Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Departamento de Linguística

Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral

Aquisição da Proforma 'Ele Mesmo' no Português Brasileiro

(versão corrigida)

Renato Caruso Vieira

De acordo,

_____

Profª Drª Elaine Grolla

São Paulo

2014

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Departamento de Linguística

Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral

Aquisição da Proforma 'Ele Mesmo' no Português Brasileiro

(versão corrigida)

Renato Caruso Vieira

De acordo,

Profª Drª Elaine Grolla

São Paulo

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram diretamente para a realização das etapas experimentais que constituíram o cerne desta pesquisa: os adultos que gentilmente aceitaram se submeter aos testes, assim como as crianças que participaram das atividades propostas e seus responsáveis.

Também forneceram auxílio indispensável para o cumprimento dessa etapa os coordenadores, funcionários e educadores da Creche Central da USP, da Creche Oeste da USP e da EMEI Monte Castelo, além das colegas que me acompanharam na aplicação dos experimentos: Diemily Santos e Ana Cláudia Garcia.

Sou muito grato às professoras que compuseram minha banca de qualificação, Profª Drª Ruth Lopes e Profª Drª Esmeralda Negrão, pelos valiosos conselhos e sugestões, que moldaram o formato final desta dissertação.

Agradeço, ainda, à FAPESP, pela concessão do financiamento deste trabalho, através da bolsa de nº 2011/14819-6, e aos demais colegas e professores, aos meus familiares e à minha namorada, por todo o suporte fornecido no decorrer destes dois anos.

Finalmente, as duas pessoas a quem mais devo minha gratidão: a colega Karina Bertolino, que, além de também ter me assistido na execução dos experimentos aplicados nas crianças, ainda prestou colaborações técnicas imprescindíveis, sobretudo no campo estatístico; e a Profª Drª Elaine Grolla, cuja dedicação a este projeto denuncia não apenas sua competência como orientadora mas, principalmente, sua paixão pela pesquisa e pelo conhecimento.

RESUMO

O presente estudo investiga a aquisição da expressão reflexiva 'ele mesmo' por crianças adquirindo Português Brasileiro como língua materna, considerando a influência que tal expressão sofre da alternância entre os traços semântico-pragmáticos de reflexividade [+ provável] e reflexividade [- provável] dos predicados em que se encontra.

Dois experimentos foram conduzidos, um de produção e um de compreensão, para descobrirmos que, nem mesmo dentre as crianças mais velhas testadas por nós (5;7 - 6;6), o desempenho adulto com a proforma complexa foi verificado.

A variação semântica dos predicados, tendo se mostrado apreendida já pelas crianças entre 3;6 - 4;6, foi descartada como agente causador dos erros cometidos pelos sujeitos, razão pela qual recorremos à explicação que responsabiliza, pelo domínio tardio da expressão, a sobrecarga computacional que as operações mentais relevantes à interpretação do 'ele mesmo' impõem sobre a limitada memória de trabalho infantil.

Palavras-chave: ele mesmo, proforma reflexiva, traços semântico-pragmáticos, aquisição de linguagem, processamento linguístico

ABSTRACT

The present study investigates the acquisition of the reflexive expression 'ele mesmo' by children acquiring Brazilian Portuguese as their mother language, considering the influence that such expression suffers from the variation between the semantic-pragmatic features of [+ probable] reflexivity and [- probable] reflexivity of the predicates in which it is included.

Two experiments were conducted, one of production and another of comprehension, and we discovered that, not even among the oldest children tested (between 5;7 - 6;6 years of age), adult performance with the complex proform was achieved.

The younger children tested (between 3;6 - 4;6 years of age) showed mastery of the semantic variation of the predicates. Therefore, the mistakes committed by the subjects cannot be explained by a lack of knowledge of these pragmatic features. In order to account for such non-adult behavior, we resorted to an explanation that blames the computational overload that the relevant mental operations to the interpretation of 'ele mesmo' impose over the limited working memory of the children.

Keywords: ele mesmo, reflexive proform, semantic-pragmatic features, language acquisition, linguistic processing

Sumário

1. Introdução **5**

2. Fundamentação teórica **10**

2.1 ‘Ele’, ‘ele mesmo’ e as regras para sua distribuição referencial 10

2.2 A semântica dos predicados 15

2.3 A semântica do ‘mesmo’ em ‘ele mesmo’ 18

2.3.1 ‘Mesmo’ como partícula de foco contrastivo 18

2.3.2 ‘Mesmo’ como partícula de foco escalar 22

2.4 As diferenças estruturais 28

2.5 Conhecimento pragmático em crianças 32

2.5.1 Aquisição de foco contrastivo X aquisição de foco escalar 33

2.5.1.1 '*Even*' e '*only*' em processamento *online* 37

2.5.2 Aquisição de implicatura de escalaridade 38

2.6 Processamento e aquisição de linguagem 41

3. Experimentos anteriores **46**

3.1 Bertolino (2013) 46

3.1.1 Restrições sintáticas e restrições semântico-pragmáticas 49

3.2 Jakubowicz (1994) 52

3.3 Grolla (2011a) 54

3.4 Resultados para ‘ele’ X resultados para ‘ele mesmo’ 56

3.4.1 A complexidade morfológica do 'ele mesmo' 57

5. Nossos experimentos **59**

5.1 Grupo de Controle: sujeitos e metodologia 61

5.2 Grupo-alvo: sujeitos e metodologia 66

5.3 Resultados 69

5.3.1 Primeiro Experimento 69

5.3.2 Segundo Experimento 71

5.4. Análise dos resultados 76

5.4.1 Primeiro experimento 76

5.4.2 Segundo Experimento 77

5.4.3 Comparação entre experimentos 80

6. Aquisição tardia do 'ele mesmo' **82**

6.1 Processamento do 'ele mesmo' 85

6.2 Sobrecargas computacionais 87

6.2.1 Teoria de Interface 94

7. Conclusão **100**

Referências **103**

1. Introdução

Composta por não mais que uma proforma simples focalizada, a expressão 'ele mesmo' apresenta tal variedade de usos – alguns deles demonstrados em ((1)a. - g –, seja em posicionamento sintático ou em conteúdo semântico, que parece se configurar, ao mesmo tempo, como um enigma para os linguistas e um desafio para as crianças em fase de aquisição do Português Brasileiro (PB).

(1)a. – O Pedro$_i$ discutiu com o João$_j$?

– Não, o Pedro$_i$ discutiu com ele$_i$ mesmo.

b. – O Pedro$_i$ discutiu logo com o João$_j$?

– Sim, o Pedro$_i$ discutiu com ele$_j$ mesmo.

c. A inveja do Pedro$_i$ prejudicou ele$_i$ mesmo.

d. O Pedro$_i$ acredita que a Maria ame todo mundo menos ele$_i$ mesmo.

e. Quando o jogador$_i$ chutou a bola, ele$_i$ mesmo correu para recebê-la.

f. O João$_i$, ele mesmo$_i$, assinou a autorização.

g. O mau desempenho inicial desanimou João$_i$, mas quando ele$_i$ percebeu a expectativa de todos de que ele$_i$ vencesse o campeonato, ele$_i$ mesmo acreditou na vitória. [No sentido de "todos, inclusive o João, acreditaram na vitória do João".]

Ainda, diferentes situações nas quais a sequência composta por 'ele' e 'mesmo' pode ser acionada serão consideradas em tempo oportuno, neste texto.

O presente estudo dá continuidade à pesquisa iniciada por Grolla (2011a) que, tratando da aquisição de formas anafóricas no PB, discute a natureza gramatical das proformas 'ele' e 'ele

mesmo', bem como oferece dados provenientes de experimentos conduzidos pela autora, aplicados em crianças adquirindo o PB.

Tanto Grolla (2011a) quanto Jakubowicz (1994) – que, interessada pelo '*lui-même*' francês, serve de importante influência para este trabalho – concentram sua análise das expressões na relação entre sua distribuição referencial e a semântica dos predicados que varia entre os traços que nomearemos reflexividade [+ provável] e reflexividade [- provável]. Ambas as autoras, também, apontam para uma aquisição tardia das proformas complexas.

Apesar de a diversidade de aplicações do 'ele mesmo' demonstrada nas sentenças (1) servir de parâmetro para algumas das mais relevantes ponderações desta pesquisa, assumimos como objeto central a função da proforma representada por (1a): reflexiva, "anaforicamente enfática" – em oposição à sua contraparte "simples" 'ele'.

Nossos esforços se concentraram no aprofundamento das reflexões acerca do funcionamento desse elemento linguístico complexo de fundamental importância para a comunicação adulta, assim como na aplicação de experimentos que contemplassem uma ampla gama etária de sujeitos adquirindo a língua e na formulação de propostas que tanto explicassem nossos resultados quanto estivessem de acordo com os preceitos teóricos postulados por respeitados estudiosos dos temas pertinentes a esta pesquisa.

Listadas, a seguir, estão as perguntas a serem desenvolvidas nas quatro primeiras seções deste trabalho e respondidas pelos resultados dos nossos experimentos.

- A aquisição do 'ele mesmo' é tardia?
- A variação de traços de reflexividade [+ provável] e [- provável] dos predicados contendo 'ele mesmo' influencia a compreensão infantil da expressão?
- Haverá um salto evolutivo em direção à produção/compreensão adulta do 'ele mesmo' em alguma das faixas etárias estudadas por nós, de modo a nos permitir um

apontamento de que o domínio da proforma aconteça em um período definido do amadurecimento linguístico dos sujeitos?

- As crianças demonstrarão sensibilidade adulta às restrições de localidade impostas pela semântica dos predicados à forma ‘ele’? Se sim, a partir de que idade e como esses resultados se relacionarão com os das sentenças-teste contendo ‘ele mesmo’?

Uma vez comprovada a aquisição tardia do 'ele mesmo', duas hipóteses para sua explicação serão formuladas:

- A aquisição tardia do 'ele mesmo' se deve a agentes semântico-pragmáticos determinantes para o uso adequado da expressão – particularmente as noções de reflexividade [+provável] e [-provável] – ainda não adquiridos pelas crianças.
- A limitada memória de trabalho infantil impede o correto processamento das operações mentais exigidas pelo 'ele mesmo'.

Apesar de nossos experimentos terem sido realizados com metodologia distinta das aplicadas em testes de processamento linguístico, pretendemos ser capazes, neste trabalho, de analisar nossos dados de maneira a, pelo menos, oferecer embasamento teórico à posição que adotarmos dentre as dispostas acima.

A disposição dos assuntos abordados nesta dissertação conta com a seguinte segmentação:

No segundo capítulo, “Fundamentação teórica”, esclareceremos nossa posição – sempre construída a partir daquelas de respeitados autores que trataram dos assuntos em análise, somadas à nossa própria reflexão e argumentação – no tocante às restrições referenciais que sofrem o ‘ele mesmo’ e sua contraparte simples ‘ele’ quando posicionados, sobretudo, no predicado de orações. A influência de traços semântico-pragmáticos em detrimento de Princípios sintáticos na recuperação anafórica executada pelas duas proformas constituirá a matéria central desse capítulo. Será investigada, também, a pertinência da atribuição de

“contrastivo” ou de “escalar” ao tipo de foco exercido pela partícula ‘mesmo’ em ‘ele mesmo’, terminando com a nossa decisão a favor da noção de escalaridade que permeia tal focalização. Uma abordagem inicial da aquisição de pragmática e de partículas de foco, bem como a introdução do tema do processamento infantil encerrará nossa “Fundamentação teórica”.

Considerando a aquisição do ‘ele’ anafórico em posição de predicado um tema indispensável para uma eficaz investigação da aquisição do ‘ele mesmo’ com igual posicionamento sintático, dedicamos todo nosso terceiro capítulo à exposição e análise crítica do trabalho de Bertolino (2013), que tratou do assunto.

Reservamos nosso quarto capítulo, “Experimentos anteriores sobre a aquisição do ‘*lui-même*’ e do ‘ele mesmo’”, à apreciação dos estudos de Grolla (2011a), que testou a aquisição do ‘ele mesmo’, e de Jakubowicz (1994), voltado à aquisição do ‘*lui-même*’ francês, proforma que, orientando-se também pela semântica-pragmática dos predicados aos quais pertence, configura-se como análoga ao ‘ele mesmo’ do PB, inclusive em sua aquisição tardia pelas crianças adquirindo a língua, o que descobriremos ser a conclusão de ambas as autoras em relação às proformas citadas.

Partindo, então, para nossas próprias realizações experimentais, inauguramos o quinto capítulo, onde se reúnem todas as informações pertinentes à metodologia e aos sujeitos dos dois experimentos (um de produção do ‘ele mesmo’ e outro de compreensão do ‘ele’ e do ‘ele mesmo’) que conduzimos. Também forneceremos os resultados e os analisaremos para descobrirmos que estão, em seus principais aspectos, de acordo com os de Bertolino (2013), no que diz respeito aos nossos dados para o ‘ele’, e com os de Jakubowicz (1994) e Grolla (2011a) para o ‘ele mesmo’.

Com nosso sexto e último capítulo, pretendemos oferecer explicações para a aquisição tardia do ‘ele mesmo’. Buscando apoio teórico em autores já mencionados ao longo do texto ou em outros, aos quais recorreremos conforme o aprofundamento nas questões pertinentes ao

capítulo fizer surgir novos temas, terminaremos por assumir que a dificuldade das crianças com o 'ele mesmo' não se deve à ausência do conhecimento linguístico necessário para seu domínio, mas, sim, à limitada memória de trabalho infantil, que redunda na incapacidade dos sujeitos em processar corretamente as operações linguísticas exigidas pela produção/interpretação da proforma complexa 'ele mesmo'.

2. Fundamentação teórica

2.1 'Ele', 'ele mesmo' e as regras para sua distribuição referencial

Uma observação sobre os possíveis usos do – assim considerado pela gramática tradicional – pronome 'ele' no PB sugere-nos duas possibilidades: a referencial, de "apontar" para um "ser no mundo" linguisticamente reconhecido como participante do gênero masculino – uso esse classificado como dêitico ((2)a., (2)b.); e a anafórica, de resgatar um nome ou expressão nominal que o anteceda e que com ele concorde em gênero (masculino) e número (singular) ((3)a., (3)b.). Naturalmente, variações de objetos referenciais ou de componentes nominais a serem recuperados, que se adequem às condições de gênero feminino e/ou de plural, contam com flexibilizações correspondentes da proforma em questão, que também pode ser encontrada como 'eles', 'ela' ou 'elas'. Vejamos:

(2)a. Ele será condenado pelo crime. [com o apontamento do referencial]

b. Eu vi a criança com ele. [com o apontamento do referencial]

(3)a. O carro$_i$ quebrou novamente. Ele$_i$ só me causa problemas!

b. O Pedro$_i$ pediu para eu ir com ele$_i$.

Notemos, agora, que quando a forma 'ele' vem acompanhada do termo 'mesmo', que assume a função de focalizá-la, o emprego da expressão como dêitico torna-se impossível, restando-lhe apenas a opção de desempenhar o papel anafórico ((4)a., (4)b.). As alternâncias entre gêneros e números são marcadas em ambos os integrantes dessa proforma complexa, que pode se apresentar como 'ele mesmo', 'eles mesmos', 'ela mesma' ou 'elas mesmas'.

(4)a. O louco$_i$ fala com ele$_i$ mesmo.

b. O Pedro$_j$ pediu para que o amigo$_i$ pensasse mais nele$_{i/*j}$ mesmo.

Ainda, reforçando a noção de que a forma ‘ele mesmo’ parece aproximar-se muito mais de uma classificação como anáfora que de uma como pronome, notemos a semelhança de seu comportamento com a do reflexivo ‘se’, inquestionavelmente uma anáfora:

(5)a. O Pedro$_i$ se$_i$ cortou.

b. O Pedro$_i$ cortou ele$_i$ mesmo.

c. *O Pedro$_i$ cortou ele$_i$.

(6)a. O Pedro$_j$ viu quando o amigo$_i$ se$_{i/*j}$ defendeu.

b. O Pedro$_j$ viu quando o amigo$_i$ defendeu ele$_{i/*j}$ mesmo.

c. O Pedro$_j$ viu quando o amigo$_i$ defendeu ele$_{*i/j}$.

Assumindo, por enquanto, que estamos lidando com um pronome (‘ele’) e uma anáfora (‘ele mesmo’), para compreendermos o funcionamento da distribuição dos índices referenciais nos padrões exemplificados nas sentenças acima, a tradição linguística nos sugere recorrer à célebre Teoria da Ligação proposta por Chomsky (1981, 188), que nos oferece, como as duas primeiras regras dessa teoria, as seguintes: Princípio A: uma anáfora deve ser ligada em seu domínio de regência; e Princípio B: um pronome deve ser livre em seu domínio de regência; sendo que "α rege β se e somente se (i) α é um regente; (ii) α m-comanda β; e (iii) nenhuma barreira intervém entre α e β. Projeções máximas são barreiras à regência. Regentes são núcleos" (Chomsky, 1986, 5) e " β é uma categoria de regência de α se e somente se β é a categoria mínima contendo α, um regente de α, e um sujeito acessível a α" (Ibidem, 220).

Sendo assim, testemos a aplicação dos princípios, por ora, nos exemplos já selecionados por nós: em (2)a. e (2)b. nenhuma observação mais cuidadosa é exigida para notarmos que o pronome ‘ele’ se encontra livre (não ligado) em seu domínio – respeitando, assim o Princípio B da Teoria da Ligação – visto que, funcionando como um dêitico, não admite co-indexação

textual e, consequentemente, nenhuma ligação com ele seria possível. Já em (3)a., o pronome 'ele' compartilha com o componente nominal 'carro' o mesmo índice referencial mas, por estar cada um dos termos inserido em uma oração distinta – e, até mesmo, em períodos diferentes –, o "isolamento" do pronome em seu domínio de regência permanece resguardado, confirmando, mais uma vez, a validade do Princípio B, como também ocorre em (3)b., onde a oração infinitiva encaixada contém o pronome que recupera o sujeito ('Pedro') da oração principal. Já o 'ele mesmo' de (4)a. tem sua foricidade associada ao sujeito da oração única ('O louco'), demonstrando que o antecedente da proforma complexa c-comanda esta dentro do mesmo domínio de regência, conforme prevê o Princípio A, que regula o comportamento das anáforas. Com esse Princípio também está de acordo a sentença (4)b., na qual a forma sob análise divide o índice referencial com o nome 'amigo', ao qual está localmente ligado, no interior da oração subordinada.

A aplicabilidade das regras parece evidenciar-se ainda mais quando, ao violá-las, percebemos ter transformado as sentenças em agramaticais. Por exemplo, ao tentar dotar de co-indexação o 'ele mesmo' e um nome que o anteceda fora de seu domínio ((7)a.) ou o 'ele' e um termo que participe da oração no qual está inserido ((7)b.):

(7)a. *Pedro$_i$ pediu para que o amigo parasse de rejeitar ele$_i$ mesmo.

b. *Pedro pediu para que o amigo$_i$ parasse de rejeitar ele$_i$.

Entretanto, encontramos em Grolla (2011a) alegações que contrariam a aparência de perfeita conformidade das formas estudadas aos preceitos da Teoria da Ligação. Segundo a autora, enunciados do tipo dos que fizemos uso até aqui não esgotam as possibilidades de atuação do 'ele' ou do 'ele mesmo' no PB que podem, sim, ser flagrados em situações gramaticais nas quais os Princípios B e A são, respectivamente, violados. Vejamos as ocorrências seguintes:

(8)a. O Pedro$_i$ só fala dele$_i$.

b. Enquanto todos desenharam personagens, o Pedro$_i$ desenhou ele$_i$.

(1)c. A inveja do Pedro$_i$ prejudicou ele$_i$ mesmo.

d. O Pedro$_i$ acredita que a Maria ame todo mundo menos ele$_i$ mesmo.

Temos, então, em (8)a. e (8)b., exemplos de 'ele' localmente ligado, confrontando, assim, o Princípio que regula o comportamento dos pronomes, enquanto que, retomando (1)c., o que encontramos é a não-ligação do 'ele mesmo' com seu antecedente 'o Pedro', dado que este não c-comanda aquele como prevê o Princípio A, e, em (1)d., é a ligação não-local da proforma complexa que garante sua violação do mesmo Princípio. Esta última é uma sentença que abriga o uso logofórico[1] do 'ele mesmo'.

Apesar de importantes para as demonstrações que desenvolvemos até aqui, informamos que não dedicaremos análises às ocorrências dêiticas do 'ele' e logofóricas do 'ele mesmo' e que, para os propósitos da nossa pesquisa, limitaremos nossa atenção ao 'ele' anafórico e ao 'ele mesmo' localmente ligado.

Ainda, um breve aprofundamento no caso (1)c. se faz necessário quando afirmamos o oposto daquilo que, por exemplo, Klein (2001, 47) defende fundamentando-se em (9): "o 'ele mesmo' não pode ser correferente com um antecedente que não esteja em posição de c-comando".

(9)a.*[O pai$_i$ [do João]$_j$]$_i$ deu um tapa nele$_j$ mesmo.

b. [O pai$_i$ [do João]$_j$]$_i$ deu um tapa nele$_i$ mesmo.

[1] Objeto linguístico que resiste a definições exatas, uma forma logofórica costuma ser assim considerada quando é "grosso modo, uma forma que refere a uma pessoa cujo ponto de vista está sendo representado ou que serve como 'sujeito de consciência'" (Baker, 1995, 65), entendendo-se por "sujeito de consciência" a entidade cujo "universo subjetivo" (pensamentos e sentimentos) está destacado no contexto.

Encontramos em Zribi-Hertz (1989, 718) exemplos representantes da mesma oposição que registramos entre (1)c., na qual a correferência sem relação de c-comando é possível, e (9), onde tal relação é necessária. Alguns desses exemplos, adaptados por nós ao PB, são:

(10) *John$_i$'s father hates himself$_i$.

*O pai do João$_i$ odeia ele$_i$ mesmo.

(11) John$_i$'s impulsiveness rebounded against himself$_i$.

A impulsividade do João$_i$ se voltou contra ele$_i$ mesmo.

Zribi-Hertz (1989, 718) aponta como sendo a principal diferença entre as ocorrências o fato de que, em (10), "o sujeito NP que inclui o antecedente do reflexivo é Θ-marcado como potencial SC [Sujeito de Consciência] (sobretudo Agente ou Experienciador)", enquanto que, em sentenças como (11), o sujeito NP é "[- humano]"[2].

Retiramos, então, a condição inicial para a viabilidade de (1)c. e (11) dessa explicação que elucida a impossibilidade da candidatura dos sujeitos dessas sentenças à recuperação da proforma complexa (por serem [-humano]), e a consequente necessidade de o referente incluído no PP se co-indexar ao 'ele mesmo'. Quando, em 2.3.2, investigarmos a natureza do foco que o 'mesmo' exerce em tal expressão, descobriremos que ainda outra restrição de ordem semântico-pragmática deve ser respeitada para que tal correferência seja possível em sentenças como (1)c. e (11).

Limitado, então, nosso universo de possibilidades aos 'ele' anafórico e ao 'ele mesmo' localmente ligado, sempre em predicados, observemos:

(12)a. O Pedro$_i$ ofendeu ele$_i$ mesmo.

b. *O Pedro$_i$ ofendeu ele$_i$.

[2] O autor deste trabalho também é responsável por todas as traduções de citações do inglês para o português encontradas nele.

c. O João$_j$ notou que o Pedro$_i$ se despediu dele$_{i/*j}$ mesmo antes de sair.

d. O João$_j$ notou que o Pedro$_i$ se despediu dele$_{*i/j}$ antes de sair.

(13)a. O Pedro$_i$ pensou nele$_i$ mesmo em primeiro lugar.

b. O Pedro$_i$ pensou nele$_i$ em primeiro lugar.

c. O que o João$_j$ mais admira é que o Pedro$_i$ ri dele$_{i/*j}$ mesmo o tempo todo.

d. O que o João$_j$ mais admira é que o Pedro$_i$ ri dele$_{i/j}$ o tempo todo.

Apesar de estruturalmente equivalentes, as sentenças em (12) licenciam apenas o 'ele mesmo' como indicador de reflexividade e, as sentenças em (13) legitimam que tal operação seja executada tanto pela proforma complexa quanto pela simples 'ele'. Não parece haver, portanto, regulação sintática agindo sobre as destacadas distribuições referenciais. Continuaremos essa análise na seção seguinte.

2.2 A semântica dos predicados

Diante das evidências expostas, inspiramo-nos em estudos de Zribi-Hertz (1980, 1990, 1995) e Jakubowicz (1994) a respeito do '*lui*' e do '*lui-même*' e de Menuzzi (1999), sobre o 'ele' e o 'ele mesmo', para propor que a distribuição referencial dessas formas do PB não seja regulada por Princípios sintáticos como os da Teoria de Ligação mas, sim, por orientações semântico-pragmáticas representadas pelos traços semânticos dos predicados em que se inserem, traços esses que chamaremos de "reflexividade [+ provável]" e "reflexividade [- provável]".

Predicados de reflexividade [+ provável] seriam aqueles cujas ações poderiam, sem estranhamento, ser praticadas por um sujeito em si mesmo. Em sentenças que contem com

predicados dessa espécie, a forma simples 'ele' (ou a '*lui*') bastaria para indicar a reflexividade, apesar de a forma complexa 'ele mesmo' (ou '*lui-même*') também ser aceita. Vejamos:

(14)a. Pierre$_i$ a honte de lui$_i$-même/lui$_i$. (Zribi-Hertz (1990, 115))

'O Pierre tem vergonha dele mesmo/dele.'

b. Jean$_i$ est content de lui$_i$-même/lui$_i$. (Jakubowicz (1994, 129))

'O Jean está feliz com ele mesmo/ele.'

(13)a. O Pedro$_i$ pensou nele$_i$ mesmo em primeiro lugar.

b. O Pedro$_i$ pensou nele$_i$ em primeiro lugar.

c. O que o João$_j$ mais admira é que o Pedro$_i$ ri dele$_{i/*j}$ mesmo o tempo todo.

d. O que o João$_j$ mais admira é que o Pedro$_i$ ri dele$_{i/j}$ o tempo todo.

Em PB, ações como "pensar em si mesmo" e "rir de si mesmo" parecem tão comumente aceitas que elas formam predicados de reflexividade [+ provável].

Conforme a sentença (13)d. confirma, o fato de a reflexividade do verbo ser provável, naturalmente, não a torna obrigatória – apenas aceitável –, e a correferência distante continua sendo permitida.

Já os predicados de reflexividade [- provável] seriam aqueles cuja ação não seria praticada por um sujeito em si mesmo sem causar estranhamento ou uma contra-expectativa. Trata-se de uma reflexividade surpreendente, inesperada, que exige a expressão marcada 'ele mesmo' (ou '*lui-même*') para conduzi-la.

(15)a. Pierre$_i$ bavarde avec lui$_i$-même/*lui$_i$. (Zribi-Hertz (1990, 115))

'O Pierre conversa com ele mesmo/ele.'

b. Jean$_i$ est jaloux de lui$_i$-même/*lui$_i$. (Jakubowicz (1994, 129))

'O Jean tem ciúmes dele mesmo/dele.'

(12)a. O Pedro$_i$ ofendeu ele$_i$ mesmo.

b. *O Pedro$_i$ ofendeu ele$_i$.

c. O João$_j$ notou que o Pedro$_i$ se despediu dele$_{i/*j}$ mesmo antes de sair.

d. O João$_j$ notou que o Pedro$_i$ se despediu dele$_{*i/j}$ antes de sair.

Assim, as ações de "ofender" e "despedir-se" dificilmente seriam tomadas como reflexivas, o que as configuram como participantes de um predicado de reflexividade [- provável].

Em meio à impossibilidade classificar o '*lui*' e o '*lui-même*' franceses adotando parâmetros sintáticos, Zribi-Hetrz (1995, 356) os nomeia UBEs (*unspecified bindable expression*), uma quarta categoria referencial – depois das anáforas, pronomes e expressões-R.

Por também não deverem suas orientações referenciais a seu ambiente sintático, Grolla (2011a) estende ao o 'ele' e ao 'ele mesmo' do PB a denominação UBEs, de Zribi-Hertz.

Completando os nomes que inspiraram a análise que temos proposto, citemos Menuzzi (1999, 122), que se posiciona sobre o tema desta maneira:

> […] as ferramentas disponíveis na TL [Teoria de Ligação] padrão não são flexíveis o bastante para abarcar uma correlação específica encontrada nas línguas românicas (inclusive em PB): a disponibilidade de pronomes localmente ligados dentro de PPs, depende do "grau de reflexividade inerente do predicado (cf. Zribi-Jertz 1980)".

Em momento oportuno, retornaremos à restrição admitida por Menuzzi aos 'ele' apenas incluídos em PPs.

2.3 A semântica do ‘mesmo’ em ‘ele mesmo’

Nas duas subseções seguintes, investigaremos a validez da classificação do foco exercido pelo ‘mesmo’ em ‘ele mesmo’ como “contrastivo” e como “escalar”, orientando-nos, para isso, pela diversidade de usos possíveis da expressão exemplificada pelas sentenças (1)a. - g., a serem retomadas.

Desenvolvida nossa argumentação, pretendemos ter fornecido sólidas evidências a favor da escalaridade que permeia a significação do ‘ele mesmo’ em suas diferentes aplicações até o momento registradas neste trabalho, em detrimento de uma análise que o considere meramente contrastivo.

A despeito do suporte que todas as sentenças a serem resgatadas a seguir fornecerão à nossa decisão pela escalaridade, insistimos, uma vez mais, que a atenção deste trabalho se concentrará na aplicação reflexiva do 'ele mesmo' situado em predicados.

2.3.1 ‘Mesmo’ como partícula de foco contrastivo

Por ora, podemos considerar que, como uma partícula focalizadora de função intensiva, é quando se posiciona em predicados de reflexividade [- provável] que o ‘mesmo’, no ‘ele mesmo’, desempenha seu papel fundamental, representando a ênfase na reflexividade que está “mesmo” sendo proposta, apesar de sua inadequação pragmática.

Uma associação entre efeitos de intensividade e de contrastividade pode ser encontrada na Condição de Contrastividade de Baker, segundo a qual “NPs intensivos são apropriados somente em contextos nos quais ênfase ou contraste seja desejado.” (Baker, 1995, 77)

Incluindo-se, então, na categoria das partículas de foco contrastivo, o 'mesmo' do 'ele mesmo' deve respeitar a típica caracterização dos focalizadores dessa espécie: a da geração de um conjunto de contraste (*contrast set*).

Os conjuntos de contraste são compostos por entidades que, no contexto da sentença, constituam alternativas ao elemento focalizado.

> "Tipicamente, o conjunto de contraste já foi estabelecido no domínio do discurso antes da produção da sentença. Considere a sentença *Only John ran the marathon* produzida em um contexto conversacional no qual John, Sue e Billy se inscreveram para diferentes eventos em uma competição esportiva. Para que a sentença com *only* seja verdadeira, é preciso ser verdadeiro que John tenha corrido a maratona e é preciso ser falso que Sue tenha corrido a maratona e que Bill tenha corrido a maratona. A primeira proposição (*John ran the marathon*) é a pressuposição, e a asserção é composta das negações das proposições nas quais membros do conjunto de contraste tenham substituído o elemento em foco {*It's not the case that Sue ran the marathon, It's not the case that Bill ran the marathon*}. Assim, a asserção implica em que cada membro do conjunto de contraste falhe em possuir a propriedade atribuída ao elemento em foco."
>
> (Notley, Zhou, Crain & Thornton (2009, 241))

Uma vez classificado como partícula de foco contrastivo, podemos supor que o 'mesmo' dos 'ele mesmo' incluídos em predicados exerça a função de destacar a identidade entre o índice referencial do 'ele' e o do sujeito da oração, provocando a reflexividade em predicados de reflexividade [- provável] ou, apenas, enfatizando-a em predicados de reflexividade [+ provável], de tal maneira que sua ação focalizadora estabeleça como conjunto de contraste ao índice localmente correferente um ou mais índices alternativos, idênticos aos dos de outros referentes que o 'ele' poderia recuperar. Observemos:

(16) Pedro$_i$, Marcos$_k$ e João$_j$ estavam calados até que Pedro$_i$ começou a conversar com ele$_{i/*k/*j}$ mesmo.

Conjunto de contraste: {$_k$(Marcos), $_j$(João)}

Aqui, a reflexividade originada da focalização do 'ele' impede o resgate anafórico dos antecedentes não-locais, que a proforma simples poderia executar caso não interviesse sobre ela a ação contrastiva do 'mesmo'. Ou seja, temos uma focalização que seleciona um membro do conjunto de indivíduos discursivamente declarados (Pedro) tornando a asserção verdadeira caso ele e nenhum dos outros (formadores do conjunto de contraste) tenha sido, no caso, o "interlocutor" da "conversa".

Iniciemos, agora, nossa abordagem de três das sentenças que, no capítulo introdutório deste texto, ilustraram a diversidade de usos aos quais se presta a expressão 'ele mesmo':

(1)a. – O Pedro$_i$ discutiu com o João$_j$?

– Não, o Pedro$_i$ discutiu com ele$_i$ mesmo.

f. O João$_i$, ele$_i$ mesmo, assinou a autorização.

g. O mau desempenho inicial desanimou João$_i$, mas quando ele$_i$ percebeu a expectativa de todos de que ele$_i$ vencesse o campeonato, ele$_i$ mesmo acreditou na vitória. [No sentido de "todos, inclusive o João, acreditaram na vitória do João".]

Dotemos de contextualização a sentença (1)f. para julgarmos se ela seria, também, capaz de nos fornecer um conjunto de contraste, caracterizando sua operação de foco como contrastiva:

(1)f'. O pai$_j$ do João$_i$ deveria assinar, mas o João$_i$, ele$_{i/*j}$ mesmo, assinou a autorização.

?Conjunto de contraste: {$_j$(pai do João)}

Por ora, notemos apenas que, pragmaticamente, o sintagma ‘o pai do João’, na sentença acima, não parece constituir um candidato adequado à co-indexação com o ‘ele’ não-focalizado, o que termina por instalar dúvidas sobre a capacidade do ‘ele mesmo’ “reduplicador de DP” em gerar um conjunto de contraste, vulnerabilizando, assim, a hipótese que o considera portador de foco contrastivo. Retornaremos ao assunto na próxima seção.

Porém, chamando esse ‘ele mesmo’ de uma expressão com foco contrastivo, estaríamos de acordo com Klein (2001) que o classificaria como “foco contrastivo não-argumental”, em oposição ao “foco contrastivo argumental” exemplificado em (1)a. – idêntico ao aplicado na já discutida sentença (16).

Por sua vez, usos da proforma complexa como o encontrado na sentença (1)g. são nomeados “foco inclusivo” pela mesma autora que, também, aponta a ausência de concordância morfológica de gênero e número entre a partícula focalizadora e o ‘ele’ como típica dessa categoria de foco.

Sendo assim, a transição da proforma simples e de seu antecedente para o gênero feminino será teste fiável para nos certificarmos da distinção entre os tipos de foco sugeridos:

(1)a’. – O Pedro$_i$ discutiu com a Maria$_j$?

– Não, a Maria$_i$ discutiu com ela$_i$ <u>mesma</u>.

f’’. A Maria$_i$, ela$_i$ <u>mesma</u>, assinou a autorização.

g’. O mau desempenho inicial desanimou Maria$_i$, mas quando ela$_i$ percebeu a expectativa de todos de que ela$_i$ vencesse o campeonato, ela$_i$ <u>mesmo</u> acreditou na vitória.

Então, observamos que os ‘mesmo’ de (1)a. e f. (por enquanto, supomos, "contrastivos") não devem, aparentemente, ser classificados conjuntamente com o de (1)g (um "inclusivo").

Além disso, uma tentativa de constituir um conjunto de contraste a partir de (1)g'. rapidamente seria frustrada, uma vez que, na sentença, a "Maria" não se exclui de um conjunto composto por outras entidades que antecedem a proforma focalizada mas, ao contrário, inclui-se no conjunto dos "todos", sugerindo que "foco inclusivo" seria, mesmo, uma categorização adequada a essa variação do 'ele mesmo'.

Observemos, agora, se uma abordagem distinta do 'mesmo' categoriza com mais sucesso sua diversidade de aplicações.

2.3.2 'Mesmo' como partícula de foco escalar.

Nos moldes do que aconteceu em (1)g., em outra das sentenças que formulamos na introdução deste trabalho, a proforma complexa também ocupa posição de sujeito, mas sem que, desta vez, uma noção de inclusividade seja deflagrada:

(1)e. Quando o jogador$_i$ chutou a bola, ele$_i$ mesmo correu para recebê-la.

Igualmente, nos exemplos abaixo, de 'ele mesmo' não-reflexivo em predicados, o foco inclusivo não parece operar.

(1)b. – O Pedro$_i$ discutiu logo com o João$_j$?

– Sim, o Pedro$_i$ discutiu com ele$_j$ mesmo.

c. A inveja do Pedro$_i$ prejudicou ele$_i$ mesmo.

Antes de designá-las expressões contrastivas, acomodando-as à única alternativa ao foco inclusivo que nos resta no momento, comparemo-nas, ainda, com o caso (1)f., de um 'ele mesmo' não-inclusivo e, devido à mal-sucedida formação de um conjunto de contraste – conforme exibido na seção anterior –, provavelmente, também não-contrastivo.

(1)f. O João$_i$, ele$_i$ mesmo, assinou a autorização.

Um olhar mais apurado sobre as sentenças listadas, até o momento, em 2.3.2, parece nos conduzir a um único perfil compartilhado por todas: o da correferencialidade improvável.

Eliminando-a, mas mantendo a integridade sintática e semântica dos 'ele mesmo' originais, observemos se a aceitabilidade dos exemplos resiste:

(1)e.' ?Quando o jogador$_i$ chutou a bola, ele$_i$ mesmo fez o gol.

b'. – O Pedro$_i$ admira muito a irmã$_j$. Ele a$_j$ elogiou ontem?

– ?Sim, o Pedro$_i$ elogiou ela$_j$ mesma.

c'. ?A promoção do Pedro$_i$ agradou ele$_i$ mesmo.

f''. ?Quando abriu a porta, o João$_i$, ele$_i$ mesmo, acendeu a luz.

Tudo se passa como se, para cada um dos contextos acima construídos, uma escala de probabilidades correferenciais, composta por todas as entidades anaforicamente recuperáveis, fosse inaugurada, delegando ao focalizador 'mesmo' a função de permitir a coindexação entre a proforma e um antecedente com baixo posicionamento em tal escala – supondo, naturalmente, como polaridade superior, a "alta probabilidade" e, como inferior, a "baixa probabilidade".

Se é verdade que, como alegado, as coindexações destacadas em (1)e', b', c' e f'' dependem do entorno pragmático delas, uma manipulação contextual capaz de rebaixar o posicionamento dos antecedentes recuperados na escala de probabilidades correferenciais deve bastar para que seu status de inaceitável seja revertido. Vejamos:

(1)e.' ?Quando o jogador$_i$ chutou a bola, ele$_i$ mesmo fez o gol.

e''. Aquele$_i$ é um jogador$_i$ especialista em passes que resultam em gol mas, desta vez, quando o jogador$_i$ chutou a bola, ele$_i$ mesmo fez o gol.

b'. – O Pedro$_i$ admira muito a irmã$_j$. Ele a$_j$ elogiou ontem?

– ?Sim, o Pedro$_i$ elogiou ela$_j$ mesma.

b''. – O Pedro$_i$ despreza a irmã$_j$. Ele a$_j$ elogiou ontem?

– Sim, o Pedro$_i$ elogiou ela$_j$ mesma.

c'. ?A promoção do Pedro$_i$ agradou ele$_i$ mesmo.

c'' Pedro$_i$ sempre achou que sua subida ao cargo de supervisor apenas beneficiaria os diretores da empresa, mas o aumento de salário foi tamanho que a promoção do Pedro$_i$ agradou ele$_i$ mesmo.

f'''. ?Quando abriu a porta, o João$_i$, ele$_i$ mesmo, acendeu a luz.

f''''. Após o acidente que limitou seus movimentos, João$_i$ passou a depender da esposa para os gestos cotidianos. Mas, ontem, quando abriu a porta, o João$_i$, ele$_i$ mesmo, acendeu a luz.

Diante do exposto, não erraríamos em classificar o 'mesmo' aplicado nessas frases como uma partícula de foco escalar, semelhante, por exemplo, à inglesa '*even*', sobre a qual lemos:

> A característica mais distinta de *even* é sua evocação de uma ordenação de alternativas. Os valores denotados por essa partícula são caracterizados como ranqueados abaixo do valor dado em uma sentença em termos de probabilidade relacionada a um evento. Por exemplo, dada uma sentença como *Even John got na A+*, John é interpretado como sendo o menos provável de conseguir um A+ dentre um conjunto de alternativas.
>
> (Kim, 2011,4)

Ao atribuir uma implicatura de escalaridade à partícula focalizadora sob observação, que toma por paradigma uma gradação de probabilidade de correferência, não podemos nos livrar da execução de uma imediata analogia entre os pólos de correferência mais e menos provável e aqueles que temos considerado traços de reflexividade [+ provável] e [- provável] dos predicados sobre os quais atuam, para fins de seleção de antecedentes, o 'ele' anafórico e o 'ele mesmo' reflexivo.

Nenhum impedimento se ergue à imposição de uma escala de probabilidade de reflexividade, na qual, aos itens localizados nas proximidades no pólo superior caberia o traço de reflexividade [+ provável] e, aos ocupantes de posições mais baixas, o traço de reflexividade [- provável.

Parece-nos, dessa forma, que uma gradação de possibilidade de reflexividade estaria distante de ser inimaginável, uma vez que, sendo tanto 'atropelar' quanto 'conversar com' verbos desencadeadores de predicados de reflexividade [- provável], o atropelamento, por um sujeito, de si mesmo, é ainda menos provável do que a promoção de uma conversa de alguém com ele próprio. Também, dentre 'desenhar' e 'falar de', ambas ações que não causariam surpresa ao serem praticadas de maneira reflexiva, a probabilidade de que um sujeito fale de si supera a de que alguém se desenhe.

No entanto, diante da tentadora unificação dos casos abordados nesta seção sob a marca de "foco escalar" – que representaria não só a mais precisa como, também, a mais elegante das soluções até o momento vislumbradas –, uma delimitação de distinções entre usos e escalas exige nossa atenção.

Notemos, inicialmente, que, em manipulação contextual semelhante à que permitiu aos 'ele mesmo' não-reflexivos a co-indexação com antecedentes "artificialmente" rebaixados na escala de probabilidades correferenciais, a elevação do posicionamento do próprio sujeito da

oração em tal escala não legitima a desvinculação do foco à proforma simples em casos de reflexividade [- provável] do predicado, como acontece em (17):

(17) A depressão de Pedro$_i$ culminou em episódios de auto-flagelação. O Pedro$_i$ machucou ?ele$_i$/ele$_i$ mesmo.

Propomos, então, que isso se dê graças à distinção da natureza da escala que se forma mediante co-indexações como as exemplificadas em (1) b., c., e. e f. e aquelas da espécie de (1)a. e (17).

A escala gerada por (1) b., c., e. e f. mede valores que podemos nomear simplesmente, como temos feito, de "possibilidades correferenciais". Nela, são fixadas entidades que, contextualmente (e não necessariamente "linguisticamente") são candidatas a antecedentes da proforma focalizada. A natureza dessa ordenação é majoritariamente pragmática e um teste de manipulação contextual nos prova que diferentes situações enunciativas podem provocar oscilações no posicionamento dos mesmos personagens na escala.

Já a escala consultada por (1)a. e (17), de um tipo que chamaremos de "probabilidade de reflexividade", integram não entidades, mas predicados, e o potencial de que certa ação seja produzida por um sujeito qualquer em si mesmo é que se presta a avaliação. Portadores de conteúdo semântico invariável, o valor dos verbos nessa escala pode, talvez, sofrer apenas ligeira flutuação a depender de preferências regionais no tocante ao potencial reflexivo da semântica verbal quando atualizado em performances reais. Por isso, essa seria uma gradação de natureza semântico-pragmática.

Parece advogar a favor dessa hipótese Menuzzi (1999, 123-124) que, tratando da oposição 'ele'/'ele mesmo' relativamente às imposições da semântica dos predicados, no lugar da oposição binária que, neste texto, tratamos por traços de reflexividade [+provável] e reflexividade [-provável] dos predicados, enxerga "graus de reflexividade inerente",

discriminando quatro: “reflexividade obrigatória”, “reflexividade provável”, “reflexividade possível” e “reflexividade improvável”.

Além disso, como já foi suficientemente explorado neste trabalho, a reflexividade veiculada pelo ‘ele mesmo’ não se limita aos predicados de reflexividade [- provável] – itens com baixo posicionamento na escala –, nos quais a focalização é exigida, mas, também, estende sua aplicabilidade aos predicados de reflexividade [+ provável] – localizados no topo da escala –, nos quais a proforma complexa não é necessária, mas é aceita. A mesma tolerância em relação aos valores mais elevados na escala não é praticada pelas partículas focalizadoras que se guiam por uma escala de possibilidades correferenciais, conforme evidenciado em b’., c’., e’. e f’’’.

Resta-nos agora, lançar sobre o considerado “foco inclusivo” a desconfiança de que exiba, também ele, propriedades escalares.

Comparemos as sentenças:

(18)a. A Maria mesmo estava na festa.

b. Ela mesmo estava na festa.

c. Mesmo a Maria/ela estava na festa.

Se afirmarmos, com Klein (2001), que o ‘mesmo’ de (18)a. e (18)b. é idêntico ao de c. e deve apenas sua flutuação sintática ao seu caráter adverbial, um argumento a favor da escalaridade do até então ‘ele mesmo’ inclusivo se delineia por si só: a partícula, em (18)c. é a equivalente, em português, ao já citado focalizador escalar ‘*even*’, em inglês.

Assumindo que a escala gerada por (18)b. seja do tipo “probabilidade correfencial” e não “probabilidade de reflexividade” – dado que não há, na sentença, ação reflexiva alguma sendo praticada – verifiquemos a reação da proforma ao nosso teste de manipulação contextual:

(18)b'. A Maria$_i$ sempre evita os irmãos. Mas a confraternização que eles organizaram na semana passada juntou tanta gente que ela$_i$ mesmo estava na festa.

b''. ?A Maria$_i$ sempre anda junto com os irmãos. A confraternização que eles organizaram na semana passada juntou tanta gente que ela$_i$ mesmo estava na festa.

Ou, ainda, retornando ao exemplo (1)g'.:

(1)g'. O mau desempenho inicial desanimou Maria$_i$, mas quando ela$_i$ percebeu a expectativa de todos de que ela$_i$ vencesse o campeonato, ela$_i$ mesmo acreditou na vitória.

(1)g''. ?Os bons resultados deram à Maria uma confiança inabalável na conquista, e quando ela$_i$ percebeu a expectativa de todos de que ela$_i$ vencesse o campeonato, ela$_i$ mesmo acreditou na vitória.

Assim, podemos supor que a impressão de um efeito de "inclusividade pura" nos seja transmitida pelo ato de inclusão, em determinando conjunto de indivíduos, daquele que se posicionava em região inferior de uma escala de referentes com perfil adequado àquele conjunto. No entanto, essa parece ser uma característica comum a todos os antecedentes recuperados pelos 'ele mesmo' não-reflexivos que temos analisado.

Esses foram os argumentos a favor da perspectiva de que, à parte os logofóricos, o 'mesmo' dos 'ele mesmo' contidos nas sentenças (1)a. - g., a despeito de sua variabilidade de aplicações – como sujeito, em predicados, como reduplicador de DP, em sentido reflexivo, não-reflexivo ou inclusivo –, constituem partículas de foco escalar.

2.4 As diferenças estruturais

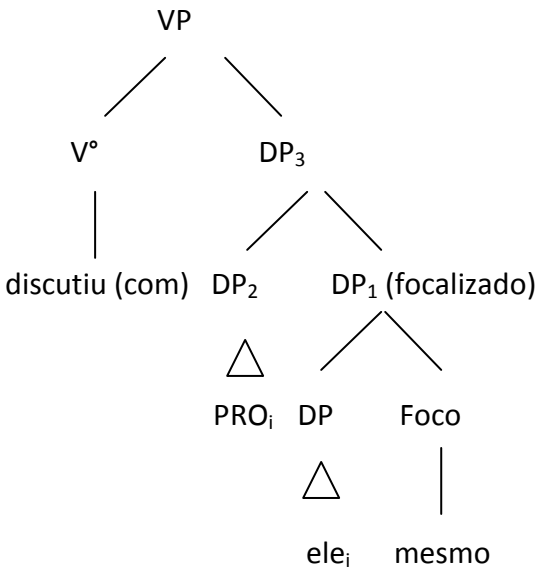
Ainda, uma nota sobre o modo como as variações semânticas estudadas se refletem nas estruturas sintáticas de (1)a, b, c, e, f, g, se faz necessária.

Tendo se dedicado a essa reflexão, Klein (2001) aponta para duas possíveis estruturas da aplicação do 'ele mesmo' exemplificada em nosso (1)a – e por ela nomeada "contrastiva em posição argumental" –, sem que seja possível, segundo a autora, elaborar argumentos que favoreçam a escolha de qualquer delas como preferível:

(1)a. – O Pedro$_i$ discutiu com o João$_j$?

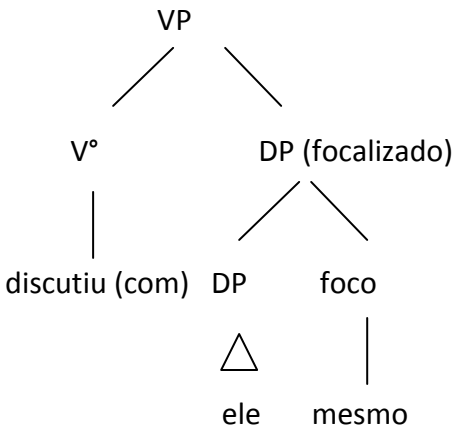
– Não, o Pedro$_i$ discutiu com ele$_i$ mesmo.

Primeira árvore (1)a[3]:



[3] Conforme Klein (2001, 164).

Segunda árvore (1)a[4]:



Não encontramos razões para rejeitar também a representação estrutural dos 'ele mesmo' em (1)b, (1)c e (1)e nos moldes dessas que reproduzimos acima.

(1)b. – O Pedro$_i$ discutiu logo com o João$_j$?

– Sim, o Pedro$_i$ discutiu com ele$_j$ mesmo.

c. A inveja do Pedro$_i$ prejudicou ele$_i$ mesmo.

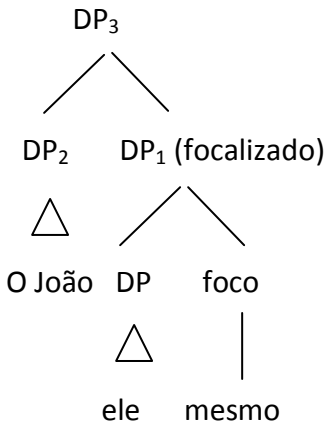
e. Quando o jogador$_i$ chutou a bola, ele$_i$ mesmo correu para recebê-la.

Já o 'ele mesmo' reduplicador de DP, chamado por Klein (2001) de "contrastivo em posição não-argumental", contou com uma estruturação da autora paralela à seguinte:

(1)f. O João$_i$, ele mesmo$_i$, assinou a autorização.

[4] Ibidem.

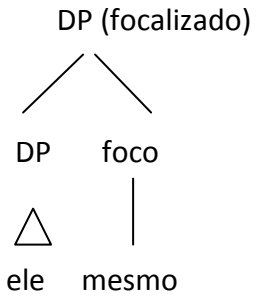
Árvore (1)f[5]:



Por sua vez, o uso inclusivo da expressão distingue-se sintaticamente dos demais apenas pelo fato de que ele "nunca entra em mini-oração com outro DP" (Klein, 2001, 198). Vejamos:

(1)g. O mau desempenho inicial desanimou João$_i$, mas quando ele$_i$ percebeu a expectativa de todos de que ele$_i$ vencesse o campeonato, ele$_i$ mesmo acreditou na vitória. [No sentido de "todos, inclusive o João, acreditaram na vitória do João".]

Árvore (1)g[6]:



Então, essas serão as estruturas assumidas, neste trabalho, para os usos do 'ele mesmo' correspondentes.

[5] Ibidem, 171.
[6] Ibidem, 198.

2.5 Conhecimento pragmático em crianças

Estabelecido o caráter semântico-pragmático dos traços decisivos para a orientação referencial das proformas 'ele' e 'ele mesmo' quando em predicados, constatamos que o domínio sobre o uso dessas proformas pelas crianças – em seu aspecto relevante a essa pesquisa – requer conhecimento do significado atribuído a um verbo (seu caráter semântico) e capacidade de avaliação acerca do potencial reflexivo desse significado como representante de uma performance real (seu caráter pragmático/discursivo).

Estando condicionado o conhecimento do conteúdo semântico dos verbos diretamente à sua própria aquisição lexical, sabemos que o conhecimento do significado de, pelo menos, alguns verbos, são evidenciados pelo uso que fazem deles crianças a partir da produção de suas primeiras palavras, ao completarem, aproximadamente, um ano de idade, segundo Crain & Lillo-Martin (1999, 26). Por isso, parece-nos que o amadurecimento pragmático das crianças falantes nativas de PB seja o fator fundamental para o desenvolvimento de sua perícia diante do 'ele' e do 'ele mesmo' concorrentes em predicados.

Sabemos, no entanto, que a literatura em aquisição de linguagem parece não apontar para um período no qual toda a categoria "conhecimento pragmático" seja adquirida, registrando resultados diferentes conforme diferentes objetos experimentais sejam delimitados.

Caso a aquisição de tópicos esteja sob investigação, De Cat (2009, 83) afirma que:

> Este estudo mostra claramente que crianças da pré-escola, com idade de 2;6 já possuem a competência discursiva/semântica necessária para decodificar tópicos. Isso requer que elas sejam capazes de avaliar o status informacional dos referentes discursivos (se eles são novos ou dados), sua relevância (se faz sentido predicar algo sobre o tópico escolhido), e, até certo ponto, sua saliência (se eles são identificáveis no contexto).

Por sua vez, no estudo clássico de Chien & Wexler (1990, 281) sobre um tema mais próximo aos dos nossos interesses, o da relação entre co-indexações e efeitos de localidade, lê-se:

> O fato de que princípios que governam co-indexação sintática são autônomos (i.e., modulares) em relação aos princípios que governam interpretação semântica dos índices é algo difícil de ver em estudos linguísticos com adultos. Isso é velado por muitas correlações e descoberto apenas em casos muito especiais. No entanto, em crianças novas parece faltar o princípio pragmático que provê tamanha sobreposição no comportamento (julgamento) dos adultos. Portanto, o sistema delas demonstra a modularidade muito mais diretamente. Crianças, na falta de certos princípios pragmáticos, parecem demonstrar a verdadeira natureza dos princípios sintáticos da GU (que elas têm) de uma maneira muito mais clara que os adultos.

Impõe-se, assim, a necessidade de que em nossos próprios experimentos a variação de traços semântico-pragmáticos relevantes seja explorada, a fim de verificarmos sua influência no comportamento linguístico infantil. Reservamos mais esclarecimentos a esse respeito ao capítulo dedicada ao detalhamento de nossa metodologia experimental.

2.5.1 Aquisição de foco contrastivo X aquisição de foco escalar

Sabemos, também, que o efeito reflexivo do ‘ele mesmo’ participante de predicados não decorre de sua aceitação passiva das imposições semântico-pragmáticas de seu ambiente sintático, mas, sim, da interação entre elas e as restrições referenciais, também de ordem pragmática, às quais a partícula focalizadora sujeita a forma ‘ele’. Portanto, um manejo hábil da operação de foco apropriada (escalar, pela argumentação tecida em 2.3.2) também é requerido para a correta utilização e compreensão da proforma complexa.

Ainda nesta seção manteremos a oposição entre foco contrastivo e foco escalar, para que ambos sejam contemplados, desta vez, sob a perspectiva aquisicionista. Com isso, pretendemos fornecer análises de estudiosos que já se ocuparam do tema para que a elas possamos recorrer a fim de, eventualmente, buscar explicações para os resultados de nossos próprios experimentos. Da comparação entre os dados obtidos pela nossa pesquisa e as conclusões das que aqui exporemos surge, também, a expectativa de confirmação da hipótese que delega implicatura de escalaridade em detrimento de uma simples "intensificação contrastiva" à ação focalizadora do 'mesmo' em 'ele mesmo'.

Kim (2011) investigou a aquisição da "sub-explorada" (Kim, 2011, 79), em outros estudos, partícula inglesa de foco escalar '*even*' em posição de pré-sujeito, tanto em sentenças como:

- Even Larry was able to reach the coockie (ibidem, 86),

quanto em negações do '*even'* exemplificadas por:

- Even Larry was not able to reach the coockie (ibidem, 86).

Reunidos os resultados de ambas as condições, o autor pode observar que:

> Aqueles que consistentemente falharam em dar respostas corretas para os itens tinham, em geral, 4 anos, enquanto que aqueles que consistentemente eram bem-sucedidos em dar respostas corretas para os itens tinham todos 5 anos. A idade entre 4 e 5 anos parece ser o período de transição para o domínio da função do *even*, e a idade de 5 anos parece ser o ponto inicial para as crianças convergirem com uma inferência pragmática semelhante à adulta.
>
> (ibidem, 104)

Na mesma pesquisa, dois experimentos também foram conduzidos para investigar a aquisição da partícula de foco contrastivo '*only*' em crianças de 4 e 5 anos. No primeiro, o posicionamento do focalizador alternava entre:

- Pré-sujeito: "Only red bear bought a balloon" (ibidem, 31),
- Pré-objeto: "Red bear bought only a balloon" (ibidem).

E, no segundo, entre:

- NP encaixado (N1 sobre N2): "Toto bought [only a book about Mickey Mouse]" (ibidem, 50),
- NP paralelo (N1 para N2): "Toto bought [only a book] [to Mickey Mouse]" (ibidem).

De acordo com Kim (ibidem, 65-66):

> Como demonstrado nos resultados do Experimento 1, as crianças exibiram uma forte tendência em direção à interpretação com escopo do objeto, tanto para sentenças com *only* pré-sujeito, quanto para com *only* pré-objeto. A principal descoberta do Experimento 2 foi que as crianças consistentemente associaram *only* ao N2 tanto nas sentenças com NP encaixado quanto nas com NP paralelo.

Isso equivale à interpretação infantil, para os exemplos acima:

- Sentenças: "Only red bear bought a balloon" e "Red bear bought only a balloon".

Tendência de interpretação pelas crianças para ambas as sentenças: "Red bear bought only <u>a balloon</u>".

- Sentença: "Toto bought only a book about Mickey Mouse".

Tendência de interpretação pelas crianças: "Toto bought a book only about <u>Mickey Mouse</u>".

- Sentença: "Toto bought only a book to Mickey Mouse".

Tendência de interpretação pelas crianças: “Toto bought a book only to Mickey Mouse”.

Tal comportamento infantil, no entanto, não compromete a capacidade das crianças em representar o conjunto de contraste do ‘*only*’, ainda que associado, muitas vezes, a componentes impróprios. Ou seja, para compreenderem que, por exemplo, “Red bear bought only a balloon” ou que “Toto bought a book only about Mickey Mouse”, consideram, inequivocamente, os membros preteridos do grupo de referentes que poderiam ser comprados e que o livro comprado poderia abordar, respectivamente.

Por isso, comparando os resultados obtidos com ambas as partículas, Kim (ibidem, 138-139) afirma que “crianças são capazes de computar o conjunto de contraste para *only* sem dificuldade, enquanto que elas falham em computar uma implicatura escalar”.

A conclusões idênticas sobre a capacidade infantil em representar conjuntos de contraste exigidos pelas partículas ‘*only*’ e ‘só’ (em teste realizado com crianças adquirindo o português europeu) chegaram, respectivamente, Notley, Zhou, Crain & Thornton (2009) e Costa & Szendröi (2006).

Para os propósitos desta seção, basta a constatação de que o foco contrastivo, em seu característico perfil de gerador de um conjunto de contraste, é dominado mesmo por crianças mais novas, enquanto que a compreensão do foco escalar, segundo Kim (2011), se reserva aos sujeitos com idade superior à de 5;0. Retornaremos ao tema do escopo não-adulto do qual as crianças dotaram o ‘*only*’, nos experimentos de Kim (2011), em nossa seção 6.2.1.

2.5.1.1 '*Even*' e '*only*' em processamento *online*

Filik, Liversedge & Paterson (2009) aplicaram um experimento de monitoramento ocular (*eyetracking*) em 40 falantes adultos de inglês para descobrir a velocidade com que se dá o processamento *online* das partículas focalizadoras '*only*' e '*even*'.

Uma vez constatada a computação mais lenta do '*even*' que do '*only*', os autores discorrem:

> Então, o atraso dos efeitos para o *even*, relativo às sentenças com *only*, provavelmente reflete a função semântica mais complexa do *even*. Ambas as partículas compartilham a função de separar conjuntos destacando que o conjunto focalizado deve ser contrastado com um conjunto de alternativas. Em adição a isso, o *even* indica que o conjunto focalizado é menos provável do que alguma alternativa contextualmente definida de ter a propriedade atribuída a ele. Dessa maneira, o *even* transmite que a informação deve ser inesperada ou surpreendente. Parece provável que as operações requeridas para fazer isso levem tempo, resultando no efeito retardado para o *even*. (Filik, Liversedge & Paterson, 2009, 682).

Sendo assim, os atributos que, unidos, tornam o '*even*' uma partícula de processamento mais lento, são aqueles que pertencem, também, à configuração semântica do 'mesmo' em 'ele mesmo': ambos os focalizadores promovem destaque contextual do objeto focalizado, além de sublinharem seu baixo posicionamento em uma escala de possibilidades na qual possíveis referentes alternativos sejam virtualmente listados.

Apesar de Filik, Liversedge & Paterson terem conduzido o mencionado estudo em campo prático e teórico distinto daquele sobre o qual construímos nossa pesquisa – o da aquisição de linguagem –, a relevância de sua exposição, por nós, se justifica não só pela reiteração indireta que promove das descobertas de Kim (2011) – dado que, sendo mais trabalhoso o processamento do '*even*' que o do '*only*', já está lançada a expectativa de que crianças

adquirindo o inglês apresentem um domínio anterior do '*only*' em relação ao do '*even*' – mas, também, pela própria oportunidade que nos oferece de introduzirmos, neste texto, uma noção que o acompanhará até sua conclusão: a da complexidade computacional que certos itens linguísticos impõem aos falantes de modo a, como veremos, dificultar o processamento de sentenças por parte de crianças ainda limitadas por reduzidas memórias de trabalho.

2.5.2 Aquisição de implicatura de escalaridade

Consideremos, ainda, um artigo de Papafragou, pesquisadora com importante atuação na área de aquisição de implicatura de escalaridade.

Papafragou & Musolino (2002) aplicaram dois experimentos em crianças entre 4;11 e 6;5 – de 4;11 a 5;11 no primeiro experimento e de 5;1 a 6;5 no segundo – adquirindo grego, a fim de avaliar a capacidade interpretativa demonstrada pelos sujeitos dos itens lexicais 'meriki' ("algum"), '*dio'* ("dois") e '*arxizo'* ("começo") em funções escalares.

A despeito de a noção de escalaridade permear, se estivermos corretos, tanto o nosso objeto de estudo – o 'mesmo' do 'ele mesmo'– quanto aqueles do de Papafragou & Musolino (2002), uma distinção essencial entre eles deve ser apontada: tais autores se interessaram pelas quantidades ou estados que, considerados "fracos" ("algum", "dois" e "começo") conceitualmente incluem-se no domínio de quantidades ou estados representantes de gradações "fortes" daqueles (por exemplo, respectivamente, "todos", "três", e "fim"), o que acusa a afinidade semântica natural de que compartilham os itens de cada escala. Por sua vez, o oposto acontece com as escalas geradas por partículas de foco escala como 'mesmo' ou '*even*', compostas por entidades ou predicados equiparados, não por proximidades conceituais mas, sim, por exigência pragmática da partícula de foco escalar aplicada na sentença.

Em ambos os experimentos de Papafragou & Musolino (2002), cabia aos sujeitos a tarefa de julgar verdadeiras ou falsas sentenças que, contendo itens escalares "fracos", foram usadas para descrever acontecimentos, narrados e encenados com bonecos, nos quais se subentendia itens escalares "fortes".

Assim, por exemplo, com "alguns dinossauros comeram árvores" descreveu-se a cena na qual todos os dinossauros haviam comido árvores; com "dois dinossauros comeram árvores", o episódio em que três dinossauros haviam comido árvores; e com "o Smurf começou a pintar os balões", a história na qual o Smurf havia pintado, em gesto iniciado e concluído, os balões.

O segundo experimento distinguiu-se do primeiro por fornecer aos sujeitos mais informações pragmáticas/contextuais, nos seguintes termos: o objetivo da tarefa foi mais cuidadosamente esclarecido através de um treinamento que apurasse a competência das crianças para a detecção de anomalias pragmáticas; as histórias sofreram alterações que dotaram de mais destaque a ação do personagem principal; e o fantoche, que no primeiro experimento narrava todo o ocorrido na encenação, concentrava seu relato, agora, na performance do personagem central (Papafragou & Musolino 2002, 270).

O primeiro experimento resultou nos seguintes dados: 87,5% e 90% das crianças reagiram de modo considerado equivocado ao aceitarem, respectivamente, as sentenças com "alguns" e com ideia de "começar", enquanto que apenas 35% dos sujeitos aceitaram aquelas contendo o numeral "dois".

No segundo experimento, 47,5% e 52,5% das crianças aceitaram, respectivamente, as sentenças com "algum" e com a noção de "começar", e apenas 10% aceitaram aquelas contendo "dois".

Dessa forma, as crianças apresentam comportamento mais próximo daquele dos adultos – que, em geral, rejeitaram as sentenças – no segundo experimento, ocasião em que uma metodologia reformulada lhes proporcionou facilidades pragmáticas.

De acordo com os autores, uma possível explicação para o fenômeno "é que crianças acham trabalhoso demais considerar ambas as alternativas, a forte e a fraca, e escolher entre elas." (ibidem, 277)

Ainda,

> Lembremos que Chierchia et al. (2001) descobriu que, dadas duas alternativas que difiram em força informacional, as crianças preferem a forte se ela for justificada pelo cenário experimental. Novamente isso mostra que, quando as pressões de computar uma inferência escalar online são removidas, as crianças mostram alguma preferência pelo termo mais forte baseado na relevância. O que é novo em nossa pesquisa é que ela mostra que, dado o tipo certo de suporte contextual, as crianças mostram algum sucesso em derivar espontaneamente implicatura escalar. (ibidem)

Disso, entendemos que, havendo apoio contextual que permita à criança livrar-se da necessidade de processar ambas as escalas concorrentes (a "forte" e a "fraca") simultaneamente, ela tende a demonstrar comportamento adulto nas respostas.

Um argumento de outra ordem elaboram os pesquisadores para justificarem a acintosa queda no índice de aceitações quando às sentenças testadas era adicionado o numeral "dois": segundo eles, crianças da faixa etária testada costumam praticar "enumerações" (*counting*) e, até mesmo, frequentemente fizeram uso delas para justificar as respostas apresentadas aos experimentos (ibidem, 278).

Dos dados obtidos, concluem os autores que

> Na perspectiva do desenvolvimento, nossos resultados confirmam descobertas de experimentos prévios que mostraram que crianças não são tão sofisticadas quanto adultos em observar esses aspectos sutis da interface semântico-pragmática. (ibidem, 276)

Sendo assim, interessa-nos nesse estudo, sobretudo, tanto sua ratificação da postura adotada por Chien & Wexler (1990) a respeito do domínio tardio de aspectos semântico-pragmáticos da linguagem, quanto a recorrência do tema da capacidade de processamento linguístico infantil, já abordado por Filik, Liversedge & Paterson (2009), e ao qual dedicaremos a próxima seção.

2.6 Processamento e aquisição de linguagem

Nenhum modelo de aquisição de linguagem, assuma ele ou não a existência de um "órgão" mental/cerebral dedicado a ela – como o *Language Acquisition Device* gerativista –, pode ignorar a influência do desenvolvimento de compartimentos da cognição humana não especializados na decodificação linguística, no domínio de uma língua.

Razões teríamos, então, para idealizar, ao longo do desenvolvimento linguístico infantil, disparidades entre o entendimento propriamente linguístico – fonológico, sintático, semântico, etc. – que uma criança detém de certo item de sua língua materna, e a capacidade cognitiva dela de executar todos os processamentos mentais que o correto uso daquele item exige.

A fim de explicarem a razão pela qual crianças de aproximadamente um ano e meio de idade produzem sentenças de apenas uma palavra quando já estariam "linguisticamente" preparadas para a expressão de sentenças contendo duas palavras, Crain & Lillo-Martin se

valem da uma analogia traçada entre o processamento cognitivo infantil e um gargalo de garrafa:

> Há razões para acreditarmos que, ao longo do desenvolvimento [linguístico infantil], há um gargalo computacional (*computacional bottleneck*) que proíbe a criança de expressar tudo o que ela sabe. Usamos o termo "gargalo computacional" porque parece que a criança sabe muitas coisas sobre a língua, mas não consegue colocá-las para fora de uma vez, assim como o líquido de uma garrafa não consegue fluir todo para fora de uma vez devido ao gargalo. (Crain & Lillo-Martin, 1999, 27)
>
> Esses gargalos podem ser atribuídos a alguma limitação em uma capacidade cognitiva não-linguística, como atenção reduzida ou memória reduzida. (Ibidem)

Se retornarmos aos dois estudos em que, até à presente altura deste trabalho, o tema do processamento foi invocado (Filik, Liversedge & Paterson (2009) e Papafragou & Musolino (2002)), descobriremos que, em ambos, a responsabilidade pela complexidade que segmentos linguísticos demonstram em termos computacionais é atribuída a uma auto-ramificação informacional operada por eles, ou seja, à apresentação, por parte de tais segmentos, ao sistema cognitivo, de mais de uma informação a ser retida e processada.

Recordemos: em Filik, Liversedge & Paterson (2009), o processamento do '*even*' é mais trabalhoso que o do '*only*' pois, ao passo em que este se presta a uma focalização meramente contrastiva (uma única informação fundamental), aquele contrasta o elemento focalizado com os referentes alternativos e, ainda, posiciona-o em posição inferior aos demais em uma escala de probabilidades (duas informações fundamentais).

Já em Papafragou & Musolino (2002), se às crianças não é fornecido suporte pragmático, seu mau desempenho no experimento é resultado da sobrecarga computacional imposta pela necessidade de retenção mental e comparação das duas escalas, a "forte" e a "fraca" –

portanto, duas informações fundamentais –, implícitas na escalaridade de termos como aqueles testados em tal pesquisa.

Uma vez que os obstáculos computacionais que podem prejudicar a compreensão de sujeitos em processo de aquisição dos elementos relevantes a nós parecem se originar da incapacidade das crianças de manter e processar satisfatoriamente duas ou mais informações linguísticas complexas simultaneamente, é a reduzida memória de trabalho (também chamada de memória de curto prazo) infantil que devemos particularmente responsabilizar por essas dificuldades.

> A memória de trabalho é um sistema de memória responsável pelo armazenamento temporário e processamento simultâneo de informação seja ela do ambiente ou da memória de longo-prazo. Seu funcionamento está intimamente relacionado com atividades cognitivas complexas, incluindo a compreensão da linguagem, o raciocínio e a resolução de problemas. De maneira gradual, cada componente se desenvolve, alcançando a maturidade plena somente no início da vida adulta. (Landeira-Fernandez & Uehara, 2010, 31).

A reduzida capacidade da memória de trabalho infantil, em relação à adulta, é ponto pacífico na literatura científica sustentado por trabalhos como o de Gathercole & Baddeley (1993), que demonstra serem crianças de 4 anos capazes de memorizar apenas dois ou três itens de uma lista de números à qual são apresentadas, quantidade essa que se estende para, em média, sete dígitos dentre os adultos.

Não somente a capacidade de armazenamento da memória de trabalho dos adultos mas, também, seu poder de processamento, se provou mais amplo que aquele exibido por crianças, em experimentos como o conduzido por Case, Kurland & Goldberg (1982), no qual cartões contendo, cada um, uma diferente quantidade de pontos coloridos eram mostrados aos sujeitos que, ao final da apresentação de cada conjunto de imagens, deveriam indicar o valor

somado dos pontos contidos em cada cartão – tendo, assim, não apenas testado o volume disponível em sua memória para retenção de imagens mas, também, sua perícia em realizar uma operação matemática elementar sobre essas imagens, capacidades essas que, em seu conjunto, foram nomeadas "espaço M". Sabendo que a quantidade de cartões por conjunto gradualmente aumentava no decorrer do experimento e que a medida do "espaço M" corresponde ao número de conjuntos corretamente suportados pelo complexo armazenamento/processamento dos sujeitos, identificou-se como 2 o "espaço M" médio de crianças de cinco anos, e 7 o dos adultos.

Por sua vez, dificuldades computacionais infantis devidas à necessidade de processar simultaneamente duas informações linguísticas, já foram apontadas, por exemplo, por Grodzinsky & Reinhart (1993), que explicam a incapacidade das crianças de aplicar a Regra I[7] através da sobrecarga imposta à sua memória de trabalho pelas leituras ligada e correferente de uma sentença que as permita:

> A semântica inata das crianças deve permitir-lhes distinguir entre a interpretação de ligação e a interpretação de correferência e determinar corretamente as condições de verdade desses casos em contexto. Mas a execução de todos esses passos[8] [...] carrega mais pesadamente a memória de trabalho do que o fazem outras regras (e.g. as condições de ligação). Por isso, a necessidade de manter e comparar duas representações supera a habilidade de processamento das crianças. (Grodzinsky & Reinhart, 1993, 88)

[7] Regra I: "NP A não pode correferir com NP B se, substituindo A por C, C sendo uma variável A-ligada por B, resulte uma interpretação indistinta" (Grodzinsky & Reinhart, 1993, 79).

[8] "Enquanto ainda sustentam a sentença sob processamento na memória, elas [as crianças] devem construir duas representações, uma para a opção ligada e outra para a leitura correferente alternativa. Em seguida, elas devem comparar as duas representações, relativas a seus contextos, para decidirem se elas são distinguíveis." (Grodzinsky & Reinhart (1993, 88)).

Sendo assim, das conclusões de Filik, Liversedge & Paterson (2009) somadas às de Kim (2011), deduzimos que a "ramificação informacional" operada pelo '*even*' – que contrasta o objeto focalizado com os demais referentes, além de fixá-lo em uma escala de probabilidades – não é dominada por crianças menores de 5 anos, idade a partir da qual, poderíamos inicialmente supor, o 'ele mesmo' também não falharia em ser computado, visto que, configurando-se como partícula de foco escalar, assume uma dualidade de funções idêntica à do '*even*'.

Entretanto, buscando apoio nas constatações, desta vez, de Papafragou & Musolino (2002), se os sujeitos testados por eles – cuja faixa etária se estende até 6;5 – tiveram seu desempenho prejudicado pela necessidade de processar duas escalas simultaneamente – a "forte" e a "fraca" –, não devemos nos esquecer de que, se estivermos corretos, duas escalas podem, também, suscitar o 'ele mesmo' – uma de "possibilidades correferenciais" e outra de "probabilidade de reflexividade".

Apesar de ser, cada uma dessas escalas, provocada por diferentes usos sintático-semânticos do 'ele mesmo' – e, portanto, idealmente não haver simultaneidade entre ambas as representações mentais – observaremos a precaução de manter sob consideração a hipótese de que uma sobrecarga computacional nos moldes da que inferiram Papafragou & Musolino (2002) pode, sim, ser imposta à limitada memória de trabalho das crianças que, eventualmente, fracassem em alcançar as sutilezas distintivas das diversas funções do 'ele mesmo' tratadas em nossa seção 2.3, e, consequentemente, da dupla possibilidade de escalas que, não havendo clara separação entre suas intenções de uso, terminariam sendo mentalmente processadas em operação comparativa. Esse tema será explorado em nossa seção 6.2.1.

3. Experimentos anteriores

3.1 Bertolino (2013)

Interessada no uso do 'ele' que concorre com o do 'ele mesmo' sob investigação neste trabalho – ou seja, o 'ele' anafórico, complemento de VP ou de PP em predicados – Bertolino (2013) conduziu dois experimentos, com a intenção de descobrir a aceitabilidade da ligação local da proforma simples por adultos falantes nativos de PB e crianças adquirindo a língua.

A pesquisadora, analisando as colocações de Zribi-Hertz (1995) a respeito da influência do valor semântico-pragmático dos predicados na recuperação de antecedentes pelo '*lui*', percebe que a forma francesa, em predicados, ao contrário de sua equivalente em PB, tem sua ocorrência limitada à posição de complemento de PPs. Partindo dessa evidência, Bertolino encontra a oportunidade de testar o 'ele' do PB para descobrir se a proforma, também, apenas quando complementa preposições, se sujeita à variação semântica do predicado, uma hipótese que, se confirmada, revelará a atuação conjunta de regras sintáticas às de esferas linguisticas diferentes que temos, aqui, sublinhado.

Já a esta altura, não podemos deixar de estabelecer contato entre a proposta mencionada e a citação selecionada por nós, de Menuzzi (1999, 184), que asserta a respeito da "disponibilidade de pronomes localmente ligados", apenas, "dentro de PPs".

Em ambos seus experimentos, Bertolino (2013) aplicou testes de compreensão, que contaram com a mesma metodologia de Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade, na qual o pesquisador conta histórias aos sujeitos, ao final das quais uma afirmação sobre elas, contendo os elementos linguísticos pesquisados, é proferida – no caso, por um fantoche que acompanhava todo o procedimento – para que a criança julgue como sendo verdadeira ou falsa, de acordo com a narrativa que ouviu.

Para seu primeiro experimento, foram entrevistados 10 adultos e 30 crianças com idades entre 3;4 e 6;0, sendo que, nas sentenças-teste, variavam tanto o tipo semântico dos predicados (reflexividade [+ provável] e reflexividade [- provável])[9] quanto a natureza do sintagma designado como antecedente local (DPs e QPs). Aqui, dentre as sentenças consideradas de "reflexividade provável", o 'ele' foi mostrado apenas em função de complemento direto dos verbos, compondo a seguinte lista de sentenças-teste:

Reflexividade improvável:

- A Bela/cada princesa brigou com ela,
- A Zazá/cada galinha conversou com ela,
- O Smurf ciclista/Cada Smurf brincou com ele,
- O Peri/cada índio salvou ele.

Reflexividade provável:

- O Oscar/cada alienígena molhou ele,
- O Homem-aranha/cada super-herói pintou ele,
- O Dino/cada dinossauro coçou ele,
- O vovô Bernardo/cada vovô enxugou ele.

Dessa maneira se, por exemplo, após ouvir a história relatada pelo pesquisador na qual a Bela brigou com ela mesma, o sujeito avaliar como correta a sentença “a Bela brigou com ela”, confirmava-se um caso de aceitação da ligação local da proforma.

Sobre os resultados, lemos que os adultos co-indexaram o sujeito da oração ao ‘ele’ em 7,5% das vezes e, as crianças, em 9,2%, sem que, para as respostas de qualquer um dos grupos, diferenças estatisticamente significativas entre as condições (tipo semântico do predicado e antecedente DP ou QP) fossem encontradas.

[9] Chamadas pela autora, respectivamente, de “reflexividade provável” e “reflexividade improvável”.

Bertolino conclui, então, que tanto adultos quanto crianças não aceitam ligação local do 'ele' quando complemento direto, chamando de "ruído experimental" (Bertolino, 2013, 102) as baixas porcentagens de aceitabilidade produzidas pelos sujeitos.

Os sujeitos do segundo experimento foram 10 adultos e 14 crianças de 4;7 a 5;5. As mesmas variáveis foram introduzidas nas sentenças-teste que, desta vez, limitaram o ‘ele’ a PPs:

Reflexividade improvável:

- A Bela/cada princesa brigou com ela
- A Zazá/cada galinha conversou com ela
- O Smurf ciclista/cada Smurf brincou com ele
- O Peri/cada índio deu um soco nele.

Reflexividade provável:

- O Oscar/cada alienígena tirou uma foto dele
- O Homem-aranha/cada super-herói falou dele
- O Dino/cada dinossauro pensou nele
- O vovô Bernardo/cada vovô ficou orgulhoso dele.

Dentre os adultos, a taxa de aceitação da ligação local para os predicados de reflexividade [+ provável] foi alta (90% para DPs e 85% para QPs), sem que interferência significativa do tipo de antecedente fosse demonstrada, e baixa para os de reflexividade [- provável] (10% para DPs e QPs).

As respostas das crianças observaram o mesmo padrão, com alta aceitabilidade do ‘ele’ ligado para predicados de reflexividade [+ provável] (71,4% para DPs e 53,7% para QPs) e baixa para os de reflexividade [- provável] (10,7% para DPs e 18% para QPs), sempre com ausência de diferença significativa entre os tipos de sintagmas antecedentes.

Assim, os dados de Bertolino sugerem que há a necessidade de coexistência entre fatores sintáticos (a inserção em PP) e semântico-pragmáticos (predicados de reflexividade [+ provável]) para que a ligação do ‘ele’ dentro desses predicados se legitime.

3.1.1 Restrições sintáticas e restrições semântico-pragmáticas

A despeito da atenção secundária que concedemos à proforma ‘ele’ neste trabalho – a de um parâmetro de análise da sua variação complexa, ‘ele mesmo’, o tema desta pesquisa – dedicaremos esta seção à proposta de uma análise original dos experimentos de Bertolino (2013) aqui reportados.

Como vimos, o baixo índice de aceitação, encontrado em sua pesquisa, de ligação local do ‘ele’ em predicados de reflexividade [+ provável] nos quais a proforma complementava VP, convenceram a autora de que, em ambientes sintáticos dessa espécie, a variação semântica dos predicados tem sua influência referencial neutralizada.

Para o preenchimento desses critérios (reflexividade [+ provável] e transitividade direta) Bertolino selecionou os seguintes quatro predicados em seu experimento: “molhou ele”, “pintou ele”, “coçou ele” e “enxugou ele”.

A fim de fornecer explicação sintática à "proibição" da ligação local de um 'ele' participante de predicado como os quatro acima retomados, a autora se baseia em Hornstein (2001) para propor a inserção, na derivação, do pronome ligado apenas como último recurso. Havendo a possibilidade do alçamento de um objeto direto para a posição de sujeito, acompanhado pela inclusão de uma anáfora apta a checar caso acusativo, a reflexividade por meio de 'se' se estabeleceria como obrigatória para verbos que exijam complementos diretos. Não sendo permitido, no entanto, o movimento para fora de PPs no PB, além de o clítico 'se' ser incapaz de checar caso oblíquo e o 'si' encontrar-se em desuso, as condições para a inserção do

pronome 'ele', como último recurso, estariam constituídas nos casos de complementos de PPs reflexivos, em predicados de reflexividade [+ provável].

Notemos que, uma vez aceita a distribuição em escala por probabilidades dos predicados consultados pelo 'ele' e pelo 'ele mesmo' para definição de seu potencial reflexivo, devemos assumir, conforme já abordado neste trabalho, que, na própria zona de vigência do traço de, por exemplo, reflexividade [+ provável], diferentes graus de probabilidade de reflexividade se fixem, apesar de compartilharem, todos esses predicados, a qualidade semântico-pragmática de não produzir estranhamento ao serem praticadas, tais ações, por um sujeito em si mesmo.

Sendo assim, temos que, pelo menos, dois dos predicados selecionados por Bertolino (2013) como de reflexividade [+ provável] e transitividade direta, "enxugou ele" e "coçou ele", parecem ocupar posição de superioridade extrema nessa escala, por conterem verbos que, convertidos em atos reais, figuram como mais passíveis de serem praticados por uma pessoa em si mesma do que outros, também de reflexividade [+ provável], como, por exemplo, 'desenhar' e 'proteger'.

Sabemos que, conforme sugere a proposta de explicação sintática de Bertolino, há, de fato, uma preferência pela reflexivização dos sujeitos de verbos transitivos diretos por meio do clítico 'se', o que acarretaria, podemos supor, uma forte associação entre verbos como 'coçar' e 'enxugar' e suas "versões reflexivizadas" pelo clítico, "se coça" e "se enxugar", devido, justamente, à alta incidência desses predicados como reflexivos, fruto de seu elevado posicionamento na escala de probabilidade de reflexividade.

Sendo assim, a não-aceitação, por parte dos sujeitos submetidos aos experimentos de Bertolino (2013), da ligação local do 'ele' complementando 'coçar' e 'enxugar', não se daria por razões sintáticas como as defendidas pela autora mas, sim, pelo simples contraste provocado entre os predicados proferidos – "coçou ele" e "enxugou ele" – e suas "versões reflexivas padronizadas" – "se coçou" e "se enxugou". Ou seja, se estivermos corretos, deveríamos,

mesmo, esperar que os participantes não interpretassem como reflexivos predicados voluntariamente produzidos pelo experimentador de maneira a violar a composição claramente associada à reflexividade de tais predicados: aquela contendo o clítico 'se'.

Destaquemos, ainda, o caso de “pintar”, membro do material linguístico selecionado por Bertolino (2013), verbo que apresenta ambiguidade lexical – de tal maneira que, em “pintou ele”, o espaço físico pintado pode ser o próprio “ele” ou uma superfície qualquer na qual se tenha representado a imagem do “ele” – e que, apesar de sofrer desambiguação em meio à história narrada pela pesquisadora aos sujeitos, em um dos seus sentidos, remetendo à noção de “se maquiar” – de reflexividade altamente provável –, poderia, também, ter sua reflexividade fortemente associada, por alguns falantes, à fórmula composta pelo clítico 'se'.

Esse é um raciocínio que nos conduz, agora, à consideração dos predicados com complementos diretos que, localizados em posição inferior aos já avaliados "coçou ele", "enxugou ele" e "pintou ele" na escala de probabilidade de reflexividade, ainda se encontrem na zona de vigência do traço de reflexividade [+ provável].

Tais predicados, parece-nos, estariam sujeitos a serem interpretados como localmente ligados pelos falantes de PB, já que, representando ações que com menos frequência são praticadas por uma pessoa em si mesma – mas que nenhum estranhamento causaria se o fossem –, estariam livres de um indissociável vínculo entre a expressão de sua reflexividade e a composição preferida para ela, ou seja, aquela feita através do clítico 'se'. Esses seriam predicados nos quais a inclusão do 'ele', imaginamos, não provocaria nos ouvintes a impressão de que uma fórmula morfossintática claramente associada à reflexividade – coisa que, nesse caso, não existiria ou, pelo menos, existiria de maneira menos evidente – foi voluntariamente preterida pelo falante.

Seria esse o caso, por exemplo, de predicados como os das sentenças seguintes:

(19)a. O João$_i$ desenhou ele$_i$.

b. O João$_i$ protegeu ele$_i$.

Os argumentos de cada uma das ações, “desenhar” e “proteger”, são aceitáveis como sendo correferenciais – portanto, há a reflexividade [+ provável] – sem que as performances reais desses verbos, acreditamos, sejam reflexivas em frequência muito mais elevada – ou, sequer, mais elevada – do que não-reflexivas, como ocorreria com predicados que contassem com posto mais elevado na escala de probabilidade de reflexividade.

As especulações trazidas por esta seção não tencionam tecer argumentos que, munidos de valor científico[10], ergam oposição às conclusões de Bertolino (2013) mas, apenas, lançar sobre o material selecionado pela pesquisadora uma nova perspectiva, que justifique a verificação, por meio de nossos próprios experimentos, da aceitação do 'ele' – nas mesmas sentenças também testadas com 'ele mesmo', conforme explicado no quinto capítulo desta dissertação – tanto complementando VPs quanto PPs, como reflexivos, por parte dos nossos sujeitos.

3.2 Jakubowicz (1994)

Em Jakubowicz (1994), a autora reporta o resultado de experimentos sobre a aquisição da partícula reflexiva ‘*se*’ e da expressão ‘*lui-même*’ em francês, e das formas reflexivas, livres de traços morfológicos de pessoa, gênero ou número ‘*sig*’ (que pode se ligar localmente ou à distância) e ‘*sig selv*’ em dinamarquês.

A compreensão de todas as proformas foi testada através de tarefas de “encenação” (na qual as crianças devem praticar as ações requisitadas nas sentenças-teste) e de escolha de figuras

[10] Um levantamento comparativo dos usos reflexivo e não-reflexivo dos verbos mencionados, por falantes de PB, seria necessário para tanto.

(na qual os sujeitos devem apontar as figuras que acreditarem corresponder às sentenças-teste), e a produção, através de um Método de Produção Eliciada[11].

Foram testadas crianças com idades entre 3;0 e 5;11 adquirindo a língua francesa para a constatação de que o reflexivo '*se*' é dominado já por crianças a partir de 3;0, enquanto que, com a expressão complexa '*lui-même*', até mesmo as crianças mais velhas (5;6 - 5;11) enfrentam dificuldades, atingindo um índice de acertos de apenas 58,7%, sem que houvesse influência significativa do tipo de predicado (reflexividade [+ provável] ou reflexividade [- provável])[12] na quantidade de acertos.

Por sua vez, os experimentos de produção revelaram um contraste equivalente entre as formas: enquanto que o '*se*', ainda dentre o grupo de sujeitos mais novos (3;0 - 3;5), foi usado em abundância (por 83,6% deles, índice que não se diferencia significativamente do atingido pelos adultos testados), a expressão por meio do '*lui-même*', por parte das crianças de todas as idades, foi escassa (5,3%) e, para os adultos, bastante produtiva (86,1%).

As crianças adquirindo o dinamarquês, cuja faixa etária variou de 3;0 a 9;11, demonstraram capacidade plena de compreensão e produção do '*sig selv*' e do '*sig*' localmente ligado. A autora justifica a dificuldade dos sujeitos com o '*sig*' ligado à distância pela baixa frequência de ocorrências do tipo na língua adulta, o que forneceria um *input* empobrecido. Entretanto, ela também não deixa de lembrar que essa explicação não pode ser estendida ao '*lui-même*' francês, comumente usado na língua, e delega a futuros estudiosos a função de descobrir o motivo pelo qual essa forma conta, igualmente, com uma aquisição tardia.

Já pela aquisição precoce do '*se*', do '*sig selv*' e do '*sig*' localmente ligado, Jakubowicz (1994, 141) responsabiliza os princípios da Gramática Universal, cujas

[11] A autora não se estende além disso na descrição da metodologia aplicada.

[12] Nomeados por Jakubowicz, respectivamente, "[- DR]" e "[+ DR]", significando, "DR", "*disjoint in reference*", em alusão à probabilidade de "disjunção referencial" – ou seja, não-coindexação – entre os dois argumentos de um verbo.

> [...] restrições guiam a criança à determinação das propriedades morfológicas dos reflexivos disponíveis na língua à qual ele ou ela é exposto(a). Uma vez que essas propriedades sejam estabelecidas, propriedades de ligação são automaticamente derivadas pelos princípios sintáticos aos quais as diferentes expressões estão sujeitas.

Sobrepondo a essa a outra citação que, neste trabalho, também recorreu à Gramática Universal para a explicação do conhecimento de princípios sintáticos pelas crianças, a de Chien & Wexler (1990, 281), poderíamos teorizar que é do domínio de elementos de natureza semântico-pragmática que carecem as crianças ainda incapazes de lidar corretamente com o '*lui-même*'.

3.3 Grolla (2011a)

O projeto de Grolla que este trabalho se propôs a desenvolver (Grolla 2011a) realizou investigações experimentais cujos resultados se aproximaram aos daqueles obtidos por Jakubowickz a respeito do '*lui-même*' francês, confirmando, uma vez mais, a similaridade entre o comportamento gramatical do 'ele mesmo' do PB e de seu correspondente na língua francesa.

Grolla, após identificar a ausência do 'ele mesmo' na produção espontânea de duas crianças que, adquirindo o PB, foram acompanhadas dos 2 aos 5 anos, propôs um teste, aplicado em 18 crianças (com idades entre 4;0 e 4;11), com a metodologia inspirada no jogo "*Symon says*", no qual à criança testada é pedido para seguir as ordens de um fantoche, que representa um personagem – Billy ou Pinky – do gênero correspondente ao da criança diante dele.

Além das proformas 'ele' e 'ele mesmo', também a anáfora reflexiva 'se' foi inserida nos comandos dos fantoches, formando as 12 seguintes sentenças-teste, nas quais "X" substitui o nome da criança:

- {O Billy/a Pinky} mandou X se coçar; mandou X coçar ele; mandou X coçar ele mesmo;
- {O Billy/a Pinky} mandou X se abanar; mandou X abanar ele; mandou X abanar ele mesmo;
- {O Billy/a Pinky} mandou X se beliscar; mandou X beliscar ele; mandou X beliscar ele mesmo;
- {O Billy/a Pinky} mandou X se cheirar; mandou X cheirar ele; mandou X cheirar ele mesmo.

Observemos os resultados produzidos pelos 5 adultos componentes do grupo de controle e pelas crianças. A coluna "em si mesmo" enumera as ocorrências de ações praticadas reflexivamente pelos sujeitos; a "no fantoche", as executadas no fantoche; e, sob "outros", constam as performances praticadas em demais referentes presentes no local.

Adultos

	em si mesmo	**no fantoche**	**outros**
se	100%	0	0
ele mesmo	100%	0	0
ele	40%	60%	0

Tabela 1: Resultados para adultos de Grolla (2011a, 10)

Crianças

	em si mesmo	**no fantoche**	**outros**
se	79,1%	20,9%	0
ele mesmo	65%	30,5%	4,1%
ele	55%	45%	0

Tabela 2: Resultados para crianças de Grolla (2011a, 10)

Na segunda tabela percebemos, novamente, uma alta incidência de acertos para as sentenças contendo o elemento anafórico regulado exclusivamente por restrições sintáticas, o 'se', e a

ausência de domínio da proforma complexa, que não se evidencia apenas no registro de menos acertos, mas, sobretudo, na hesitação demonstrada pelos participantes diante do 'ele mesmo', conforme relata a autora da pesquisa em seu artigo. O fato de terem ocorrido reações aos comandos realizadas em referentes externos ao diálogo (ou seja, diferentes da criança e do fantoche) destaca, com ainda mais clareza, a dificuldade encontrada pelas crianças em associar essa proforma ao antecedente discursivo esperado. Os dados obtidos a partir das sentenças com 'ele' revelam comportamento semelhante entre crianças e adultos. Discutiremos esses resultados na seção a seguir.

3.4 Resultados para 'ele' X resultados para 'ele mesmo'

Como vimos, o contraste entre os resultados obtidos com os reflexivos 'se' do francês e do PB – regulados pelo Princípio A da Teoria de Ligação – e com as proformas complexas de ambas as línguas parece reforçar a hipótese de Chien & Wexler (1990, 281) sobre a aquisição tardia da pragmática ou, pelo menos, de "certos princípios" dela.

Entretanto, se defendemos o caráter semântico-pragmático das leis que organizariam a distribuição referencial do 'ele mesmo', igualmente o fizemos em relação ao 'ele' anafórico contido em predicados, proforma essa diante da qual, segundo Bertolino (2013) e Grolla (2011a), as crianças se comportam da mesma maneira que os adultos.

Também é digno de consideração o estágio inicial em que se encontrava o projeto de Grolla no período da publicação do artigo que temos citado – apenas 5 adultos e 18 crianças, todas com idades entre 4;0 e 4;11, foram entrevistados –, bem como a ausência de variação entre os "extremos" escalares de reflexividade [+ provável] e [- provável] nos predicados selecionados por ela para a elaboração dos testes, uma vez que se constituíam de verbos, apenas, "de reflexividade possível, mas não de reflexividade provável", nas palavras da autora.

3.4.1 A complexidade morfológica do 'ele mesmo'

A complexidade morfológica do ‘ele mesmo’ como potencial origem de problemas que as crianças possam enfrentar com ele, não é uma hipótese que deve ser descartada sem, antes mesmo, ser explicitamente considerada.

Afinal, dentre o conhecimento que acumulamos até aqui, encontra-se o de que o ‘se’ francês (Jakubowicz (1992)) e o do PB (Grolla (2011a)) são rapidamente dominados pelas crianças adquirindo essas línguas, a exemplo do que acontece com o ‘ele’ em posição de predicado, a cujas restrições referenciais seriam sensíveis tanto crianças quanto adultos, segundo Bertolino (2013) e Grolla (2011a).

Configurando-se essas como proformas *simplex* (compostas por apenas um lexema), a complexidade morfológica da expressão ‘ele mesmo’ – composta por dois lexemas – se candidata como virtual causadora de dificuldades que as crianças possam apresentar com essa proforma.

Para a avaliação dessa hipótese, partamos de Jakubowicz (1994) que, como já vimos, testou, dentre outras, a aquisição da proforma dinamarquesa ‘*sig selv*’, plenamente dominada pelas crianças a partir de 3;0, segundo a autora.

Caso esse seja um argumento considerado insuficiente para a rejeição da proposta que prega a incompetência de crianças com proformas morfologicamente complexas – por alguma declaração que aponte, por exemplo, para a riqueza morfológica que suas flexões de gênero e número proporcionam ao ‘ele mesmo’, da qual o ‘*sig selv*’ carece – recorremos, também, ao estudo conduzido por Grolla (2011b) que, investigando, dentre outras formas, a expressão recíproca ‘um ao outro’ – complexa e concordante em gênero e número com seus antecedentes –, conclui que seus sujeitos, de 4;0 a 6;0 anos, em geral, não apresentam dificuldades com ela. Notemos que do mesmo argumento podemos nos valer para

descartamos a complexidade sintática da estrutura interna do 'ele mesmo' como possível fonte de dificuldade das crianças com a expressão.

A descoberta de que ‘um ao outro’, os ‘se’ francês e do PB e o ‘*sig selv*’ dinamarquês, todos sujeitos ao Princípio A da Teoria de Ligação, são rapidamente codificados pela gramática infantil enquanto que o ‘ele mesmo’ não é, nos remete, novamente, à idealização de Chien & Wexler (1990, 281), segundo a qual, relembremos uma vez mais, faltam às crianças “certos princípios pragmáticos”, em detrimento do inatismo da “verdadeira natureza dos princípios sintáticos da GU”.

5. Nossos experimentos

Com vistas à solução do dilema que impõe a distinção entre os dados obtidos nos supracitados estudos pelas sentenças com ‘ele’ (Bertolino (2013) e Grolla (2011a)) e por aquelas com ‘ele mesmo’ (Grolla (2011a))/’*lui-même*’ (Jakubowicz (1994)), realizamos dois experimentos, um de produção e outro de compreensão, que contaram com uma quantidade maior de sujeitos do que aquele conduzido por Grolla, tanto de adultos quanto de crianças que, também, foram selecionadas dentre uma gama etária mais vasta. Além disso, fizemos uso de metodologias diferentes e de um controle mais rigoroso da variação entre os traços de reflexividade [+ provável] e [- provável] dos predicados de nossas sentenças-teste.

Pretendemos, ainda, através do nosso segundo experimento, que contou com pares de sentenças-teste idênticas, exceto pela variação entre ‘ele’ e ‘ele mesmo’ em seus predicados, recolher pistas acerca da relação estabelecida entre a aquisição de ambas as proformas descobrindo, assim, se o domínio delas por crianças adquirindo o PB acontece de maneira independente ou não.

De posse dos instrumentos teóricos que moldaram as reflexões até aqui tecidas, retomemos as perguntas que justificam nossos experimentos:

- A aquisição do ‘ele mesmo’ é tardia?

Ao longo deste texto, colecionamos motivos para acreditar que a aquisição do 'ele mesmo' seja tardia: a expressão francesa '*lui-même*', análoga àquela do PB sob nossa investigação, conta com aquisição tardia, conforme Jakubowicz (1994); o experimento conduzido por Grolla (2011a), ainda que em estágio inicial, já apontava para a dificuldade enfrentada pelas crianças com o 'ele mesmo'; essa é uma expressão cujo uso sofre forte influência de traços semântico-pragmáticos, cujo domínio, sugerem Chien & Wexler (1990) e Papafragou & Musolino (2002) que seja tardio; a aquisição do '*even*', partícula de foco escalar assim como o 'mesmo' do 'ele

mesmo', é tardia, segundo Kim (2011); a memória de trabalho infantil parece ser incapaz de processar duas ou mais informações linguísticas complexas simultaneamente, tais como aquelas que distinguem as diversas aplicações do 'ele mesmo', incluindo as duas escalas diferentes que pode a proforma pode evocar ("possibilidades correferenciais" e "probabilidade de reflexividade").

- A variação de traços de reflexividade [+ provável] e [- provável] dos predicados contendo ‘ele mesmo’ influencia a compreensão infantil da expressão?

Fiando-nos nas similaridades entre o '*lui-même*' e o 'ele mesmo', nossa resposta daria continuidade à afirmação de Jakubowicz (1994), de que o desempenho das crianças não se altera com a mudança de tipo de predicados.

No entanto, se é verdade que, como defende Bertolino (2013), os traços de reflexividade [+ provável] e [- provável] afetam as escolhas das crianças quando a proforma testada é o 'ele', de modo a equiparar as respostas delas aos dos adultos, e se o 'ele mesmo' recebe tanta influência desses traços quanto sua contraparte simples, então, a fim de decidirmos pela mais acertada resposta a essa questão, uma cuidadosa observação de nossos resultados deve preceder a transposição direta à proforma do PB das conclusões da Jakubowicz sobre a francesa.

- Haverá um salto evolutivo em direção à produção/compreensão adulta do ‘ele mesmo’ em alguma das faixas etárias estudadas por nós, de modo a nos permitir um apontamento de que o domínio da proforma aconteça em um período definido do amadurecimento linguístico dos sujeitos?

Segundo Kim (2013), o '*even*', partícula de foco que compartilha com o 'mesmo' do 'ele mesmo' a definição de escalar – e, portanto, também a exigência, por parte do processamento dos falantes, da computação de duas informações fundamentais simultâneas: uma contrastiva

e outra propriamente escalar – é dominado pelas crianças a partir de 5 anos, enquanto que as crianças testadas por Grolla (2011a) ainda não demonstraram desempenho satisfatório com o 'ele mesmo' aos 4;11 anos, assim como os sujeitos de Jakubowicz, aos 5;11 anos, com o '*lui-même*'.

Sendo assim, contamos com nossos próprios resultados para o esclarecimento da questão.

- As crianças demonstrarão sensibilidade adulta às restrições de localidade impostas pela semântica dos predicados à forma 'ele'? Se sim, a partir de que idade e como esses resultados se relacionarão com os das sentenças-teste contendo 'ele mesmo'?

Conforme desenvolvido na seção 4.3, a sensibilidade infantil à variação semântica de predicados nos testes com 'ele' realizados por Bertolino (2013) parece desafiar a proposta segundo a qual a aquisição de elementos semântico-pragmáticos é tardia e viria, eventualmente, a provocar dificuldades na compreensão do 'ele mesmo' pelas crianças.

Mais uma vez, delegamos aos dados obtidos através dos nossos experimentos o solucionamento do quesito.

5.1 Grupo de Controle: sujeitos e metodologia

O grupo de controle, formado por adultos, foi submetido a experimentos com material idêntico e metodologia similar aos que foram aplicados nas crianças.

Com dados coletados de 34 sujeitos (tendo sido apenas os de 30 aproveitados no segundo experimento), os resultados fornecidos pelo grupo de controle serviram fundamentalmente ao propósito do estabelecimento de parâmetros do comportamento padrão do falante de PB em relação aos objetos linguísticos sob análise. Majoritariamente, esse foi um grupo composto por alunos de graduação da FFLCH/USP.

Inserindo-se na categoria de Método de Produção Eliciada, nosso primeiro teste se constituiu da apresentação ao sujeito do curta-metragem de animação *Geri's Game*, dos estúdios PIXAR (que pode ser assistido em http://www.youtube.com/watch?v=9IYRC7g2ICg), no qual um idoso joga xadrez contra si mesmo e, ao revezar de lado no tabuleiro para a realização de cada uma das jogadas, "encena" duas diferentes personalidades, adequando-se à repartição de funções que executa, ao jogar sozinho, uma partida que requer dois participantes.

Ao final da exibição, era pedido aos entrevistados que relatassem o conteúdo do vídeo. Um gravador de voz era acionado nesse momento.

Nossa intenção com esse experimento foi a de estimular, nos sujeitos, a produção de um ou mais enunciados que reproduzissem a ação central ("jogar xadrez") de inesperada reflexividade mostrada no vídeo ou qualquer uma das secundárias, dentre as quais podemos citar a de "rir" ou a de "enganar", praticadas sempre, no enredo, pelo mesmo personagem que serve de objeto para elas. Ao estimular os entrevistados a contarem para um interlocutor a história, tivemos a oportunidade de observar a maneira como os falantes lidam com a necessidade de expressar predicados que contenham, de maneira surpreendente, argumentos internos com mesmo o referente que seus argumentos externos.

Nos poucos casos em que o falante preferiu uma descrição detalhada das cenas a uma síntese das ações – dizendo, por exemplo, algo como "moveu uma peça, levantou-se e foi para o outro lado da mesa fazer a outra jogada" ao invés de "jogou contra ele mesmo" –, ao término do relato, o entrevistador perguntava algo parecido como "com quem ele jogou?", tornando inevitável o preenchimento, na resposta, da posição temática do objeto – na história, reflexivo –, que o entrevistado vinha, propositalmente ou não, evitando.

A segunda aplicação experimental foi desenvolvida nos moldes do Teste de Escolha de Figuras[13], e se compôs por enunciados lidos pelo pesquisador e acompanhados, cada um, por três imagens impressas representando a ação descrita no enunciado correspondente sendo executada com variação referencial. Ao sujeito, então, era pedido que apontasse aquela que, dentre as três imagens apresentadas, lhe parecesse adequar-se mais à sentença proferida.

Fizemos uso, nesse experimento, de 6 sentenças contendo predicados com inesperada reflexividade e de outras 6 com ações cuja reflexividade não seria surpreendente, sendo que, em 3 dos predicados de cada uma dessas categorias, a proforma 'ele mesmo' foi incluída, reservando sua contraparte simples 'ele' aos outros 3 de cada grupo.

Três listas de sentenças foram criadas e nomeadas A, B e C, de maneira que 10 entrevistados foram testados com a lista A, 10 com a lista B e 10 com a lista C.

Cada lista continha 4 sentenças-teste: 1 com 'ele' em predicado em reflexividade [+ provável], 1 com 'ele' em predicado de reflexividade [- provável], 1 com 'ele mesmo' em predicado de reflexividade [+ provável] e 1 com 'ele mesmo' em predicado de reflexividade [- provável]. Entre elas, havia 6 distratoras, que, de simples compreensão e livres das oposições 'ele'/'ele mesmo' e reflexividade [+ provável]/reflexividade [- provável], cumprem tanto o objetivo de evitar a percepção, por parte do sujeito, dos elementos linguísticos analisados na pesquisa – o que poderia afetar a espontaneidade das respostas, comprometendo os resultados – quanto o de assegurar que os entrevistados, sobretudo no caso das crianças, não estejam agindo de maneira aleatória no apontamento das figuras, seja por desatenção ou incompreensão da atividade.

As listas de sentenças-teste usadas, tanto no experimento de Escolha de Figuras com os adultos, quanto com as crianças, foram as seguintes:

[13] Inspiramo-nos, para o desenvolvimento desse experimento, no Teste de Escolha de Figuras proposto por Jakubowicz (1989).

	[+provável] *ele*	[-provável] *ele*
Lista A	Escolha a figura que tem um loiro e um moreno, e o loiro está pensando nele.	Escolha a figura que tem uma velha e uma jovem, e a velha está beijando ela.
Lista B	Escolha a figura que tem uma loira e uma morena, e a loira está desenhando ela.	Escolha a figura que tem um velho e um jovem, e o velho está mordendo ele.
Lista C	Escolha a figura que tem um velho e um jovem, e o velho está tirando foto dele.	Escolha a figura que tem uma loira e uma morena, e a loira está jogando a bola pra ela.

Tabela 3: Sentenças-teste ('ele')

	[+provável] *ele mesmo*	[-provável] *ele mesmo*
Lista A	Escolha a figura que tem uma loira e uma morena, e a loira está desenhando ela mesma.	Escolha a figura que tem um velho e um jovem, e o velho está mordendo ele mesmo.
Lista B	Escolha a figura que tem velho e um jovem, e o velho está tirando foto dele mesmo.	Escolha a figura que tem uma loira e uma morena, e a loira está jogando a bola pra ela mesma.
Lista C	Escolha a figura que tem um loiro e um moreno, e o loiro está pensando nele mesmo.	Escolha a figura que tem uma velha e uma jovem, e a velha está beijando ela mesma.

Tabela 4: Sentenças-teste ('ele mesmo')

O fato de ambos os referentes, nas sentenças-alvo, compartilharem do mesmo gênero ("o velho" e "o jovem", "loira" e "morena", etc.) deve-se ao fato de que, se não fosse assim, as referências a serem recuperadas anaforicamente pelo 'ele' e pelo 'ele mesmo' se evidenciariam pela concordância, o que impediria a ação, na tarefa de seleção dos antecedentes, dos traços relevantes a essa pesquisa.

A função da oração que introduz os personagens (como “escolha a figura que tem velho e um jovem”, “escolha a figura que tem uma loira e uma morena”, etc.), chamada *lead-in*, é a de estabelecer textualmente os dois referentes recuperáveis pela proforma testada. A ausência dela – em sentenças-teste que se resumissem, por exemplo, a “escolha a figura que tem um velho mordendo ele”, “escolha a figura que tem uma loira desenhando ela”, etc. – redundaria na proeminência discursiva do antecedente ocupante da posição de sujeito (o único linguisticamente mencionado), efeito esse que poderia provocar uma indesejada preferência induzida, dos sujeitos, pela co-indexação da proforma com a entidade destacada.

Notemos, ainda, que a própria sensibilidade dos falantes em relação aos traços [+provável] e [-provável] foi colocada à prova nesse experimento com o grupo de controle. Ou seja, foram escolhidos predicados cuja reflexividade parecia a nós, pesquisadores envolvidos no projeto, inadequada ou inesperada (como as ideias de “morder a si mesmo”, “beijar a si mesmo”, e “jogar a bola para si mesmo”) e outros cuja ação reflexiva se mostrava a nós como aceitável (como as idéias de “desenhar a si mesmo”, “tirar foto de si mesmo” e “pensar em si mesmo”). Com esse teste, então, tivemos a oportunidade de conferir se os outros falantes adultos da língua compartilhavam dessa intuição semântico-pragmática.

Cada um dos pares ‘ele’/’ele mesmo’ de sentenças-alvo vinha acompanhado por uma folha contendo três figuras da ação executada com variação referencial: em uma delas, um dos referentes praticava a ação em si mesmo, em outra, esse mesmo referente praticava a ação no outro e, na última, o segundo referente praticava a ação em si mesmo. As imagens foram dispostas de maneira aleatória nas páginas, de modo a impedir que certo posicionamento na folha correspondesse invariavelmente a um dos três tipos de distribuição referencial representados.

Então, para as sentenças “escolha a figura que tem uma loira e uma morena, e a loira está desenhando ela” e “escolha a figura que tem uma loira e uma morena, e a loira está

desenhando ela mesma" (membros de listas distintas), por exemplo, uma mesma folha era usada[14], na qual constava uma imagem da loira desenhando a loira, uma da loira desenhando a morena, e uma da morena desenhando a morena, imagens essas dispostas abaixo:

Na codificação dos resultados, que apresentaremos à frente, imagens como a primeira, na qual o sujeito da oração (no caso, do verbo "desenhar") pratica a ação reflexivamente, serão chamadas de "reflexivas"; imagens como a segunda, na qual não há reflexividade na ação, serão chamadas de "não-reflexivas"; e imagens como a terceira, na qual a personagem que não assume função agentiva na sentença pratica a ação reflexiva, de "outras".

As figuras que acompanhavam as sentenças distratoras observavam os mesmos padrões distribucional daquelas exibidas mediante as sentenças-teste.

5.2 Grupo-alvo: sujeitos e metodologia

Foram entrevistadas 67 crianças monolíngues – adquirindo o PB –, tendo 28 delas entre 3;6 e 4;6, 21 entre 4;7 e 5;6 e 18 entre 5;7 e 6;6.

Fomos obrigados, no entanto, a descartar os dados do segundo experimento produzidos por 13 dessas crianças, uma vez que, tendo se equivocado na escolhida das imagens referentes a 2

[14] Lembramos que essa folha de figuras, assim como todas as outras, não foi vista mais de uma vez por cada sujeito exposto a ela, já que cada sentença formadora de um par daquelas que, sendo idênticas, apenas variavam pela terminação em 'ele' ou 'ele mesmo', foi dispostos em uma lista diferente.

ou mais sentenças distratoras, consideramos que tal resultado, motivada por desatenção ou incompreensão da atividade, poderia comprometer a credibilidade de suas respostas às sentenças principais.

Sendo assim, restaram as respostas de 54 crianças para serem analisadas no experimento de Escolha de Figuras, tendo 18 delas entre 3;6 e 4;6, 18 entre 4;7 e 5;6, e 18 entre 5;7 e 6;6, ou seja, 6 sujeitos de cada uma das três faixas etárias para cada uma das três listas de sentenças.

A escolha pelas faixas etárias das crianças a serem entrevistadas respeita tanto limitações de ordem prática para o desenvolvimento dos testes quanto orientações teóricas que os fundamentam: as creches onde os experimentos foram realizados abrigavam crianças somente até a idade de 6 anos e meio. Entretanto, sabendo que a extensão etária que varia de 3;6 a 6;6 abrange todo o mais relevante processo de desenvolvimento linguístico e que crianças com 6 anos já apresentam a gramática de sua língua nativa quase que completamente adquirida, julgamos desnecessário, para os fins desta pesquisa, recrutar sujeitos além daqueles que a Creche Central e a Creche Oeste da USP, e a EMEI Monte Castelo nos disponibilizam[15]. Por sua vez, a exclusão de sujeitos com idade inferior à de 3;6 anos do alcance da nossa investigação se justifica pela probabilidade de ocorrência, nessa faixa etária, de compreensão apenas parcial ou nula das tarefas propostas pelos examinadores ou de falta de engajamento na correta execução das mesmas, o que terminaria por comprometer a credibilidade dos resultados.

As sessões com as crianças foram gravadas em vídeo.

O primeiro experimento, no qual o mesmo vídeo de animação mostrado aos adultos foi exibido, foi orientado por uma metodologia que tornou a atividade mais estimulante para as crianças: enquanto um dos pesquisadores exibia o vídeo ao entrevistado, seu assistente

[15] Para que o número de 18 crianças por faixa etária – dentre as consideradas no segundo experimento –, fosse atingido, recorremos não apenas às creches citadas mas, também, à EMEI Monte Castelo, situada no bairro do Butantã, na capital paulista.

manipulava um fantoche que, alegando ter se atrasado, se juntava ao pesquisador e ao sujeito apenas após o término do vídeo, quando aquele pedia à criança para que contasse ao fantoche – uma vez que ele não estava presente durante a exibição – a história a que assistira[16] e, quando necessário, direcionava a narração do sujeito de acordo com aquilo que interessava observar em sua fala, mas sem, jamais, interferir na maneira como o léxico ou a formação das frases eram escolhidos por ele.

Dessa forma, nas ocasiões em que nenhuma das ações surpreendentemente reflexivas eram contempladas no discurso dos sujeitos – fosse por estreiteza das vias comunicativas provocada pela timidez da criança ou, simplesmente, pelo fato de a atenção dela ter sido capturada por algum outro segmento particular da história –, eram realizadas a eles, pelo pesquisador, uma ou ambas das seguintes perguntas: "o que o velhinho estava fazendo?", "com quem o velhinho estava jogando/brincando?".

Já o segundo experimento, no qual sentenças deviam ser associadas a imagens, seguiu metodologia idêntica à aplicada com os adultos, salvo pela presença, ao lado da criança, do fantoche que participou do primeiro experimento, que exercia, agora, a função de manter a criança motivada e concentrada na atividade até o final da sessão.

Através dos resultados, pretendemos comparar a reação das crianças adquirindo o PB diante da forma marcada 'ele mesmo' com suas respostas diante do 'ele'. Ou seja, analisaremos se a proforma contrastiva influencia a interpretação, dos entrevistados, das orações nas quais a função dela é justamente a de enfatizar, de apontar a co-indexação referencial inesperada.

Os dados resultantes de ambos os experimentos serão separados em três grupos, de acordo com a faixa etária: G1 (3;6 -4;6), G2 (4;7 -5;6), e G3 (5;7-6;6). Assim faremos para que possíveis evoluções linguísticas possam ser medidas com o aumento da idade.

[16] Experiências anteriores realizadas na área de aquisição de linguagem comprovam que uma maior desenvoltura da criança é conquistada quando seu interlocutor é um fantoche, ainda que ela tenha consciência de que haja alguém manipulando a marionete.

5.3 Resultados

5.3.1 Primeiro Experimento

Dentre os 34 adultos que relataram ao pesquisador a história assistida no vídeo, 31 deles fizeram uso da proforma ‘ele mesmo’ pelo menos uma vez, em contextos frasais que variaram entre:

- Em posição de predicado: “jogou com ele mesmo”, “dá risada dele mesmo”, “disputa com ele mesmo”, “trapaceia ele mesmo, enganando ele mesmo”, “o outro é ele mesmo”, “virar o jogo a favor dele mesmo”, “ele contra ele mesmo”, “os dois disputavam a dentadura deles mesmos”, “apostar contra ele mesmo”, “começa a perder dele mesmo”, “ele vê que está perdendo dele mesmo”, “concorrendo com ele mesmo”, “troca com ele mesmo”, “ele está interagindo com ele mesmo”, “devolve a dentadura pra ele mesmo” e “como se fosse o jogador que está jogando com ele, mas é ele mesmo”.
- Em posição de sujeito: “ele mesmo se coloca como adversário dele”, “ele mesmo com a imaginação dele”, “ele mesmo passa a jogar consigo próprio”, “o outro, que é ele mesmo, começa a procurar...”, “ele mesmo é o adversário dele”, “o que seria o outro, que é ele mesmo, fica com dó”.

Os três participantes que não optaram pelo uso dessa expressão, afirmaram que, no vídeo, o velho jogou “consigo mesmo”, “contra si mesmo” e “com outra faceta da própria personalidade”.

Já dentre as crianças, foi possível notar que muitas delas – menos com a evolução da faixa etária dos sujeitos –, não foram capazes de compreender o aspecto mais relevante, para nós, do enredo: o acúmulo de funções (primeiro jogador e adversário) do mesmo personagem.

Ou seja, muitas crianças acreditaram haver dois oponentes, devido ao fato de que, após ter executado as jogadas iniciais, claramente dirigindo-se de uma cadeira à outra, o protagonista – único personagem do vídeo – é mostrado, através de cortes de cenas, de um lado e do outro do tabuleiro, sem que a transição entre os lados seja novamente explicitada.

Dentre as que demonstraram total compreensão do enredo, ao serem perguntadas "com quem ele jogou?", variaram a resposta, principalmente, entre "sozinho", "com ninguém", e, mais raramente "com ele mesmo".

Além disso, um sujeito do G1 (3;6-4;6) preferiu um relato mais descritivo, afirmando que "o velhinho estava jogando de um lado pro outro"; um outro entrevistado, da segunda faixa etária (4;7-5;6), respondeu "nenhuma pessoa"; e, ainda, um terceiro, do G3 (5;7-6;6), omitiu a partícula focalizadora esperada, afirmando que "ele jogou com ele".

Organizando as respostas num quadro onde "desconsiderados" corresponde ao relato daquelas crianças que entenderam haver dois personagens jogando um contra o outro, temos:

	desconsiderados	**"sozinho"**	**"ninguém"**	**"ele mesmo"**	**outros**
3;6-4;6 (N=28)	57,1% (16)	25% (7)	14,3% (4)	0	3,6% (1)
4;7-5;6 (N=21)	33,3% (7)	19% (4)	23,8% (5)	19% (4)	4,8% (1)
5;7-6;6 (N=18)	11,1% (2)	22,2% (4)	38,9% (7)	22,2% (4)	5,5% (1)
Total (N=67)	37,3% (25)	22,4% (15)	23,9% (16)	11,9% (8)	4,4% (3)

Tabela 5: Resultados do Primeiro Experimento

Somando apenas os dados considerados, resultam os números:

	“sozinho”	**“ninguém”**	**“ele mesmo”**	**outros**
3;6-4;6 (N=12)	58,3% (7)	33,3% (4)	0	8,3% (1)
4;7-5;6 (N=14)	28,6% (4)	35,7% (5)	28,6% (4)	7,1% (1)
5;7-6;6 (N=16)	25% (4)	43,7% (7)	25% (4)	6,2% (1)
Total (N=42)	35,7% (15)	38,1% (16)	19% (8)	7,1% (3)

Tabela 6: Dados Considerados do Primeiro Experimento

5.3.2 Segundo Experimento

Quanto ao desempenho dos adultos no teste de Escolha de Figuras, merece nota o fato de que, enquanto que agiram sem hesitação alguma diante das sentenças em cujo predicado encontraram ‘ele mesmo’, quando se viram obrigados a decidir pelo antecedente recuperado pelo ‘ele’, demonstraram, muitos deles, indecisão entre a imagem que chamamos “reflexiva” (aquela na qual o sujeito da oração agia de forma reflexiva, e nunca aquela em que o outro possível referente praticava a ação em si mesmo) e a que exibia a ação não-reflexiva, chegando, muitos deles, a declararem ser a sentença “ambígua”. A essas pessoas foi pedido pelo pesquisador apenas para que “usassem a intuição” e que “escolhessem aquela que lhes parecesse mais adequada”.

Adultos – N=30

	[+provável] *ele*	[-provável] *ele*	[+provável] *ele mesmo*	[-provável] *ele mesmo*
reflexiva	33,3% (10)	6,6% (2)	100% (30)	100% (30)
não-reflexiva	66,6% (20)	93,3% (28)	0	0
outra	0	0	0	0

Tabela 7: Resultados do Segundo Experimento (Adultos)

As duas primeiras colunas, nas quais as reações às sentenças com 'ele' foram registradas, revelam uma preferência dos adultos pela figura não-reflexiva diante de predicados de reflexividade [+ provável] (20 escolhas por essa figura contra 10 pela reflexiva) e predicados de reflexividade [- provável], nos quais a distância entre os valores foi consideravelmente maior (28 contra 2).

Para as sentenças com predicados de ambos os tipos contendo 'ele mesmo', apenas a imagem representante da ação reflexiva foi indicada pelo grupo de controle.

Nenhuma das figuras "outra" foi apontada pelos adultos em qualquer das condições.

Antes de apresentarmos as tabelas de cada uma das faixas etárias nas quais agrupamos as crianças testadas e tecer comentários iniciais sobre cada um dos quadros, disponibilizaremos o desempenho da soma desses sujeitos, para fins comparativos que possam vir a interessar o leitor.

Crianças (total) – N=54

	[+provável] *ele*	[-provável] *ele*	[+provável] *ele mesmo*	[-provável] *ele mesmo*
reflexiva	48,1% (26)	14,8% (8)	61,1% (33)	55,5% (30)
não-reflexiva	50% (27)	85,2% (46)	24% (13)	40,7% (22)
outra	1,8% (1)	0	14,8% (8)	3,7% (2)

Tabela 8: Resultados do Segundo Experimento (todas as crianças)

Crianças (3;6 - 4;6) – N=18

	[+provável] *ele*	[-provável] *ele*	[+provável] *ele mesmo*	[-provável] *ele mesmo*
reflexiva	55,5% (10)	11,1% (2)	27,7% (5)	27,7% (5)
não-reflexiva	38,8% (7)	88,8% (16)	50% (9)	61,1% (11)
outra	5,5% (1)	0	22,2% (4)	11,1% (2)

Tabela 9: Resultados do Segundo Experimento (G1)

Dentre as crianças do G1 (3;6 - 4;6), a resposta reflexiva foi a mais frequente para as sentenças terminadas por um 'ele' inserido em predicado de reflexividade [+ provável] (10 contra 7 respostas não-reflexivas e 1 "outra"), em uma tendência que se inverte na acentuada preferência dos mesmos sujeitos pela figura não-reflexiva quando expostos a predicados de reflexividade [- provável] (16 escolhas não-reflexivas contra apenas 2 reflexivas).

Um padrão claro como esse não conseguimos encontrar nos dados produzidos pelo G1 para o 'ele mesmo', exceto pela pouca variabilidade entre as escolhas diante dos diferentes tipos de predicados. 5 escolhas por figuras reflexivas aconteceram tanto quando foram testados

predicados de reflexividade [+ provável] quanto [- provável]. Houve 9 e 11, respectivamente, escolhas pela figura não-reflexiva e 4 e 2 pela "outra".

Crianças (4;7 - 5;6) – N=18

	[+provável] ***ele***	**[-provável]** ***ele***	**[+provável]** ***ele mesmo***	**[-provável]** ***ele mesmo***
reflexiva	55,5% (10)	16,6% (3)	72,2% (13)	61,1 (11)
não-reflexiva	44,4% (8)	83,3% (15)	16,6% (3)	38,8% (7)
outra	0	0	11,1% (2)	0

Tabela 10: Resultados do Segundo Experimento (G2)

Números muito semelhantes aos obtidos com o G1 encontramos nos resultados do G2 (4;7 - 5;6): nas duas primeiras colunas da Tabela 7, os 'ele' em predicados de reflexividade [+ provável] levaram as crianças da nossa segunda faixa etária a optarem 10 vezes pela imagem reflexiva e 8 pela não-reflexiva. 3 e 15 foram os valores, respectivamente, para os predicados de reflexividade [- provável].

Por sua vez, as proporções nas respostas para a expressão complexa, aqui, não se mantiveram em relação às do G1. Desta vez, uma preferência pelas figuras reflexivas foi evidenciada. 13 e 11 vezes ela foi apontada em predicados de reflexividade [+ provável] e [- provável], respectivamente. Houve, ainda, 3 escolhas não-reflexivas e 2 "outra" quando a reflexividade do predicado era [+ provável] e 7 e 0, respectivamente, quando [- provável].

Crianças (5;7 - 6;6) – N=18

	[+provável] *ele*	[-provável] *ele*	[+provável] *ele mesmo*	[-provável] *ele mesmo*
reflexiva	33,3% (6)	16,6% (3)	83,3% (15)	77,7% (14)
não-reflexiva	66,6% (12)	83,3% (15)	5,5% (1)	22,2% (4)
outra	0	0	11,1% (2)	0

Tabela 11: Resultados do Segundo Experimento (G3)

Em relação à ligação do 'ele' presente em nossas sentenças-teste, a maioria das crianças do G3 (5;7 - 6;6) a entendeu como não-local (figura não-reflexiva): 12 vezes para predicados de reflexividade [+ provável] e 15 para [- provável]. 6 escolhas pela figura reflexiva em predicados de reflexividade [+ provável] e 3 naqueles de reflexividade [- provável] ainda ocorreram.

Manteve-se a reação desse grupo, em comparação com a do G2, diante das sentenças terminadas por 'ele mesmo': a preferência pelas figuras reflexivas, agora ainda mais vasta (15 vezes para predicados de reflexividade [+ provável] e 14 para os de reflexividade [- provável]). A baixa frequência de escolha pelas demais figuras contou com 1 da não-reflexiva e 2 da "outra" para predicados de reflexividade [+ provável] e 4 e 0, respectivamente, para os de reflexividade [- provável].

A evolução do índice de acertos (escolha pela figura reflexiva) nas respostas para as sentenças-teste contendo 'ele mesmo', em relação à variação da semântica de seus predicados, pode ser apreciada com maior nitidez no gráfico seguinte:

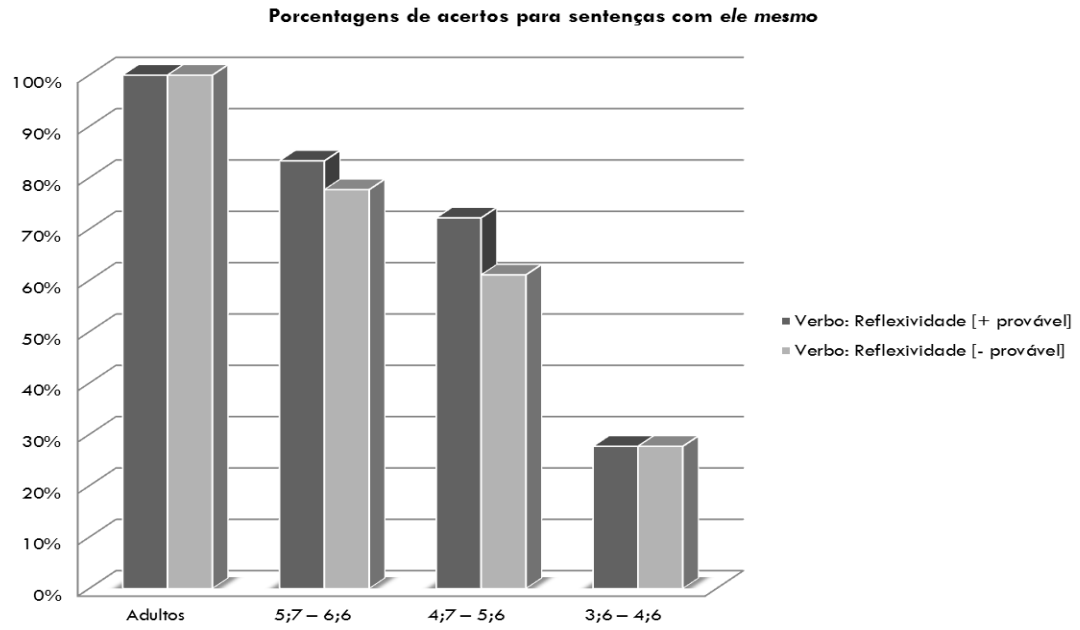


Gráfico 1: Acertos para sentenças com 'ele mesmo' (G1: Valor-P = 0.742, G2: Valor-P = 0.1605, G3: Valor-P = 0.1881).

5.4. Análise dos resultados

5.4.1 Primeiro experimento

Os dados produzidos pelos adultos no primeiro experimento evidenciam a relevância, para o PB, da expressão que serve de objeto para esta pesquisa.

O 'ele mesmo', como vimos, foi espontaneamente usado por 31 dos 34 entrevistados que, diante da necessidade de comunicarem a correferência improvável, preferiram outras estratégias linguísticas, inclusive expressões análogas à 'ele mesmo', como 'ele próprio', 'si mesmo' e 'si próprio'.

Notemos, também, que dois dos três sujeitos que não fizeram uso do 'ele mesmo' não deixaram de aplicar a partícula focalizadora ("consigo mesmo", "contra si mesmo"), comprovando ser ela o mais imprescindível dos recursos da língua para a indicação da reflexividade inesperada.

Além disso, merece destaque a distribuição das produções de 'ele mesmo' entre os diferentes contextos sintáticos em que ocorreram: em predicados e como sujeito das orações, variação essa que, sofrida por uma mesma expressão na intenção expressiva de um mesmo evento, entendemos como dados confirmativos da unificação de funções do 'mesmo' sob a classificação de, se estivermos corretos, "foco escalar".

A considerável quantidade de sujeitos cujas produções fomos obrigados a desconsiderar não obscurece a clareza com que os resultados nos revelam o escasso uso do 'ele mesmo' dentre as crianças, mesmo no G3 (5;7 - 6;6) e, consequentemente, o contraste entre o comportamento adulto e o infantil nesse experimento.

Esses são resultados consistentes com os de Jakubowicz (1994), que atestam a alta porcentagem de adultos que usaram '*lui-même*' (86,1%) em oposição à baixa de crianças que o fizeram (5,3%).

5.4.2 Segundo Experimento

A maioria das escolhas dos adultos foi pela não-ligação local do 'ele'. No entanto, a ocorrência de 12 decisões pela co-indexação local comprova a aceitabilidade desse procedimento em PB.

Ainda mais digna de nota foi a preferência, dentre aqueles que optaram pela figura reflexiva, por fazê-lo ao ouvirem as sentenças com predicados que selecionamos como de reflexividade [+provável] (10 vezes contra apenas 2 para os predicados de reflexividade [-provável]).

Esse é um resultado que reforça o que temos defendido sobre a recuperação anafórica do 'ele': ela pode acontecer localmente, desde que o predicado do qual a proforma participe seja reconhecido pelo ouvinte como de reflexividade [+ provável].

De três ações, já listadas, formou-se o conjunto dos predicados de reflexividade [+ provável] testados nesse experimento: “desenhar”, ”pensar” e “tirar foto”. Duas exigem complementos indiretos (“pensar em” e “tirar foto de”) e, uma, direto (“desenhar”).

Uma vez que o verbo ‘desenhar’, apesar de transitivo direto, satisfaz os critérios – explicados em 3.1 – que tornam aceitável a ligação local do ‘ele’ como seu complemento, nossa previsão para as respostas dos falantes às sentenças com a proforma simples é a de igual distribuição de escolha das figuras indicativas de reflexividade – nas vezes em que foram escolhidas – entre esse e os outros dois predicados que, pertencendo igualmente ao grupo semântico que a permite, nenhum outro obstáculo devem oferecer à compreensão reflexiva do 'ele' que, diante de 'pensar em' e 'tirar foto de', complementam PPs.

Discriminando por verbo proferido as escolhas dos adultos expostos aos predicados de reflexividade [+ provável] encerrados por ‘ele’, registramos:

	pensar em	**tirar foto de**	**desenhar**
reflexiva	30% (3)	20% (2)	50% (5)
não-reflexiva	70% (7)	80% (8)	50% (5)
outra	0	0	0

Tabela 12: Discriminação por verbos no experimento com adultos (N=30)

As escolhas reflexivas realizadas diante do ‘ele’ complementando PP somam 5, número representativo de 25% da totalidade de respostas provocadas pelos verbos “pensar em” e “tirar foto de”.

Já dentre as reações ao único dos verbos de transitividade direta, “desenhar”, 50% apontaram para a ligação local do ‘ele’.

Submetidos os dados ao Teste Pareado de Wilcoxon, descobrimos que tais porcentagens não apresentam diferença significativa entre si, confirmando nossa previsão de equivalência entre os predicados: Valor-P = 0,178.

Quanto ao comportamento dos adultos em relação ao 'ele mesmo', não poderíamos esperar nada diferente da escolha pelas figuras reflexivas em todos os casos.

Em concordância com a descoberta de Bertolino (2013), todas as crianças testadas por nós exibiram, a exemplo dos adultos, sensibilidade à variação semântica dos predicados para as sentenças contendo a proforma simples. Tivemos, no entanto, a oportunidade de flagrar o momento evolutivo em que se dá o amadurecimento das respostas infantis em direção às adultas, amadurecimento esse atingido pelos membros do nosso G3 (5;7 - 6;6), que, ao contrário das crianças mais novas, foram responsáveis por índices idênticos aos colhidos em nosso grupo de controle (33,3% e 66,6% para, respectivamente, figuras reflexivas e não-reflexivas).

Assim, enquanto que, nos testes com 'ele', o grupo de controle e as crianças da faixa etária mais elevada preferiram as figuras não-reflexivas às reflexivas em todos os casos (reservando as escolhas reflexivas aos predicados de reflexividade [+ provável] na maioria das vezes em que o fizeram), os componentes dos dois primeiros grupos etários produziram uma inversão nos valores: perante os predicados de reflexividade [+ provável], optaram pela ligação do 'ele' como local por mais vezes que o fizeram como não-local.

Por sua vez, em sua interpretação do 'ele mesmo', as crianças testadas por nós corroboraram os resultados de Jakubowicz – para o '*lui-même*' francês – e de Grolla, de acordo com os quais seus sujeitos até a faixa dos 5;11 (de acordo com o alcance dos experimentos de Jakubowicz (1994)) ainda não haviam demonstrado pleno amadurecimento dessas proformas complexas.

O gráfico 1 permite uma distinta visualização de que o índice de acertos para o 'ele mesmo' – correspondente ao de escolhas pelas figuras reflexivas – acompanha o aumento das idades e, também, que não houve significativa influência da variação do tipo semântico dos predicados nas respostas, em conformidade com nossa segunda hipótese inicial – "a variação de traços de reflexividade [+ provável] e [- provável] dos predicados contendo 'ele mesmo' não auxilia a compreensão infantil do 'ele mesmo'. Ou seja, o desempenho das crianças no experimento de compreensão deve ser baixo pela própria incapacidade delas de lidarem com a expressão, independentemente do tipo de predicado exibido" – e com as constatações de Jakubowicz (1994) para o '*lui-même*'.

A falta de uma compreensão plenamente madura do 'ele mesmo' por crianças com a avançada gama etária que se estende de 5;7 a 6;6, nos fornece sinais de que se trata, realmente, de um elemento linguístico de aquisição tardia.

Ainda, importa observar que um súbito avanço do comportamento não-adulto em direção ao adulto ocorre entre o G1 (3;6 - 4;6) e o G2 (4;7 - 5;6) quando é o 'ele mesmo' a proforma sob análise – 10 acertos convertem-se em 24 – e entre o G2 (4;7 - 5;6) e o G3 (5;7 - 6;6) quando investigamos o 'ele', acontecendo a já comentada inversão de valores para os predicados de reflexividade [+ provável], entre escolhas reflexivas e não-reflexivas.

Essa distinção entre os períodos de importante evolução no domínio do 'ele' e do 'ele mesmo' parece configurar um sintoma da independência entre a origem da compreensão não-adulta de cada um deles. À investigação dessas causas dedicamos o capítulo 6 deste trabalho.

5.4.3 Comparação entre experimentos

Comparando o desempenho das crianças, em ambos os experimentos aos quais foram submetidas, é evidente a correlação entre a ausência de produções da proforma complexa

dentre os entrevistados do G1 (3;6 - 4;6) e sua vasta incompreensão – exibida no segundo teste – pelo mesmo grupo. Por sua vez, o surgimento do 'ele mesmo' nas respostas do G2 (4;7 - 5;6) parece acompanhar seu sensível aumento na taxa de acertos na atividade de compreensão.

Da mesma maneira, ao passo em que a evolução proporcionada pela transição da segunda à terceira faixa etária foi nula no primeiro experimento – dentre os dados considerados, de 28,6% a 25% de produções de 'ele mesmo' – também o foi no segundo: de 24 acertos a 29[17].

Tudo se passa como se os sujeitos do G2 (4;7 - 5;6) já possuíssem as ferramentas linguísticas necessárias para a produção/compreensão da proforma complexa sem que, no entanto, essa aquisição acompanhasse a perícia suficiente para um manuseio hábil dos artefatos.

Assim, esses são dados que parecem sugerir uma imaturidade não propriamente linguística, mas computacional[18], como fonte das dificuldades das crianças com o 'ele mesmo', sendo que, ainda dentre os membros os G3 (5;7 - 6;6), uma adequada capacidade de processamento não tenha se desenvolvido.

Exploraremos essa hipótese em nosso sexto capítulo.

[17] Não houve significância entre as diferenças. Valor-P (para o primeiro experimento): 0,82. Valor-P (para o segundo experimento): 0,18.

[18] As operações mentais não-linguísticas a que nos referimos aqui serão delimitadas e analisadas no capítulo seguinte deste trabalho.

6. Aquisição tardia do ‘ele mesmo’

Perante a comprovação da aquisição tardia do ‘ele mesmo’, examinaremos, agora, duas hipóteses, na tentativa de justificá-la:

- A aquisição tardia do 'ele mesmo' se deve a agentes semântico-pragmáticos determinantes para o uso adequado da expressão – particularmente as noções de reflexividade [+provável] e [-provável] – ainda não adquiridos pelas crianças.

Constituindo-se como o tema central tanto do nosso trabalho quanto daquele que o inspirou (Grolla (2011a)), a variação semântico-pragmática dos predicados nos quais o ‘ele mesmo’ se insere e sua potencial influência na aquisição dessa proforma, não poderiam deixar de ser considerados aqui.

Lembremo-nos, também, de que essa foi a mesma inquietação que motivou Jakubowicz (1994) a submeter seus sujeitos a experimentos de aquisição do ‘*lui-même*’ francês.

Além disso, essa é uma proposta que se acomodaria sob a já reproduzida citação de Chien & Wexler (1990, 281) que prega a carência de “certos princípios pragmáticos” no sistema linguístico infantil.

- A limitada memória de trabalho infantil impede o correto processamento das operações mentais exigidas pelo 'ele mesmo'.

Essa é uma hipótese que não poderíamos ignorar depois das nossas subseções 2.4 e 2.5, nas quais a complexidade do processamento de itens veiculadores de escalaridade – assim como o focalizador 'mesmo' de 'ele mesmo' – foi demonstrada por Filik, Liversedge & Paterson (2009) e Papafragou & Musolino (2002).

A despeito da aparente sustentação que nosso desenvolvimento teórico inicial providenciou à primeira das hipóteses, a maior contribuição para a nossa pesquisa dos resultados obtidos em

nosso segundo experimento, para as sentenças terminadas por ‘ele’, foi a confirmação da sensibilidade infantil, mesmo dentre crianças muito novas (3;6 - 4.6), à variação semântico-pragmática de traços de reflexividade [+ provável] e [- provável] dos predicados, confirmação essa ratificada pelos dados de Bertolino (2013).

A esse argumento para a rejeição da primeira hipótese soma-se o de que, também em nosso segundo experimento, a variação semântica dos predicados não interferiu significativamente nas respostas das crianças para as sentenças com 'ele mesmo', ampliando nossa descrença na atuação de tais traços semântico-pragmáticos como promotores da dificuldade infantil com a expressão.

Declinada nossa primeira proposta, resta a segunda, que culpa a complexidade computacional da focalização escalar do ‘ele mesmo’ pela aquisição tardia da expressão.

Contra a proposta, não opomos objeção alguma, enquanto que, a seu favor, além das evidências a serem expostas nas subseções seguintes e dos estudos já tratados sobre o tema, encontramos nos resultados do nosso experimento de Produção Eliciada sintomas de um aparente remanejamento discursivo que as crianças teriam elaborado para, justamente, escapar da representação focalizada – aquela que nossa segunda hipótese supõe ser a origem das dificuldades dos nossos sujeitos.

Os adultos, lembremos, 31 dentre 34 fizeram uso do ‘ele mesmo’ e 33 dentre 34 recorreram à reflexivização através da partícula ‘mesmo’, em claras tentativas de destacar, focalizando-o, o personagem presente que, de maneira inesperada, se “desdobra” em seu próprio adversário. Por sua vez, as crianças – que se expressaram poucas vezes através de estruturas focalizadas – quando preencheram com “ninguém” ou “nenhuma pessoa” o espaço de complemento preposicionado de “jogar” ou quando, simplesmente, não o preenchem, preferindo adjungir ao verbo o termo “sozinho”, denunciaram uma perspectiva inversa à adulta: concentraram sua

estratégia de produção no personagem ausente, na posição interativa não-ocupada, evitando, assim, com sucesso, a representação linguística da “focalização do improvável”.

Dessa constatação podem partir especulações cuja enumeração, mas não a exploração, cabe a este trabalho, como a da precedência das ideias de "acompanhado por ninguém" ("com ninguém") e de "sozinho" sobre a de reflexividade "escalarizada" ("ele mesmo") na trilha evolutiva da capacidade de descrição dos mesmos cenários. A saber, cenários nos quais a repartição de um sujeito em posições interativas nas quais duas "vagas" são claramente reconhecidas, permite, sem prejuízo para a correta expressão da cena, tanto a "sofisticação" da focalização selecionadora de um antecedente reflexivo improvável – portanto, a ocupação discursiva da "vaga" do sujeito praticante da ação – quanto a simplicidade da ocupação textual direta do espaço livre proporcionado pela ausência de uma companhia efetiva na função reservada a ela, alternativa essa que, não exigindo a partícula de foco escalar com a qual as crianças parecem não lidar adequadamente, apresenta-se como a preferida por elas, moldando o "com ninguém" e o "sozinho", nesses casos, como meios "primitivos" de expressão de reflexividade.

Observando, ainda sem a profundidade, que delegamos a estudos futuros, que

> A relação entre marcadores médios e reflexivos é evidente: ambos os tipos de construção se referem ao sujeito da oração. Ainda assim, há importantes diferenças entre eles. Reflexivos envolvem uma ação onde agente e paciente são correferentes. Médios se referem a ações ou estados envolvendo apenas o sujeito. (Maldonado, 2009, 70)

poderíamos supor um paralelismo direcional entre a evolução aquisicionista sublinhada por nós e aquela de interesse dos estudos diacrônicos de Maldonado (2009), que consideram a voz média – aquela que não permite intrusão oracional de elementos exteriores à esfera do sujeito, a exemplo das alternativas linguísticas selecionadas pela maioria das crianças em

nosso experimento de produção – um "sistema básico", do qual as construções reflexivas – como o 'ele mesmo' preferido pelos adultos no mesmo experimento, expressão que preenche sintática e semanticamente a função de um complemento verbal que, sendo tematicamente distinto do sujeito, termina por co-indexar-se a ele – teriam se derivado.

6.1 Processamento do 'ele mesmo'

Selecionada, então, a proposta de que a dificuldade das crianças com ‘ele mesmo’ se deva ao processamento de seu caráter focalizado, vinculemo-la àquela com a qual encerramos a seção 5.4.3.

Lembremos que, ao final de 5.4.3, apenas sugerimos a interferência de uma limitação computacional no processamento do ‘ele mesmo’ após notarmos o paralelismo seguinte que os resultados de ambos nossos experimentos revelavam: um salto evolutivo – em direção ao comportamento adulto – na compreensão da proforma atingiu o mesmo grupo etário no qual presenciamos o surgimento, ainda que tímido, de produções da expressão: o G2. Além disso, o índice de acertos no teste de Escolha de Figuras, para o G2 e o G3 – não houve diferença significativa entre eles –, apesar de sensivelmente maior que o alcançado pelo G1, ainda apontava para uma deficiência na interpretação do ‘ele mesmo’, cuja produção também não encontrou significativa variação entre os mesmos dois grupos.

Quando analisados sob essa perspectiva, nossos dados nos fizeram crer que a aquisição propriamente linguística fundamental para o domínio da proforma complexa, já havia acontecido dentre os membros do G2 e G3 – provocando a elevação na quantidade de acertos no segundo experimento, bem como o surgimento de produções no primeiro –, sem que essas crianças fossem, ainda, plenamente capazes de lidar com as operações computacionais

necessárias para uma produção/compreensão do ‘ele mesmo’ equivalente à adulta, o que causaria os erros de interpretação persistentes ainda no G3.

Retornando à avaliação das propostas listadas na seção anterior, percebemos que a variação semântica dos predicados em que se insere o 'ele' não parece oferecer desafio, nem mesmo, às crianças mais novas, entre 3 e 4 anos, faixa etária correspondente ao nosso G1 (3;6 - 4;6). Então, recorrendo novamente à hipótese restante, temos razões para acreditar que o elemento linguístico adquirido pelo nosso G2 seja, de fato, o mesmo com o qual os sujeitos do G2 e G3 apresentam dificuldades por razões computacionais: o foco exercido pelo ‘mesmo’ sobre o ‘ele’.

Caso estejamos corretos na nossa classificação como “escalar” do foco desempenhado pela partícula ‘mesmo’ na expressão, o já mencionado estudo de Kim (2011) argumenta a favor da nossa posição. Reproduzindo, uma vez mais, a conclusão do autor sobre sua pesquisa com a partícula escalar ‘*even*’:

> Aqueles que consistentemente falharam em dar respostas corretas para os itens tinham, em geral, 4 anos, enquanto que aqueles que consistentemente eram bem-sucedidos em dar respostas corretas para os itens tinham todos 5 anos. A idade entre 4 e 5 anos parece ser o período de transição para o domínio da função do *even*, e a idade de 5 anos parece ser o ponto inicial para as crianças convergirem com uma inferência pragmática semelhante à adulta.
>
> (Kim, 2011, 104)

A idade de 5 anos, atingindo precisamente o nosso G2 (4;7 - 5;6), corrobora nossa hipótese de que a implicatura de escalaridade exigida pela focalização com ‘mesmo’ nas ocorrências estudadas por nós é adquirida pelas crianças dessa faixa etária.

6.2 Sobrecargas computacionais

Em 2.5, baseados em Filik, Liversedge & Paterson (2009), defendemos que a complexidade computacional que impõem aos falantes as partículas de foco escalar '*even*' e 'mesmo' em 'ele mesmo', tem origem em sua duplicidade informacional, uma vez que tais partículas indicam o contraste que destaca o elemento focalizado dos demais referentes, além de fixá-lo em uma escala de probabilidades.

Sendo assim, como já vimos na mesma seção, o domínio, pelas crianças, tanto da partícula inglesa quanto da expressão do PB, não poderia se dar sem uma evolução da memória de trabalho infantil capaz de garantir a tais sujeitos o correto processamento de ambas as informações simultâneas. Então, se, em 6.2.2, oferecemos uma interpretação dos nossos dados que confirma a aquisição das propriedades linguísticas do 'mesmo' em 'ele mesmo' à mesma altura do desenvolvimento infantil em que acontece a do 'even' (5 anos, segundo Kim (2011)), vemo-nos obrigados, agora, a reconhecer em nosso modelo mental infantil a capacidade, também, de, pelo menos a partir dessa idade, computar adequadamente a "bifurcação informacional" que o caráter escalar do 'ele mesmo' promove.

Dando continuidade à conclusão, atingida na seção anterior, de que os erros de compreensão do 'ele mesmo' persistentes entre os membros dos nossos G2 e G3 têm razão computacional, resta-nos investigar quais desafios ao processamento dos sujeitos a expressão oferece, para além daqueles que, conforme demonstrado, as crianças já parecem ser capazes de superar.

Conforme adiantado em 2.5, inspirados em Papafragou & Musolino (2002), imaginamos que uma sobrecarga computacional, nas crianças, poderia advir da duplicidade de escalas concorrentes – "possibilidades correferenciais" e "probabilidade de reflexividade" – tomadas como parâmetro pelo 'ele mesmo'. Entretanto, observaremos a seguir que não apenas a comparação entre ambas as escalas pode ser exigida para a compreensão do 'ele mesmo' mas, também, parece-nos que avaliação simultânea de um uso escalar e outro não-escalar

(adverbial, como veremos) pode bastar para, somada às computações já corretamente processadas pelas crianças do G2 e G3 (a já explicada duplicidade informacional do 'mesmo' em 'ele mesmo', idêntica ao do '*even*' inglês), exceder a amplitude da memória de trabalho infantil.

Sabemos, até o momento, que, adotada a perspectiva escalar do nosso 'mesmo', uma distinção fundamental entre sua aplicação em sentenças como 1(a). e em sentenças como (1)b., c., e., f., g'. deve ser estabelecida: em (1)a., a partícula focalizadora consulta uma escala de probabilidade de reflexividade e, nas demais, uma de possibilidades correferenciais. Além disso, enquanto que o 'mesmo' não acompanha a variação de gênero e número do 'ele' em sua vertente inclusiva (1g'.) – que, como demonstramos, também não escapa à classificação como escalar –, o faz em todas as outras ocorrências registradas por nós. Sendo assim, não podemos deixar de cogitar que a totalidade dessas alternâncias, apresentando-se como disponibilidades linguísticas paralelas a expressões formalmente semelhantes ou idênticas, comprometa a interpretação e a produção de crianças adquirindo o PB.

(1)a. – O Pedro$_i$ discutiu com o João$_j$?

– Não, o Pedro$_i$ discutiu com ele$_i$ mesmo.

b. – O Pedro$_i$ discutiu logo com o João$_j$?

– Sim, o Pedro$_i$ discutiu com ele$_j$ mesmo.

c. A inveja do Pedro$_i$ prejudicou ele$_i$ mesmo.

e. Quando o jogador$_i$ chutou a bola, ele$_i$ mesmo correu para recebê-la.

f. O João$_i$, ele mesmo$_i$, assinou a autorização.

g'. O mau desempenho inicial desanimou Maria$_i$, mas quando ela$_i$ percebeu a expectativa de todos de que ela$_i$ vencesse o campeonato, ela$_i$ mesmo acreditou na vitória.

Entretanto, listando as ocorrências (1)a. - g. deixamos, ainda, de acolher ao conjunto de possibilidades significativas geradas pela sequência “ele + mesmo” alguns de seus legítimos membros, nos quais a partícula focalizadora assume um perfil adverbial.

Dessa forma, limitando-nos apenas aos casos de ‘ele mesmo’ reflexivos em predicados – a fim de simularmos a experiência das crianças que, em nosso segundo teste, foram expostas à proforma nessa posição – discriminemos as possíveis acepções de (21):

(21) O João ofendeu ele mesmo.

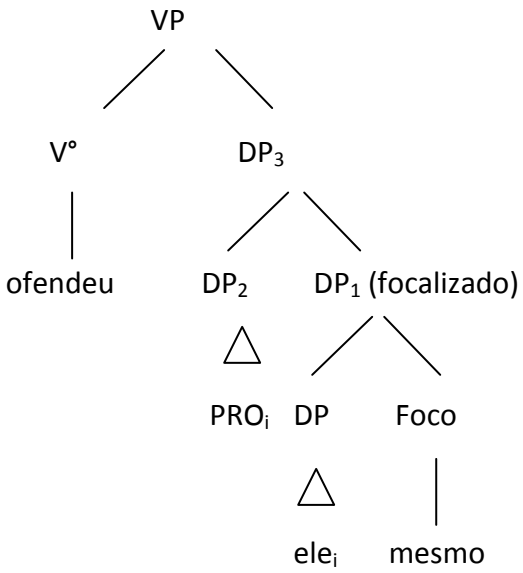
- Reflexiva (“o João ofendeu o próprio João”),
- Não-reflexiva escalar (“o João$_i$ ofendeu o X$_j$ [apesar de X ser uma pessoa improvável de João ofender]”)[19],
- Intensiva (“o João$_i$ ofendeu muito o X$_j$”),
- Confirmativa (“o João$_i$, de fato, ofendeu o X$_j$”).

Esse é um espectro de significados que desemboca nas seguintes consequências estruturais: havendo a integração do ‘mesmo’ com o DP para a geração do DP focalizado ‘ele mesmo’, o sentido “reflexivo” e o “não-reflexivo escalar” são disponibilizados; ocorrendo a adjunção da partícula focalizadora ao VP, na configuração do ‘mesmo’ como um advérbio, tornam-se possíveis as interpretações “intensiva” e “confirmativa” de uma sentença como (21).

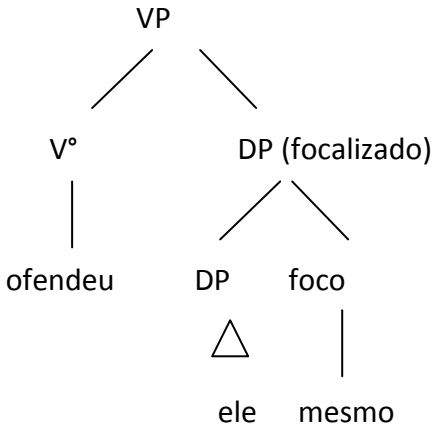
[19] Tendo sido questionados sobre a aceitabilidade do uso "não-reflexivo escalar" do 'ele mesmo', nós submetemos 7 falantes adultos de PB ao teste seguinte: foi pedido para que julgassem aceitáveis ou não as respostas (1) e (2) à pergunta abaixo.
- O João ofendeu logo a Maria?
(1) Sim, o João ofendeu ela mesma! ("não-reflexiva escalar")
(2) Sim, o João ofendeu ela mesmo! ("confirmativa")
Descobrimos que não há unanimidade quanto à gramaticalidade do sentido "não-reflexivo escalar", mas que, tendo sido ele aceito por 4 dos nossos entrevistados – que julgaram ambas as respostas possíveis, em detrimento dos demais, que consideraram possível apenas a segunda –, não pode deixar de ser considerado nesta dissertação.
A presença ou ausência de concordância de gênero entre os membros da expressão 'ele mesmo', nos moldes em que foi explorada em nosso pequeno teste, será esclarecida nas páginas seguintes deste trabalho.

Então, seguindo Klein (2001), podemos idealizar os modelos seguintes para os sentidos "reflexivo" e "não-reflexivo escalar" do 'ele mesmo', sem que, recordemos, haja razão clara para optarmos por algum deles:

Primeira árvore para sentidos "reflexivo" e "não-reflexivo escalar" de (21):

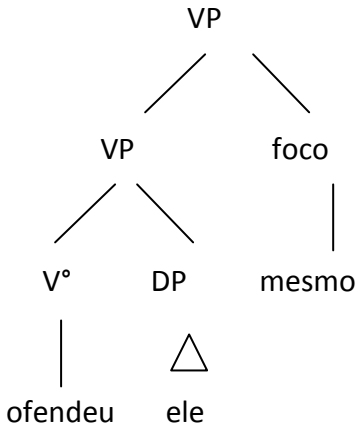


Segunda árvore para sentidos "reflexivo" e "não-reflexivo escalar" de (21):



Já para os sentidos adverbiais da expressão – o "intensivo" e o "confirmativo" – precisaríamos de uma estrutura como esta:

Árvore para sentidos "intensivo" e "confirmativo" de (21):



O comportamento adverbial do ‘mesmo’ nos dois últimos dos significados listados para (21) é evidenciado pelas manipulações sentenciais seguintes: o sentido da oração não se altera com o deslocamento do ‘mesmo’ para posição pós-verbal (22) e, a exemplo do que aconteceria se ele fosse suprimido, a correferência local do ‘ele’ é permitida quando em predicados de reflexividade [+ provável], como “pensou nele”:

(22) O João pensou mesmo nele.

- *Reflexiva,
- *Não-reflexiva escalar,
- Intensiva (“o João$_i$ pensou muito no X$_{i/j}$”),
- Confirmativa (“o João$_i$ pensou, de fato, no X$_{i/j}$”).

Além disso, se, uma vez mais, inspirando-nos no teste proposto por Klein (2001) para identificação do ‘mesmo’ adverbial, alterarmos o gênero da proforma simples, prevemos a invariabilidade morfológica da partícula focalizadora presente em sentenças como (22’):

(22') A Maria pensou nela mesmo.

- *Reflexiva,
- *Não-reflexiva escalar,
- Intensiva ("a Maria$_i$ pensou muito na $X_{i/j}$"),
- Confirmativa ("a Maria$_i$ pensou, de fato, na $X_{i/j}$").

'Ela mesmo', entretanto, não foi um dos segmentos testados por nós em nossa pesquisa, cujo material integraram a expressão 'ele mesmo' e sua contraparte feminina, com concordância intrassintagmática, 'ela mesma'. Relembremos:

Sentenças com personagens e proformas masculinos	**Sentenças com personagens e proformas femininos**
Escolha a figura que tem um loiro e um moreno, e o loiro está pensando nele (mesmo).	Escolha a figura que tem uma velha e uma jovem, e a velha está beijando ela (mesma).
Escolha a figura que tem um velho e um jovem, e o velho está mordendo ele (mesmo).	Escolha a figura que tem uma loira e uma morena, e a loira está desenhando ela (mesma).
Escolha a figura que tem um velho e um jovem, e o velho está tirando foto dele (mesmo).	Escolha a figura que tem uma loira e uma morena, e a loira está jogando a bola pra ela (mesma).

Tabela 13: Discriminação por gênero das sentenças-teste

Ao passo que, isolando-se a condição adverbial do 'mesmo' nos exemplos (22) e (22') dá-se a imediata anulação das interpretações reflexiva e "não-reflexiva escalar" das sentenças, restando-lhes a intensiva e a confirmativa, a expectativa inversa é gerada pela partícula focalizadora morfologicamente concordante com a proforma feminina, dada a evidenciação de que o 'mesmo' se adjunge, agora, ao 'ele'. Vejamos:

(22'') A Maria pensou nela mesma.

- Reflexiva (“a Maria pensou na própria Maria”),
- Não-reflexiva escalar (“a $Maria_i$ pensou na $X_{*i/j}$ [apesar de X ser uma pessoa na qual seria improvável a Maria pensar]”),
- *Intensiva,
- *Confirmativa.

Tendo avaliado, em nosso teste de compreensão, as reações dos sujeitos perante ‘ele mesmo’ e ‘ela mesma’, se estiver correta nossa alegação a respeito da sobrecarga computacional que as múltiplas significações da proforma complexa desencadeiam, um estado de incerteza ainda mais bem delineado nas crianças deve ser favorecido pela expressão masculina – que, conforme comprova (21), oferece quatro possibilidades interpretativas – do que pela feminina – na qual a gama de opções é reduzida para duas, como em (22’’).

Nossos dados, quando discriminados pelo gênero do estímulo que os provocaram, revelam uma diferença significante entre a escolha da figura “outra”, mais apontada mediante ‘ele mesmo’ que ‘ela mesma’. Uma vez que nas figuras dessa classe a ação não é, nem sequer, praticada pelo sujeito da oração proferida, elas são tomadas por nós como fiável parâmetro para medição da intensidade do estado de confusão que as sentenças-teste proporcionam aos sujeitos.

Escolhas pela figura “outra”

	G1	**G2**	**G3**	**Total**
Masculino	5	2	2	**9**
Feminino	1	0	0	**1**

Tabela 14: Dados discriminados pelo gênero das sentenças-teste

Valor-P (dos valores totais) = 0.0127.

Sabemos, porém, que na expressão de cada uma das quatro acepções listadas para o 'ele mesmo', é moldada, pela intenção do falante, uma prosódia distinta e razoavelmente bem reconhecível.

A adoção de uma prosódia neutra por parte do pesquisador resultou no inesitante reconhecimento da proforma complexa como reflexiva por todos os adultos testados por nós. Mas, através de determinada combinação de tonalidades, pausas e prolongamentos, seria possível sugerir, nos 'ele mesmo' propriamente masculinos, noções de intensidade e de confirmação. Por sua vez, uma efetiva indução à não-reflexividade escalar da proforma provavelmente exigiria, não apenas uma adequada alteração prosódica mas, também, um apropriado complemento contextual[20].

Então, para que nossa hipótese de sobrecarga no processamento infantil por multiplicidade de opções concorrentes seja mantida, é necessário que assumamos uma espécie de "surdez", sofrida pelas crianças, às alterações prosódicas de foco veiculadoras de alterações de significado.

Observemos os resultados de outros estudos nos quais parece ser esse também o caso, bem como a explicação para o fenômeno, oferecida por seus autores.

6.2.1 Teoria de Interface

Em 2.4.1, tivemos a oportunidade de constatar o comportamento não-adulto que as crianças testadas por Kim (2011) exibiram perante construções focalizadas com a partícula '*only*'. Retomemos os exemplos:

[20] Uma análise pormenorizada da prosódia correspondente a cada um dos sentidos do 'ele mesmo' encontra-se além do escopo deste trabalho. Gostaríamos, porém, de registrar que nossa intuição aponta para uma pausa localizada entre o 'ele' e o 'mesmo' nos casos "confirmativos" – pausa essa, inclusive, canonicamente grafada através de uma vírgula –, uma ênfase aplicada sobre o 'mesmo' nos casos "intensivos" e sobre o 'ele' nos casos "não-reflexivos escalares". Em exemplos:
(21') O João ofendeu ele, mesmo. (confirmativo)
O João ofendeu ele MESMO. (intensivo)
O João ofendeu ELE mesmo. (não-reflexivo escalar)

- Sentenças: “Only red bear bought a balloon” e “Red bear bought only a balloon”.

Tendência de interpretação pelas crianças para ambas as sentenças: “Red bear bought only a balloon”.

- Sentença: “Toto bought only a book about Mickey Mouse”.

Tendência de interpretação pelas crianças: “Toto bought a book only about Mickey Mouse”.

- Sentença: “Toto bought only a book to Mickey Mouse”.

Tendência de interpretação pelas crianças: “Toto bought a book only to Mickey Mouse”.

Bem documentado pela literatura aquisicionista, o “*VP Scope*” (conforme nomeiam essas ocorrências Patersol et al. (2003) e Notley, Zhou, Crain & Thornton (2009), dentre outros) também é flagrado em dados como o seguinte, ao qual somaremos mais dois exemplos de ordem distinta a serem analisados abaixo:

- Sentença: “Only the cat is holding a flag”.

Tendência de interpretação pelas crianças: “The cat is holding only a flag” (Notley, Zhou, Crain & Thornton (2009, 241)).

- Sentença: “John only gave SUPERMAN a banana”.

Tendência de interpretação pelas crianças: “John gave Superman only a banana”.

- Sentença: “O Tigre só deu O JOGO ao Piglet”.

Tendência de interpretação pelas crianças: “O Tigre deu o jogo só ao Piglet” (Costa & Szendöi, 2006, 10).

Conforme podemos notar, os dois últimos exemplos se diferenciam dos anteriores por contarem, em sua produção, com ênfases prosódicas (*stress*) anunciadoras da focalização da

qual argumentos particulares de seus verbos bitransitivos foram dotados em detrimento de seus outros complementos: o objeto indireto, no caso de “Superman” e direto, no caso de “o jogo”. De maneira análoga ao efeito do “*VP Scope*” deflagrado nas demais sentenças, nas duas últimas, também seu segmento final é o alvo da focalização infantil, a despeito, dessa vez, da intenção expressa prosodicamente de que não o fosse.

Kim (2011), Notley, Zhou, Crain & Thornton (2009) e Costa & Szendöi (2006), dentre outros, recorrem à Teoria de Interface de Reinhart para explicarem seus resultados.

Prega essa Teoria que focalizações acontecem, nas línguas, por meio de sua prosódia, e que movimentações sintáticas sobre operações dessa natureza não se dão para fins de checagem de traços, mas, apenas, para que um reposicionamento estrutural reconstitua a marcação canônica de foco na prosódia daquela língua. Uma ênfase prosódica diferente da “neutra” (padrão, na língua) constituiria um recurso secundário a ser acionado quando o primeiro, por algum motivo, falhasse.

Segundo Reinhart, os constituintes passíveis de receber a ênfase canônica da sentença formariam um “conjunto de foco”, que teria seus membros limitados ao raio de ação de uma partícula focalizadora, no caso de alguma ser introduzida na frase.

Enquanto que, mesmo sob o escopo do elemento focalizador, a prosódia “neutra” favoreceria a interpretação “sintática” de foco, uma ênfase prosódica deslocada exigiria uma reformulação do conjunto de foco, como não poderia deixar de ser, já que, configurando a alternativa preterida, o recurso tonal só se justificaria pela intenção do falante em destacar um ou mais segmentos que a ordem melódica natural da sentença não se encarregasse de evidenciar.

Assim, Reinhart (2004) afirma que a memória de trabalho das crianças não é capaz de manter ambos os conjuntos de foco – o antigo e o formado através do deslocamento – para fins comparativos, o que terminaria por impossibilitar a compreensão correta de operações de

foco em casos dessa espécie, fazendo-as optar, em sua maioria, pela interpretação correspondente à da bem-conhecida prosódia neutra.

Desse modo, o "*VP Scope*" se justificaria pelo favorecimento prosódico do objeto – já que, em línguas SVO e SOV, é nos VPs que a marcação canônica de foco se dá (Notley, Zhou, Crain & Thornton (2009)) –, ao qual as crianças se apegariam para a definição do elemento focalizado, seja a partícula focalizadora, na sentença, um '*only*'/'só' pré-sujeito ou pré-objeto. Os casos nos quais há preferência pelo destaque do segmento correspondente à prosódia neutra – o último da sentença – apesar da ênfase por deslocamento prosódico do outro complemento, em verbos bitransitivos, também são explicados por essa hipótese.

Munidos de uma Teoria capaz de fundamentar a aparente "surdez" prosódica sofrida pelas crianças diante de variações enfáticas de foco, estamos preparados para defender que, em nossos experimentos, também uma sobrecarga de outra espécie desconcerta o sistema computacional das crianças: os sentidos concorrentes da sequência "ele + mesmo" aos quais dedicamos a seção anterior.

Colocado que a prosódia neutra com a qual nossas sentenças-teste contendo 'ele mesmo' foram expressas corresponde à sua interpretação reflexiva – conforme comprovado pelos resultados com falantes adultos –, poderíamos prever que, uma vez obtidas a proficiência linguística e computacional relevantes, já suficientemente exploradas na seção anterior, as crianças apresentem uma forte tendência na direção das respostas adultas, visto que a ausência de deslocamentos enfáticos tornaria desnecessário o processamento de comparações entre eles e a focalização situada em sua posição canônica.

Não poderíamos supor, também, que nenhum desses sujeitos executasse computações indevidas, disparadas pela simples pronúncia de uma expressão que aponta para múltiplos sentidos.

Essas são previsões confirmadas pelos nossos dados, nos quais o índice de acertos com o 'ele mesmo' encontra sensível evolução da primeira para a segunda faixa etária e se estagna da segunda para a terceira sem que, nas duas últimas, uma quantidade de erros, menor que a de acertos (12 e 24, respectivamente, para o G2, e 7 e 29 para o G3) deixasse de ocorrer. Por isso, não temos razão para acreditar que o uso reflexivo da proforma – assim como, provavelmente, todos os outros – seja desconhecido pelas crianças a partir de 4;7 - 5;6 (nosso G2), concentrando-se a dificuldade delas, apenas, em sua reduzida memória de trabalho.

Assumimos, então, que o comportamento não-adulto, observado por nós, diante do 'ele mesmo' seja de responsabilidade de uma sequência de sobrecargas impostas à limitada capacidade computacional infantil: partindo da impossibilidade da distinção entre as prosódias associadas a cada uma das diferentes significações da expressão – devido às predições da Teoria de Interface –, a criança se vê em meio a um amplo universo de possibilidades que variam, por exemplo, entre tipos de escala (probabilidades correferenciais ou probabilidade de reflexividade) e altura da adjunção do 'mesmo' (ao VP ou ao DP), o que exigira, de seu sistema computacional, a comparação entre ambas as espécies de escala, entre cada uma delas e os usos não-escalares (adverbiais), além dos cálculos sintáticos responsáveis pela identificação de cada uma das aplicações.

Dessa maneira, defendemos aqui que o domínio da escalaridade necessária à correta compreensão do 'ele mesmo' em predicados, amadureça ao longo da faixa etária compreendida entre 4;6 - 5;6, sem que, entretanto, uma expansão suficiente na memória de trabalho infantil acompanhe tal amadurecimento linguístico de modo a evitar uma quantidade pequena de interpretações errôneas da proforma complexa, provocadas por uma sobrecarga computacional que, pela simultaneidade de informações para além da duplicidade "contrastividade + escalaridade" conduzida pelo 'mesmo', é imposta às crianças.

Esse foi o desenvolvimento da hipótese que substituiu aquela que nossos experimentos propuseram testar: a de que a aquisição tardia do 'ele mesmo' se deve ao desconhecimento infantil dos traços semântico-pragmáticos de reflexividade [+ provável] e [- provável].

Pretendemos, com isso, despertar o interesse de pesquisadores que, em estudos futuros, se dediquem à concepção e realização de experimentos pertinentes ao processamento infantil do 'ele mesmo' reflexivo, dando continuidade aos nossos esforços pela compreensão do domínio dessa que se configura como uma expressão imprescindível para a comunicação adulta, bem como pela compreensão da própria capacidade computacional e linguística – sobretudo em nível semântico-pragmático – das crianças adquirindo o PB.

7. Conclusão

Ao longo deste texto, tivemos a oportunidade de apresentar nossa pesquisa experimental sobre a aquisição do ‘ele mesmo’ em PB, sua fundamentação teórica e nossas propostas de explicação para os resultados obtidos.

Desenvolvemos, ainda, perguntas que serviram de parâmetro para a realização de nossos experimentos, bem como para a análise e discussão dos resultados.

Retomaremos, aqui, tais questões, seguidas pelas conclusões que, partindo daquelas, as reflexões sobre nossos dados nos forneceram.

- A aquisição do ‘ele mesmo’ é tardia?
- A variação de traços de reflexividade [+ provável] e [- provável] dos predicados contendo ‘ele mesmo’ influencia a compreensão infantil da expressão?
- Haverá um salto evolutivo em direção à produção/compreensão adulta do ‘ele mesmo’ em alguma das faixas etárias estudadas por nós, de modo a nos permitir um apontamento de que o domínio da proforma aconteça em um período definido do amadurecimento linguístico dos sujeitos?
- As crianças demonstrarão sensibilidade adulta às restrições de localidade impostas pela semântica dos predicados à forma ‘ele’? Se sim, a partir de que idade e como esses resultados se relacionarão com os das sentenças-teste contendo ‘ele mesmo’?

Propusemos, também, duas hipóteses iniciais para a explicação da aquisição tardia do 'ele mesmo'.

- A aquisição tardia do 'ele mesmo' se deve a agentes semântico-pragmáticos determinantes para o uso adequado da expressão – particularmente as noções de reflexividade [+provável] e [-provável] – ainda não adquiridos pelas crianças.

- A limitada memória de trabalho infantil impede o correto processamento das operações mentais exigidas pelo 'ele mesmo'.

De essencial importância para a perspectiva que adotamos neste trabalho, a variação semântica dos predicados, em traços de reflexividade [+ provável] e reflexividade [- provável] (por inspiração em Zribi-Hertz (1980, 1990, 1995), Jakubowicz (1994) e Menuzzi (1999)), mostrou-se bem conhecida ainda pelas crianças mais novas (confirmando Bertolino (2013)), conhecimento esse que se revelou insuficiente para o domínio da proforma complexa 'ele mesmo', aparentemente não influenciando as respostas dos sujeitos que, mesmo no G3 (5;7 - 6;6), ainda não atingiram desempenho adulto em suas respostas, em acordo com os resultados de Jakubowicz (1994) para o '*lui-même*' francês.

Recorrendo a uma limitação de ordem computacional, erguemos nossa argumentação para fundamentar o domínio tardio do 'ele mesmo': por ter se evidenciado um salto evolutivo nas respostas dos sujeitos agrupados no nosso G2 (4;7 - 5;6), acreditamos encontrar-se já completa, nessa faixa etária, a aquisição propriamente linguística dos itens necessários para a correta produção/compreensão da proforma complexa – corroborando Kim (2011), no que diz respeito ao domínio de uma partícula de foco escalar –, bem como a capacidade computacional para processar a ramificação informacional que carrega consigo o aspecto escalar da expressão – ao promover, ao mesmo tempo, o contraste do item focalizado com os demais, e a sua disposição na região inferior de uma escala de possibilidades – sem que, no entanto, seja observada, nas mesmas crianças, uma ampliação da memória de trabalho suficiente para lhes permitir processar a avaliação simultânea das particularidades sintáticas e semântico-pragmáticas implicadas em cada um dos múltiplos usos do 'ele mesmo'.

Sendo assim, baseamo-nos na Teoria de Interface de Reinhart e na análise da autora de suas consequências no processamento infantil (Reinhart (2004)), para explicar a incapacidade das crianças em distinguir diferentes ênfases prosódicas para fins de focalização, o que as lança ao

vasto universo de possíveis usos da sequência “ele + mesmo”, em que uma comparação entre eles serviria, novamente, para sobrecarregar a memória de trabalho dos sujeitos, que terminariam por produzir as respostas incorretas colhidas mesmo dentre as crianças mais velhas testadas em nosso experimento de compreensão.

Referências

Anna Notley, Peng Zhou, Stephen Crain & Rosalind Thornton. 2009. *Children's Interpretation os Focus Expressions in English and Mandarin, Language Acquisition*, 16:4, 240-282.

Baker, Carl. 1995. *Contrast, Discourse Prominence, and Intensification, with Special Reference to Locally Free Reflexives in British English*. Language 71: 63-101.

Bertolino, Karina. 2013. *Restrições sobre a interpretação a proforma 'ele' com antecedente local do Português Brasileiro: um estudo experimental*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção de título de Mestre em Linguística.

Case, R., Kurland, D.M. & Goldberg, J. 1992. *Operational Efficiency and the Growth of Short-Term Memory Span*. Journal of Experimental Child Psychology 33.

Chien, Yun-Chin and Kenneth Wexler. 1990. *Children's Knowledge of Locality Conditions in for the Modularity of Syntax and Pragmatics*. Language Acquisition 1:225-295.

Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.De Cat, C. 2009. *Experimental Evidence for Preschoolers' Mastery of "Topic".* Language Acquisition. Taylor & Francis.

Chomsky, Noam. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger

Costa, João & Kriszta Szendröi. 2006. *Acquisition of focus marking in European Portuguese: Evidence for a unified approach to focus*. In V. Torrens & L. Escobar (eds.), The acquisition of syntax in romance languages, 319 - 329. Amsterdam: John Benjamins.

Crain, Stephen & Lillo-Martin, Diane. 1999. *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Blackwell Publishers.

De Cat, Cécile. 2009. *Experimental Evidence for Preeschooler's Mastery of "Topic"*. Language Acquisition, Vol. 16. Is. 4, Taylor & Francis Group.

Filik, Ruth, Kevin Paterson & Simon Liversedge. 2009. *The influence of only and even on online semantic interpretation*. Psychonomic Bulletin & Review 16.

Gathercole, S. & Baddeley, A. 1993. *Working Memory and Language*. Hove: Lawrance Erlbaum Associates.

Grodzinsky, Yosef & Reinhart, Tanya. 1993. *The innateness of binding and coreference*. Linguistic Inquiry, Vol. 24, Nº 1, pp. 69-101. The MIT Press.

Grolla, Elaine. 2011a. *The Acquisition of Contrastive and Non-contrastive Anaphoric Forms in Brazilian Portuguese*, in Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition 4, Cascadilla Press.

Grolla, Elaine. 2011b. *Proeminence and unexpectedness restrictions: the acquisition of intensified proforms in Brazilian Portuguese*. Trabalho apresentado no Generative Approaches to Language Acquisition, em Thessaloniki, Grécia.

Gualmini, Andrea, Simona Maciukaite & Stephen Crain. 2002. *Children's insensitivity with contrastive stress with ONLY*. Penn Working Papers in Linguistics 9(1).

Halbert, Anne, Stephen Crain, Donald Shankweiler, & Elaine Woodams. 1995. *Children's Interpretive Use of Emphatic Stress*, presented at 8th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing, Tucson, AZ.

Jakubowicz, Celia. 1989. *Maturation or invariance of Universal Grammar principles in language acquisition*. Probus, 1, 283-340.

Jakubowicz, Celia. 1994. *Reflexives in French and Danish: Morphology, Syntax, and Acquisition*. In Lust, Barbara, Gabriela Hermon and Jaklin Kornfilt (eds.) Binding, Dependencies, and Learnability. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 115-144.

Kim, Soyoung. 2011. *Focus particles at syntactic, semantic and pragmatic interfaces: the acquisition of only and even in English*. A dissertation submitted to the graduate division of the University of Hawaii in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in linguistics.

Klein, Susan. 2001. *A Relação entre Anáfora e Foco: Evidências do Português Brasileiro*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Landeira-Fernandez, Jesus & Uehara, Emmy. 2010. *Um panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar.* Ciências e Cognição, Vol. 15.

Maldonado, Ricardo. 2009. *Middle as a Basic Voice System*. En Guerrero, Lilian, Sergio Ibáñez y Valeria Belloro (eds.) *Studies in Role and Reference Grammar.*México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

Menuzzi, Sérgio. 1999. *Binding Theory and pronominal anaphora in Brazilian Portuguese*. Thesis submitted to the Faculty of Letters of the University of Leiden in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctor in philosophy.

Papafragou, Anna & Musolino, Julien. 2002. *Scalar implicatures: experiments at the semantics-pragmatics interface.* Cognition 86. Elsevier.

Reinhart, Tanya. 2004. *The processing cost of reference set computation: Acquisition of stress shift and focus.* Language Acquisition 12(2).109–155.

Reinhart, Tanya. 2006. *Interface strategies: Reference-set computation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Zribi-Hertz, Anne. 1980. *Coréférence et pronoms réflechis: Notes sur le contraste lui/lui-même en français*. Linguisticae Investigatioines, IV, 1, 131-179.

Zribi-Hertz, Anne. 1989. Anaphor binding and Narrative point of view: English reflexive pronouns in sentence and discourse. *Language* 65: 695-727.

Zribi-Hertz, Anne. 1990. *Lui-même argument et le concept de pronom A*. Langages 97: 100-127.

Zribi-Hertz, Anne. 1995. *Emphatic or reflexive? On the endophoric character of French lui-même and similar complex pronouns*. Journal of Linguistics 31: 333-374.