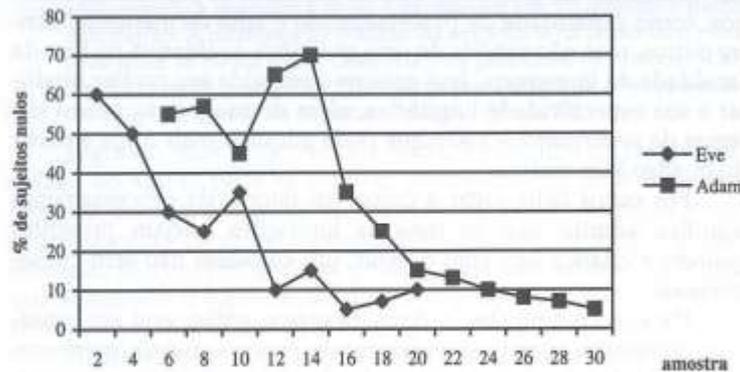


Gráfico: Proporção de sujeitos nulos (omitidos) ao longo do tempo. (Bloom, 1993, p. 730)

Para um continuísta, a transição gradual que se verifica no gráfico acima é vista como dependente do desenvolvimento de capacidades de processamento da criança (mais memória, por exemplo) e não com a visão de que há uma mudança em sua competência lingüística, caso em que se esperaria um gráfico como o ilustrado anteriormente. Isso, em um certo sentido, elimina o problema metodológico que motiva Chomsky a idealizar o processo de aquisição como instantâneo.<sup>11</sup>

Finalmente, gostaria de pontuar que a hipótese continuísta coaduna-se mais adequadamente com uma visão "seletiva" de aquisição:

"With no exception, all the mechanisms of acquisition, of stepwise complexification and of novelty-generation that have been unravelled so far in biology and in the cognitive sciences are due to a process of internal selection" (Piattelli-Palmarini, 1989, p. 2).

Piattelli-Palmarini (op. cit.) estabelece um paralelo entre a aquisição da linguagem no modelo gerativista e processos imunológicos. Segundo esse autor, um organismo possui uma capacidade genética de gerar, de fato – e não apenas potencialmente – um

<sup>11</sup> Os diferentes "estágios", vistos no gráfico como função das amostras examinadas, podem ser entendidos como estados em sistemas complexos, havendo uma probabilidade muito baixa de recorrência de um determinado estado em um dado sistema qualquer, segundo proposta de Lopes (2000).

repertório de alguns milhões de tipos de anticorpos.<sup>12</sup> Esse repertório é tão vasto que qualquer tipo de molécula está fadada a encontrar pelo menos um anticorpo que a reconheça e se ligue a ela seletivamente. O contato com o meio ambiente, ou seja, com os antígenos, apenas alteram a demografia das células que produzem os vários tipos de anticorpos, de acordo com a necessidade de sua atuação.

"Nothing is ever 'new' to the system; the repertoire of existing antibodies constitutes a 'network', an interactive system of 'internal images' of all possible external forms, a repertoire which is 'complete' and 'closed'." (p. 17).

O problema envolvido nesta questão não é a de que sistemas inatos sejam completamente fechados, e, portanto, "cegos" ao meio ambiente, mas ao papel que se atribui a ele. Da mesma forma, não se pode também confundir inatismo com determinismo. Como aponta Piattelli-Palmarini (1986), há espaço para flutuações em razão da ação do meio ambiente sobre o sistema que selecionará estruturas diferenciadas entre as possibilidades pré-determinadas, culminando em um vasto espaço para variabilidade individual e para a diversificação entre grupos. Obviamente isso se traduz, em nossos termos, na variação paramétrica e na concepção de Língua-I, ainda que a passagem de  $S_0$  para  $S_1$  seja vista por muitos lingüistas como determinista (cf. Lightfoot, 1998; Gibson e Wexler, 1994, dentre outros).

Como último ponto, gostaria de ressaltar ainda o paralelo que se pode estabelecer entre a teoria seletiva e o significado que "adquirir" uma língua deve assumir. De acordo com o que vimos anteriormente, os repertórios inatos parecem ser imensos e, se isso é verdade, como afirma Piattelli-Palmarini, recebemos muito mais ao nascer do que aquilo que utilizaremos na idade adulta. Decorre daí, então, que atingir a competência de um falante adulto significa, em última instância, "desaprender" através de um processo de estabilização seletiva.<sup>13</sup>

"The key to the developmental problem is, nowadays, one of getting rid of the superfluous through internal selection, and of generating more complex structures through a selective ontogenetic build-up" (Piattelli-Palmarini, 1989, p. 12).

<sup>12</sup> Nos seres humanos esse valor é de aproximadamente  $10^6$ .

<sup>13</sup> Mehler e Jusczyk (apud Pinker, 1994) mostram que o processo de aquisição fonético-fonológica se dá dessa forma. Segundo os autores, a criança seria um "foneticista universal", restringindo paulatinamente suas opções para o conjunto de fonemas de que necessitará em sua língua (aproximadamente aos 10 meses de idade).

### 3 Alguma evidência: a assimetria sujeito/objeto

Um dos tópicos mais explorados na literatura recente sobre aquisição no quadro de P&P é o do sujeito nulo e da assimetria que se percebe na produção da fala infantil entre sujeito e objeto. Independentemente da língua que se examine, essa assimetria parece sempre existir: crianças produzem muito mais sujeito nulo do que objeto nulo, mesmo quando a língua sendo adquirida é uma língua que permite objeto nulo (como o chinês e o PB, por exemplo).<sup>14</sup>

- (1) a) Not making muffins (Hyams e Wexler, 1993)  
'(o homem) não (está) fazendo bolinhos'<sup>15</sup>  
b) And want some tea? (CHILDES, arquivo Valian - 19b)  
'e (você) quer um pouco de chá?'  
c) Shuai. Shuai dǎo le. (Wang et al., 1992)  
(cair. cair para baixo ASPecto)  
'(ele) caiu'  
d) (eu) Come comida, (batata), como (banana). (Simões, 1997)

Passaremos a discuti-lo muito brevemente, tentando mostrar como uma visão continuísta, desde que assuma o seu "ônus da prova", parece contribuir para a explicação do fenômeno.

Nosso interesse aqui está não apenas na assimetria sujeito-objeto e no argumento nulo, mas nas realizações fonéticas desses argumentos: se quando realizado, um argumento o é apenas por pronomes ou também por um DP. No caso de DP, nosso interesse, como deverá ficar claro mais adiante, é saber se é realizado como DP pleno ou apenas por um nome – o que passaremos a chamar de argumento *singleton*.<sup>16</sup>

Em Lopes (1999) fizemos uma pequena análise de dados, para o inglês, que retomamos aqui rapidamente, com base nas transcrições do banco de dados CHILDES (MacWhinney e Snow, 1985), considerando uma variação etária entre 2;3 a 2;9 anos.<sup>17</sup> Essa faixa foi dividida em cinco períodos, pois queríamos observar se haveria alguma mudança no padrão de preenchimento dos argumentos,

<sup>14</sup> Esse tópico tem sido inclusive objeto de disputa entre maturacionistas (Hyams e Wexler, 1993) e continuístas (Bloom, 1990 e 1993), os primeiros motivando as diferenças encontradas em função da falta de algum conhecimento linguístico e o segundo oferecendo explicações em termos de processamento linguístico.

<sup>15</sup> Cf. nota 6. (O exemplo é de Bloom, 1970.)

<sup>16</sup> Estamos evitando o uso do termo "núcleo" para os casos em que a realização de um constituinte se faz apenas pelo nome, pois o termo poderia levar à interpretação equivocada de que há necessariamente uma projeção máxima para esse núcleo. Assumimos a noção de "estrutura despojada".

<sup>17</sup> Arquivos Valian, 06a, 10a, 08a, 09b e 19b.

embora saibamos que a variação considerada é muito pequena para ser significativa e a amostra pouco significativa da perspectiva quantitativa.

Cada arquivo foi analisado do começo ao fim desconsiderando-se, entretanto, quaisquer instâncias de produção em que houvesse repetições tanto da fala do adulto, quanto repetições na própria fala da criança. Obviamente só foram consideradas as estruturas com verbo, o que limita bastante os dados, pois em várias circunstâncias a criança é colocada numa posição em que arrola DPs soltos em resposta a alguma pergunta formulada pelo adulto:

- (2) Adulto: What is that, (child)?  
'O que é isso, (nome da criança)?'  
Criança: a horsie.  
'um cavalinho'  
Adulto: What's that?  
'O que é isso?'  
Criança: a duckie.  
'um patinho'

Consideramos, então, como possibilidades para os argumentos externo e interno: o nulo, pronome, nome *singleton*, DP pleno.<sup>18</sup> Chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 1  
Percentuais de "realização" do sujeito

Faixa etária	Nulo	Pronome	Singleton	DP	Total
1	23,7% (9)	73,7% (28)	0	2,6% (1)	38
2	26,8% (11)	60,9% (25)	9,75% (4)	2,4% (1)	41
3	30% (15)	66% (33)	2% (1)	2% (1)	50
4	37,5% (9)	62,5% (15)	0	0	24
5	23,3% (23)	58,5% (58)	4% (4)	14% (14)	99

<sup>18</sup> Como nosso interesse não se concentra nos sujeitos nulos, não controlamos o contexto em que ocorriam. Assim, sob a rubrica de nulos estão tanto casos de imperativos, por exemplo, quanto casos como (1a).

Tabela 2  
Porcentagem de realização do argumento interno<sup>19</sup>

Faixa etária	Nulo	Pronome	Singleton	DP	Total
1	5,5% (1)	33,3% (6)	16,6% (3)	44,4% (8)	18
2	10% (3)	26,6% (8)	3,3% (1)	60% (18)	30
3	3,6% (1)	50% (14)	10,7% (3)	35,7% (10)	28
4	0	37,5% (6)	25% (4)	37,5% (6)	16
5	3,4% (2)	24,2% (14)	13,8% (8)	58,6% (34)	58

O que gostaríamos de ressaltar é que, para além da assimetria em termos de argumentos nulos para o sujeito e para o objeto – como verificamos através da comparação dos resultados nas Tabelas 1 e 2 –, talvez a assimetria mais interessante esteja na realização de cada um como DP.

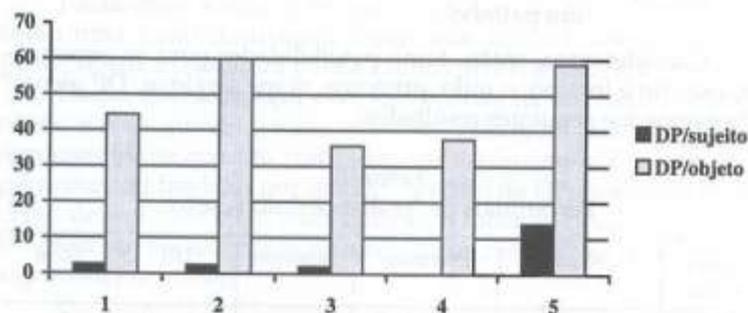


Gráfico: Comparação do uso de DPs plenos como sujeito e objeto nas 5 faixas etárias

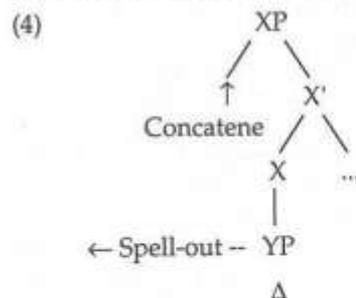
Embora se verifique alguma oscilação no uso de DPs plenos como argumento interno, os percentuais são altos e é clara a diferença quando comparamos ao uso dos DPs em posição de sujeito. Esse quadro poderia ser ilustrado com exemplos como:

- (3) a) [ ] hurt the duck. (2;5:02)  
'machuca o pato'  
b) She has a horsie. (2;5:02)  
'ela tem um cavalinho'  
c) Mommy get the porcupine.<sup>20</sup> (2;5:02)  
'mamãe pega o porco-espinho'

em que o sujeito é realizado por um nulo (em a), um pronome (em b) e um *singleton* (em c), enquanto em todos os casos o argumento interno é realizado por um DP pleno.

Como explicar essa assimetria?

Trabalhando no quadro do Programa Minimalista, Uriagereka (1999) propõe, contrariamente a Chomsky (1995), que a regra de *Spell-out* possa se aplicar mais do que uma vez ao longo de uma derivação – proposta conhecida como "múltiplos *Spell-out*". Por questões de economia do sistema computacional, deve aplicar-se apenas uma única vez, ou seja, sempre que houver apenas uma unidade de comando, somente uma aplicação de *Spell-out* deve ser feita. Quando isso não for possível, no entanto, que sejam feitas mais aplicações, contudo apenas o número suficiente de vezes para que a derivação venha a convergir. Uma unidade de comando define-se como o *output* de uma derivação através da aplicação contínua de Concatenar (*merge*) a um mesmo objeto. Esse seria o caso em que elementos são concatenados a marcadores frasais já associados. No caso de Concatenar se aplicar a dois objetos independentemente associados, não teríamos unidades de comando unitárias, mas várias delas, formando "cascatas" derivacionais, como vemos abaixo:<sup>21</sup>



<sup>20</sup> É importante frisar que "mamãe" não está sendo usado como vocativo:  
Criança: I want the duck. ("eu quero o pato")  
Adulto: You better get it. ("você deve pegá-lo")  
Criança: Mommy get that. ("mamãe pega aquilo")  
          Mommy get the porcupine. ("mamãe pega o porco-espinho")

<sup>21</sup> Não tenho como discutir aqui a implementação formal que sustenta e motiva a proposta de Uriagereka. Para tanto, cf. Lopes (1999).

<sup>19</sup> As diferenças nos números absolutos de dados analisados por faixa etária devem-se, obviamente, ao fato de que nem todo verbo seleciona um argumento interno. Apenas sentenças com verbos transitivos foram consideradas aqui.

Percebe-se, por (4), que essa proposta depende da construção de estruturas em paralelo, como forma de permitir a concatenação de elementos que venham a ocupar posição de não-complemento, em função da Condição de Extensão – proposta em Chomsky (1995) –, segundo a qual adições à estrutura sempre têm como alvo nódulos raízes.

Se analisarmos o fenômeno da assimetria sujeito/objeto através de unidades de comando, vemos que há uma explicação direta para ele. DPs complexos têm que ser engendrados paralelamente em função de seus especificadores. Contudo, DPs complementos encontram-se sempre na mesma unidade de comando do verbo que os domina, podendo haver, então, uma única aplicação de *Spell-out*. Já no caso de sujeitos, não. São especificadores da estrutura e, assim, formam uma unidade de comando distinta, forçando aplicações múltiplas de *Spell-out*, segundo a proposta de Uriagereka (op.cit.).

Por que, então, podem aparecer pronomes e nomes próprios, como sujeito, nessa mesma fase? Porque esses elementos são itens lexicais isolados e, como tal, podem ser diretamente engendrados na derivação, a partir de Seleção na Numeração, sem que haja a necessidade de formar um marcador frasal paralelo. Com isso, ficam na mesma unidade de comando e, portanto, demandam apenas uma aplicação de *Spell-out*.

Assumindo o ônus da prova que cabe aos continuístas, teremos, então, que dizer algo sobre processamento.

Gerken (1991), trabalhando sobre processamento de estruturas métricas, desenvolveu alguns experimentos com crianças de 2 anos, mostrando que elas, de fato, omitem mais sujeitos do que objetos. Mas o mais interessante é que a autora descobriu que essas crianças também omitem com mais frequência artigos nos NPs sujeitos do que nos objetos (31% vs. 18%). Essa mesma assimetria a autora encontrou na produção espontânea dessas crianças (31% vs. 14%).

Novamente, partindo da perspectiva continuísta, há que se propor alguma explicação para uma eventual mudança de "estratégia" ao longo do processo de aquisição; ou seja, estamos admitindo que a criança privilegie as unidades de comando e, preferencialmente, uma única aplicação de *Spell-out*. Por que, então, isso deixaria de se verificar nas produções dos adultos?

Assumiremos como ponto de partida a versão radical do modelo de Uriagereka, que prevê que concordância seja relevante para o processo de concatenação entre as diferentes unidades de comando, servindo como um "apontador" – um endereço – que

unirá duas unidades separadas: uma que já saiu do sistema computacional, embora este guarde o seu "rótulo" para fins de interpretação, e outra que continua ativa no sistema. Além disso, essa versão prevê que não seja preciso desenvolver nenhum tipo de procedimento que leve em consideração a estrutura interna dos constituintes que chegam a *Spell-out*, pois nesse caso eles simplesmente não podem mais ser acessados pela sintaxe por terem sido enviados para os componentes de *performance*. Supõe-se, nesse caso, que a linearização da estrutura se deva somente à relação de c-comando, garantida pelo LCA.

Assim, temos dois caminhos possíveis a percorrer como explicação para a mudança na produção da criança em direção à gramática-alvo. O primeiro seria admitir que a criança não dispõe de concordância e, portanto, tende a se limitar, sempre que possível, a uma única unidade de comando pois não teria como "agrupá-las" por não ter seus "endereços". Ocorre que a criança, enquanto mantém as assimetrias verificadas na produção do especificador e do complemento, já apresenta flexão de concordância, em que pese o fato de que a concordância visível ou a falta dela não pode ser tomada como evidência direta de sua existência ou não na hipótese que estamos discutindo.

O segundo caminho a tomar, e que estaremos assumindo como hipótese, é que a diferença está na capacidade de processamento da criança e do adulto: quando pequena ela apresenta limitações de produção, como memória, por exemplo. Nesse sentido, ela não disporia de um *dispositivo de memória* suficientemente amplo para acomodar as diversas unidades de comando que são enviadas para o componente de *performance*, privilegiando uma unidade de comando de cada vez. Ou, ainda, carregando o *dispositivo de memória* unidade por unidade e empregando essas unidades paulatinamente.

Desta forma, conseguimos mostrar que a capacidade de processamento da criança é crucial como explicação para as assimetrias observadas na produção de sujeito e objeto. Entretanto, vinculamos essa explicação a fatores gramaticais próprios da Faculdade da Linguagem.

No entanto, ao assumirmos que a produção infantil esteja limitada por condições de processamento, decorre naturalmente que assumamos que sua compreensão da linguagem também seja afetada pelos mesmos princípios. Além, obviamente, de assumirmos que trate o *input* através dos mesmos princípios, pressupondo, com Kato (1994), que representação linguística e tratamento do *input* estão sujeitos aos mesmos princípios. Assim, seria natural pressupor que a criança pequena tem menos dificuldade em pro-

cessar DPs complexos em posição de complemento do que em posição de especificador, por exemplo; contudo, infelizmente não temos como saber, porque isso demandaria pesquisas experimentais. Entretanto, parece que esta é uma hipótese plausível, considerando a proposta de Gerken, explorada acima, e dado que Weinberg (1999) mostra que as unidades de comando são igualmente operantes no processamento sentencial do adulto em inglês.

Esta autora desenvolve uma teoria de reanálise e processamento preferencial a partir do quadro do PM. Segundo ela, não é necessário que se prevejam princípios independentes de processamento, pois a preferência que se verifica na compreensão de algumas estruturas pode ser explicada através dos princípios de economia atuantes no sistema computacional. Para que sua teoria se torne mais explicativa, a autora lança mão do modelo de múltiplos *Spell-out*, especialmente como forma de dar conta da preferência por *right-branching* e do fenômeno da reanálise, como vemos em (5):

- (5) a) The man [believed his sister]  
(o homem acreditava sua irmã)  
'o homem acreditava na sua irmã'  
b) The man [believed] [[his sister] to be a genius].  
(o homem acreditava sua irmã ser um gênio)  
'o homem acreditava que sua irmã é um gênio'

Nesse caso, a preferência seria sobre o fechamento do constituinte "his sister" como complemento de "believed" em uma única unidade de comando. Dado que há mais material para ser analisado, haveria uma reanálise da sentença a partir da divisão da mesma em novas unidades de comando. Assim, forma-se uma unidade de comando "his sister" em paralelo, que é concatenada a "a genius" para receber papel temático e posteriormente é alçada para a posição de especificador da estrutura encaixada. Só então essas unidades de comando são concatenadas a "believed".

Esperamos ter podido dar um sabor, com a discussão acima, daquilo a que estamos nos referindo ao longo do artigo como "ônus da prova". Da perspectiva continuísta, o que não se "vê" na fala da criança, não está lá, ainda, por razões de processamento. Por mais contraditório que possa soar, essa hipótese traz para a discussão o que é verdadeiramente biológico e passível de maturação, ou, ao menos, põe na roda capacidades sobre as quais algo nessa direção pode ser afirmado: capacidade de concentração, aumento de memória etc.

Contudo, os componentes de *performance* não devem ser vistos como um novo espaço para onde se jogam fenômenos de difícil explicação. Se Weinberg (op. cit.) está correta, os mesmos pressupostos que assumimos para a aquisição são igualmente operantes no processamento sentencial do adulto.

#### 4 Palavras finais

À guisa de conclusão, vamos retomar brevemente alguns pontos levantados no artigo.

Um deles, já anunciado no título, diz respeito a uma concepção de aquisição que toma o processo como a "escolha" seletiva de possibilidades pré-determinadas, saindo a criança de um superconjunto até convergir no conjunto de possibilidades que determina sua Língua-I. A despeito do perigo que traçar paralelos diretos com a biologia pode significar para a área, cito novamente Wolpert et al. (1998):

"Setting up the organization of a complex nervous system in vertebrates seems to involve refining an initially rather imprecise organization by extensive programmed cell death. [...] *Neuronal death is common and appears that too many neurons are produced initially, and only those that make appropriate connections survive*" (p. 361, grifo meu).

Van Kampen (1997), por exemplo, propõe que as crianças começam com estruturas mais próximas da Forma Lógica (LF) do que da Forma Fonética de sua língua. Tomando LF como mais uniforme ou até universal, a criança passaria, então, de um superconjunto de possibilidades para um subconjunto - dentre os possíveis.

Nas evidências que examinamos na seção anterior, bem como na hipótese que as sustenta, essa escolha seletiva não é tão clara. Unidades de comando lançam mão da relação de c-comando, uma relação que tem se mostrado pervasiva nas línguas naturais. Assim, não se pode imaginar que a criança deixe de utilizá-la. O que é importante frisar, nos parece, é a correlação que se pode estabelecer entre o uso de uma tal relação como estratégia durante o processo de aquisição da linguagem e sua interação com os sistemas de *performance*, pagando o preço justo da hipótese continuísta.

Volto a Wolpert et al. (op. cit.), enfatizando que suas palavras devem ser tomadas aqui metaforicamente:

"As an analogy, consider a juke-box containing a hundred records. When one selects a record to be played, the machine has not been given any new information; rather, one of its repertoire of records has simply been selected. It would be quite different if a new record were added. That would be to provide new information, and would be equivalent to introducing a completely new gene or protein into a cell, which rarely occurs in development. Like the juke-box, a cell's behavior can be changed only by external signals within the constraints provided by its current state.

Because signals are essentially selective and depend on the state of the cell, different signals can activate a particular gene at different stages of development. *Genes can be turned on and off repeatedly during development*" (p. 18, grifo meu).

Um último ponto a ser levantado refere-se ao dilema empírico apontado por Clahsen et al. (1994), que retomamos na seção 2. Quanto ao que se verifica em termos da aproximação entre os resultados obtidos na produção da criança e aqueles dos adultos – discussão feita brevemente na seção 2.3 –, a hipótese continuísta certamente procura mostrar o quanto da gramática do adulto já se verifica na gramática infantil desde os primeiros momentos. Por outro lado, dado que não se apóia fortemente em uma correlação biunívoca entre *input* e aquisição de uma determinada forma, não se compromete com os fenômenos que parecem surgir tardiamente. Sua explicação terá que se dar através da concepção de "seleção" e/ou em termos de processamento.

Contudo, há um "ponto cego" na hipótese: a idade crítica, evidenciada há muito por Lenneberg (1967). Continuístas se apóiam na expressão "princípios disponíveis para a criança desde sempre" – especialmente os que assumem versões mais fortes da hipótese –, sem, no entanto, ter como colocar o dedo exatamente no tempo cronológico (biológico?) que a expressão deixa indeterminado. Não teremos nada a falar sobre isso. Para tanto, o leitor deve remeter-se a Menuzzi, neste volume.

Quem paga o maior preço pelo ônus da prova? É só uma equação para o lugar em que a abstração vai se dar, nos parece. É uma difícil equação, especialmente por colocar na cena, mesmo que indiretamente, uma relação nada confortável para o quadro gerativista: mente e cérebro. Portanto, a disputa deve continuar...

## Referências bibliográficas

- BLOOM, L. *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1970.
- BLOOM, P. Subjectless sentences in child language. *Linguistic Inquiry*, 21, p. 491-504, 1990.
- . Grammatical continuity in language development: the case of subjectless sentences. *Linguistic Inquiry*, 24, p. 721-734, 1993.
- CHOMSKY, N. Biological foundations of language. In: *Psychology and biology of language: essays in honor of Eric Lenneberg*. New York: Academic Press, 1978.
- . *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.
- CLAHSEN, H. Creole genesis, the lexical learning hypothesis and the problem of development in language acquisition. In: PÜTZ, M.; DIRVEN, R. (eds.) *Wheels within wheels: Papers on the Duisburg Symposium on Pidgin and Creole Languages*. p. 55-79, 1989.
- . Constraints on parameter setting: a grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language acquisition*, 1, p. 361-391, 1990.
- ; EISENBEISS, S.; PENKE, M. *Underspecified phrase-structure positions and lexical learning in early child grammars*. ms, 1994.
- DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio "Evite Pronome" no Português Brasileiro*. UNICAMP: Tese de doutorado, 1995.
- FELIX, S. Maturational aspects of Universal Grammar. In: DAVIES, A.; CRIPPER, C.; HOWATT, A. (eds.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- GERKEN, L. The metrical basis for children's subjectless sentences. *Journal of Memory and Language*, 30, p. 1-21, 1991.
- GIBSON, E.; WEXLER, K. Triggers. *Linguistic Inquiry*, 25, p. 3. p. 407-454, 1994.
- GROLLA, E. *A aquisição da periferia esquerda da sentença em PB*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.
- GUILFOYLE, E.; NOONAN, M. Functional categories and language acquisition. Paper presented at the 13<sup>th</sup> annual Boston University Conference on Language Development, 1988.
- HYAMS, N. *Language acquisition and the theory of parameters*. Dordrecht: Reidel, 1986.
- . A reanalysis of null subjects in child language. In: GOODLUCK, H.; ROEPER, T.; WEISSENBERN, J. (eds.) *Theoretical studies in language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- ; WEXLER, K. On the grammatical basis of null subjects in child language. *Linguistic Inquiry*, 24, p. 421-459, 1993.

- KATO, M. A theory of null objects and the development of a Brazilian child grammar. In: TRACY, R.; LATTEY, E. (eds.) *How tolerant is Universal Grammar?* Tübingen: Verlag, 1994.
- . Raízes não-finitas e a construção do sujeito. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 29, p. 119-136, 1995.
- LEBEAUX, D. Comments on Hyams. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (eds.) *Parameter setting*. Dordrecht: Reidel, 1987.
- . *Language acquisition and the form of grammar*. Tese de doutorado: University of Massachusetts, 1988.
- LEMOS, C. de. Interacionismo e aquisição de linguagem. *DELTA*, 2, p. 231-248, 1986.
- . Questioning the notion of development: the case of language acquisition. Unicamp, ms, 2000.
- LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1967.
- LIGHTFOOT, D. *The development of language: acquisition, change and evolution*. Oxford: Blackwell, 1998.
- LOPES, R. E. V. *Uma proposta minimalista para o processo de aquisição da linguagem: relações locais*. Tese de doutorado, Unicamp, 1999.
- . O tempo sou eu quando fico grande. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 38, p. 51-58, 2000.
- MacWHINNEY, B.; SNOW, C. The Child Language Data Exchange System. *Journal of Child Language*, 12, p. 271-296, 1985.
- MEISEL, J. *Bilingual first language acquisition*. Philadelphia: John Benjamins, 1994.
- . Parâmetros na aquisição. In: FLETCHER, P.; MacWHINEY, B. (eds.) *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MENUZZI, S. Sobre a evidência para a maturação de universais lingüísticos. Neste volume.
- PIATTELLI-PALMARINI. The rise of selective theories: a case study and some lessons from immunology. In: DEMOPOULOS, W.; MARRAS, A. (eds.) *Language learning and concept acquisition*. Norwood, NJ: Ablex, 1986.
- . Evolution, selection and cognition: from learning to parameter setting in biology and in the study of language. *Cognition*, 31, p. 1-44, 1989.
- PINKER, S. *Language learnability and language development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.
- . *The language instinct*. New York: Morrow, 1994.
- RADFORD, A. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: the nature of early child grammars of English*. Oxford: Blackwell, 1990.
- RIZZI, L. Root infinitives as truncated structures in early grammars. *18<sup>th</sup> Annual Boston Conference on Language Development*, 1994.
- SIMÕES, L. *Sujeito nulo na aquisição do Português Brasileiro: um estudo de caso*. PUCRS, tese de doutorado, 1997.
- URIAGEREKA, J. Multiple Spell-out. In: EPSTEIN, S.; HORNSTEIN, N. (eds.) *Working Minimalism*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1999.
- VALIAN, V. Syntactic subjects in the early speech of American and Italian children. *Cognition*, 40, p. 21-81, 1991.
- van KAMPEN, J. PF/LF convergence in acquisition. *Proceedings of the North East Linguistic Society*, 26, p. 149-163, 1997.
- WANG, Q.; LILLO-MARTIN, D.; BEST, C.; LEVITT, A. Null subjects and objects in the acquisition of Chinese. *Language Acquisition*, 2, p. 221-254, 1992.
- WEINBERG, A. A minimalist theory of human sentence processing. In: EPSTEIN, S.; HORNSTEIN, N. (eds.) *Working Minimalism*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1999.
- WEISSENBORN, J.; GOODLUCK, H.; ROEPER, T. Old and New problems in the study of language acquisition. In: WEISSENBORN, J.; GOODLUCK, H.; ROEPER, T. (eds.) *Theoretical issues in Language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.
- WEXLER, K.; MANZINI, R. Parameters and learnability in binding theory. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (eds.) *Parameter setting*. Dordrecht: Reidel, 1987.
- WEXLER, K.; PESETSKY, D.; GANGER, J.; BABYONYSHEV, M. The maturation of grammatical principles: evidence from Russian unaccusatives. *Linguistic Inquiry*, 31:1, p. 1-44, 2001.
- WHITE, L. The responsibility of grammatical theory to acquisitional data. In: HORNSTEIN, N.; LIGHTFOOT, D. (eds.) *Explanations in Linguistics*. London: Longman, 1981.
- WOLPERT, L.; BEDDINGTON, R.; BROCKES, J.; JESSEL, T.; LAWRENCE, P.; MEYEROWITZ, E. *Principles of Development*. London/Oxford: Current Biology Ltd & Oxford University Press, 1998.