UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEMIÓTICA E LINGUÍSTICA GERAL

O CONSTITUINTE-QU *IN SITU* NO PORTUGUÊS BRASILEIRO INFANTIL
(versão corrigida)

CLARIANA LARA VIEIRA

São Paulo
2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEMIÓTICA E LINGUÍSTICA GERAL

O CONSTITUINTE-QU *IN SITU* NO PORTUGUÊS BRASILEIRO INFANTIL
(versão corrigida)

CLARIANA LARA VIEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Bicudo Grolla

De acordo,

Prof^a Dr^a Elaine Grolla

São Paulo
2018

*Ao Gustavo,
meu começo, meio e fim.*

Agradecimentos

Esse trabalho é fruto de uma trajetória acadêmica que se iniciou em 2014, com a Iniciação Científica. Durante esse período de quatro anos, muitas foram as pessoas que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Elaine Grolla pela minuciosa orientação que guiou meu desenvolvimento acadêmico desde a Iniciação Científica e pelas aulas e discussões que me despertaram a curiosidade pela Aquisição de Linguagem e o interesse pelas perguntas-QU. Seu apoio e auxílio foram decisivos à conclusão deste trabalho.

Agradeço também à pesquisadora Lyn Shan Tieu, da Western Sydney University, pelo auxílio indispensável à formulação da metodologia de eliciação que começou a ser desenvolvida na Iniciação Científica e hoje, após diversas reformulações, foi incorporada a este estudo.

Aos professores do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo a quem devo minha sólida formação. Em especial, à Prof^a. Dr^a. Esmeralda Vailati Negrão, à Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia de Paula Müller, ao Prof. Dr. Jairo Morais Nunes e ao Prof. Dr. Paulo Chagas de Souza pelas instigantes aulas da pós-graduação.

Agradeço às Professoras Doutoras Esmeralda Vailati Negrão e Raquel Santana Santos pelos valiosos apontamentos oferecidas a esta pesquisa em ocasião do Exame de Qualificação.

A todos os colegas do Laboratório de Estudos em Aquisição de Linguagem, pelas discussões nos momentos de encruzilhada.

Agradeço também à Creche Central da Universidade de São Paulo, à EMEI Monte Castelo e à ONG AME Amoroso por terem acolhido esta pesquisa e permitido a coleta dos dados infantis.

Aos meus pais, Inácia e Vanderlei, que sempre apoiaram meus estudos e instigaram, desde pequena, minha curiosidade. A Zooey, pelo carinho de todos os dias e às minhas amigas, Daniella e Darlene, que sempre estiveram lá para me acolher nas horas mais difíceis.

Ao Gustavo, que me inspirou todos os dias com seu amor e paciência a ser uma pessoa mais corajosa e perseverante. Não há palavras que expressem minha gratidão e admiração, mas só posso dizer que, sem teu carinho e compreensão, esta empreitada teria sido impossível.

Por fim, agradeço ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa.

Resumo

Este trabalho tem como tema a aquisição do constituinte-QU *in situ* por crianças adquirindo o Português Brasileiro (doravante PB). Tal construção é encontrada em outras línguas também e, de modo análogo ao PB, é aparentemente opcional no Espanhol e no Francês. Realizando um paralelo entre os estudos de outras línguas e o PB, analisamos a frequência da construção na fala infantil no PB, comparada à fala adulta, e, principalmente, os contextos que favorecem sua produção, em oposição à contraparte movida.

Para tanto, utilizamos uma metodologia experimental que elicia perguntas em contextos sem e com *Common Ground* (informação previamente compartilhada) e com *priming* sintático (fenômeno em que a exposição a uma sentença facilita o processamento de uma outra sentença com estrutura igual ou similar), com o objetivo de verificar em quais contextos a produção de QU-*in situ* é facilitada. Além disso, observamos também a escolha da estratégia de pergunta diante da influência exercida pelo estatuto do elemento-QU (como adjunto ou argumento).

Os resultados das análises quantitativas sugerem que, na fala infantil, há um favorecimento do QU-*in situ* em contextos de *Common Ground*. Também ficou clara a influência do *priming* sintático na fala de ambos os grupos, infantil e adulto. Podemos dizer, então, que a metodologia obteve sucesso na eliciação da construção estudada e evidenciou que as perguntas com QU-*in situ* e QU-movido, embora aparentemente opcionais, não são intercambiáveis, já que o primeiro tipo de pergunta ocorreria na fala infantil apenas em um contexto pragmático específico.

Palavras-chave: QU-*in situ*, aquisição de linguagem, *Common Ground*, *Priming*.

Abstract

This study explores the acquisition of Wh-questions in which the wh-constituent remains *in situ* by children acquiring Brazilian Portuguese (henceforth BP). Such construction is found in other languages as well and, like in BP, it is optional in Spanish and in French. Drawing a parallel between the studies of other languages and BP, we analyze the frequency of the construction in child speech, compared to the adult speech, and, most importantly, the contexts that favor its production, in opposition to its moved counterpart.

In order to do so, we used an experimental methodology that elicits questions in contexts with and without Common Ground (previously shared information) and contexts with syntactic Priming (phenomenon in which the exposure to an utterance facilitates the processing of another utterance with the same or similar structure), with the purpose of checking which contexts facilitate the production of Wh-*in situ*. Besides that, we also investigated the choice of question strategy in face of the influence imposed by the status of the wh-element (as adjunct or argument).

Results of the quantitative analyses suggest that, in child speech, Wh-*in situ* is favored in contexts of Common Ground. It also has been clear that there's an influence of the syntactic Priming in both adult and child speech. Therefore, we point out that the methodology was successful in eliciting Wh-*in situ* questions and has made it clear that Wh-*in situ* and moved Wh, although apparently optional, are not interchangeable, since the first one is bound to a specific pragmatic context in child speech.

Keywords: Wh-*in situ*, language acquisition, Common Ground, Priming.

Sumário

Introdução	9
Capítulo 1 – Línguas de movimento-QU opcional	17
1.1. Francês.....	17
1.1.1. Francês adulto.....	18
1.1.2. Francês infantil.....	24
1.2. Espanhol.....	30
1.2.1. Espanhol adulto.....	31
1.2.2. Espanhol infantil.....	38
1.3. Português Europeu.....	39
1.3.1. Português Europeu adulto.....	39
1.3.2. Português Europeu infantil.....	41
1.4. Outras línguas de movimento-QU opcional.....	42
1.4.1. Árabe egípcio, indonésio e palauense.....	43
1.4.2. Grego.....	45
1.5. Considerações sobre o capítulo.....	46
Capítulo 2 – QU-<i>in situ</i> no Português Brasileiro	50
2.1. QU- <i>in situ</i> no Português Brasileiro adulto.....	50
2.1.1. Lopes-Rossi (1996)	51
2.1.2. Pires & Taylor (2007)	52
2.1.3. Oushiro (2009, 2011a)	54
2.1.4. Zocca (2010)	57
2.1.5. Kato (2004, 2013)	58
2.1.6. Figueiredo Silva & Grolla (2015)	60
2.2. QU- <i>in situ</i> no Português Brasileiro infantil.....	62
2.2.1. Sikansi (1999a, 1999b)	63
2.2.2. Grolla (2000)	65
2.2.3. Lessa-de-Oliveira (2003)	67
2.2.4. Grolla (2009)	69
2.2.5. Alvarez (2009)	71
2.2.6. Silveira (2011)	73

2.3. Considerações sobre o capítulo.....	74
Capítulo 3 – Pressupostos metodológicos.....	78
3.1. <i>Common Ground</i>	80
3.1.1. <i>Common Ground</i> em adultos.....	81
3.1.2. <i>Common Ground</i> em crianças.....	83
3.1.3. Estudo atual.....	84
3.2. <i>Priming</i>	85
3.2.1. <i>Priming</i> sintático em adultos.....	86
3.2.2. <i>Priming</i> sintático em crianças.....	88
3.2.3. Estudo atual.....	89
3.3. Estatuto do elemento-QU.....	91
Capítulo 4 - Experimento.....	93
4.1. Objetivo geral e objetivos específicos.....	93
4.2. Hipóteses.....	94
4.3. Metodologia Geral.....	96
4.3.1. Estímulos.....	97
4.3.2. Condições.....	99
4.3.2.1. Condição 1: <i>Common Ground</i> , sem deslocamento...100	
4.3.2.2. Condição 2: <i>Common Ground</i> , com deslocamento...102	
4.3.2.3. Condição 3: sem <i>Common Ground</i>103	
4.4. Previsões.....	105
4.5. Materiais.....	106
4.6. Participantes.....	107
Capítulo 5 – Resultados e Discussão.....	111
5.1. Organização do <i>Corpus</i>	111
5.2. Resultados.....	114
5.2.1. Condição 1: <i>Common Ground</i> , sem deslocamento116	
5.2.2. Condição 2: <i>Common Ground</i> , com deslocamento117	
5.2.3. Condição 3: sem <i>Common Ground</i>118	
5.2.4. Resumo das três condições.....119	
5.3. Influência dos fatores manipulados.....121	
5.3.1. Influência do <i>Common Ground</i>122	
5.3.2. Influência do <i>Priming</i>123	
5.3.3. Diferenças entre argumentos e adjuntos.....125	

5.3.4. Diferença de comportamento entre grupos etários	129
5.4. Discussão dos resultados.....	130
5.5. Apêndice ao capítulo: análise alternativa.....	132
5.5.1. Influência dos fatores manipulados.....	136
5.5.1.1. Influência do <i>Common Ground</i>	136
5.5.1.2. Influência do <i>Priming</i>	138
5.5.1.3. Diferenças entre argumentos e adjuntos.....	140
5.5.1.4. Diferenças de comportamentos entre grupos etários.....	144
5.5.2. Discussão dos resultados da análise alternativa.....	145
Capítulo 6 – Considerações Finais.....	149
6.1. Considerações Finais.....	149
6.2. Considerações para futuros trabalhos.....	152
Referências Bibliográficas.....	154
Apêndice.....	162

Lista de Abreviaturas

PB	<i>Português Brasileiro</i>
PE	<i>Português Europeu</i>
EXPL	<i>Expletivo</i>
CL	<i>Clítico</i>
AUX	<i>Auxiliar</i>
ACC	<i>Acusativo</i>
SG	<i>Singular</i>
NOM	<i>Nominativo</i>
PR	<i>Peso Relativo</i>
MLU	<i>Mean lenght of utterance (comprimento médio do enunciado)</i>
Comp	Complementizador
OP	Operador

Introdução

No processo de aquisição de uma língua, segundo Brown (1968:279), uma grande parte do diálogo existente entre a criança e seu cuidador consiste no par pergunta-resposta, e muitas dessas perguntas fazem parte do grupo a que os linguistas chamam pergunta-QU. Esse tipo de interrogativa envolve o uso de elementos-QU, que, em português, são representados pelos pronomes *o que*, *quem*, *como*, *onde*, etc.

Em relação às perguntas-QU de período simples, as línguas naturais podem ser classificadas em três grupos¹: (i) línguas em que o elemento-QU se move, como o inglês² (1); (ii) línguas em que o elemento-QU permanece obrigatoriamente *in situ*, como o chinês (2) e (iii) línguas em que o movimento é aparentemente opcional, como o português (3), francês (4) e espanhol (5).

(1) a. **Who** did you see? (inglês)

quem AUX-você ver

“*Quem você viu?*”

(2) a. Hufei mai-le **shenme?** (Cheng, 2003:1) (chinês)

Hufei comprou o quê

“*Hufei comprou o quê?*”

(3) a. **O que** o Pedro viu? (português)

¹ Esta classificação não inclui perguntas-eco, uma vez que elas são permitidas na forma *in situ* mesmo em línguas como o inglês, em que o elemento-QU se move canonicamente, como no exemplo abaixo:

(i) A: I bought a plane.

B: You bought WHAT?

² Segundo Pires & Taylor (2007), embora o inglês seja uma língua de movimento-QU obrigatório, há casos específicos em que o elemento-QU pode ficar *in situ*. Estes casos serão discutidos mais aprofundadamente no capítulo 2, mas, resumidamente, o QU-*in situ* é possível, nesta língua, em contextos com *Common Ground* pré-estabelecido.

b. O Pedro viu **o quê?**

(4) a. **Qu'**a-t-il vu?

(francês)

o que AUX-3^a pess ver

“O que ele viu?”

b. Il a vu **quoi?**

ele AUX-ver o quê

“Ele viu o quê?”

(5) a. **Qué** Juan miró t?

(espanhol)

o que João viu

“O que João viu?”

b. Juan miró lo **qué?**

João viu o quê

“João viu o quê?”

Segundo Stromswold (1995), em inglês, o elemento-QU se move de sua posição original dentro de IP para a posição de especificador de CP, deixando um vestígio. O auxiliar (no exemplo, “will”) se move de sua posição em I para C, deixando uma categoria vazia em sua posição inicial, como podemos ver no esquema em (6).

(6) Who will Barbara Walters meet?

(Stromswold, 1995:6)

[_{CP} Who_i [_{C'} will_j [_{IP} Barbara Walters [_{I'} e_j [_{VP} [_{V'} meet [_{NP} t_i?]]]]]]]]

“Quem Barbara Walters vai conhecer?”

Stromswold, em um estudo naturalístico do inglês conduzido com 12 crianças, não encontrou nenhum claro exemplo de pergunta com elemento-QU *in situ*, enquanto as perguntas de QU-movido, com sujeito e objeto, tiveram emergência já ao 1;8.5 e 1;9.8 ano de idade³, respectivamente. Em outras palavras, as crianças falantes de inglês parecem não apresentar problemas quanto ao movimento do elemento-QU e logo cedo elas já demonstram saber o que é possível nessa língua.

³ Neste trabalho, representaremos as idades das crianças na seguinte notação: ano;mês.dia. Uma criança com um ano, oito meses e cinco dias terá sua idade representada por 1;8.5.

O português brasileiro, objeto do presente estudo, é uma das línguas que permitem tanto o movimento do elemento-QU para a periferia esquerda quanto sua permanência *in situ*, como vemos nos exemplos em (8)⁵.

- (8) a. **O que** o Pedro comeu? (QU movido)
 b. O Pedro comeu **o quê**? (QU *in situ*)

Nesta língua, o elemento-QU permanece *in situ* em dois casos distintos: (i) na pergunta-eco, que é realizada para indicar surpresa ou para pedir uma confirmação do que foi dito anteriormente e que, no PB, vem acompanhada de uma entonação ascendente, como em (9a)⁶; (ii) na pergunta-real, que é realizada para pedir novas informações, como (9b). Em outras palavras, na pergunta-eco o falante já tem a informação de que necessita e apenas pede por uma confirmação. Já na pergunta-real, não temos essa informação e daí segue a necessidade da pergunta. Nesta dissertação, concentraremos-nos apenas na pergunta-real.

- (9) a. A: Eu comprei um avião.
 B: Você comprou O QUÊ?
 b. A: Eu já almocei.
 B: Você comeu o quê?

Assim, no PB, há dois modos de realizar uma pergunta-QU que pede por informações reais: QU-movido e QU-*in situ*. Entre essas construções, parece haver uma opcionalidade, uma vez que, à primeira vista, elas parecem intercambiáveis. Esta noção de opcionalidade é guiada pela existência de duas representações com formas diferentes, mas significados aparentemente idênticos. A partir de estruturas realmente opcionais, uma pessoa é capaz de produzir duas sentenças diferentes, sem, contudo, alterar seu significado. Segundo Zuckerman,

Uma opcionalidade entre estruturas pode ser resultado direto de uma opcionalidade em operações de movimento. Se, em um certo

⁵ Vale lembrar que há outras estratégias de QU-movido em Português Brasileiro, como (i), com o acréscimo do complementizador “que”; (ii) com o acréscimo da cópula “é-que”; (iii) com a duplicação do complementizador “que” + cópula “é que” e; por fim, (iv) com o uso de uma estrutura clivada.

(i) O que *que* o Pedro comeu?
 (ii) O que *é que* o Pedro comeu?
 (iii) O que *que é que* o Pedro comeu?
 (iv) *Foi quem que* fez isso?

⁶ Neste trabalho, o acento será sinalizado por letras maiúsculas.

momento da derivação, o movimento de um elemento específico é opcional – isto é, se sua ocorrência, ou não ocorrência não carrega nenhuma implicação para o *status* de gramaticalidade ou semanticidade – ele resultará em duas estruturas opcionais. (Zuckerman, 2001:17, tradução própria)

Seguindo este raciocínio, se duas estruturas aparentemente opcionais carregarem *status* de gramaticalidade diferentes ou significados distintos, elas não poderão ser consideradas opcionais de fato. O QU-*in situ* no PB, por exemplo, parece estar associado a condições pragmáticas específicas, o que não procede no caso do QU-movido, que é produzido em contextos neutros. Como veremos mais adiante, em contextos em que o QU-*in situ* é aceito, como em (10), há um contexto de pressuposição; e em contextos em que ele não é aceito, como a pergunta de sopetão em (11), não há uma pressuposição compartilhada entre falantes da conversa.

(10) a. A chega em B que está lendo um livro e pergunta:

A: Você está lendo o quê?

A': O que você está lendo?

(11) a. A chega em B de sopetão e pergunta:

A: # Você mora onde?

B: Onde você mora?

As construções parecem, então, não ser aceitas nos mesmos contextos, o que sugere que elas não são, de fato, opcionais. Além disso, uma observação ainda mais intrigante é que as crianças falantes do PB parecem ter dificuldade na aquisição de QU-*in situ*, como veremos a seguir.

Lopes-Rossi (1996), que coletou dados adultos do *corpus* da TV brasileira, encontrou 32,4% de QU-*in situ* e 30% de QU-movido. Esses resultados sugerem uma produtividade de QU-*in situ* na fala dos adultos, o que cria um contraste em relação aos dados infantis, já que a criança parece se distanciar do modelo encontrado em seu *input*, produzindo pouquíssimo QU-*in situ*, como veremos nas pesquisas de aquisição.

Os estudos de aquisição de Grolla (2000, 2009) e de Sikansi (1999a) constataram que a opção *in situ* é menos utilizada pela criança em relação a sua contraparte movida: com base em dados espontâneos infantis, Grolla (2000) relatou apenas 2% de QU-*in situ* em todo o seu *corpus* (de um total de 500 perguntas-QU

produzidas) e Sikansi, 0% (de um total de 839 perguntas produzidas). Isso é surpreendente, posto que, em termos de economia derivacional, a preferência deveria recair sobre o QU-*in situ*, visto que este apresenta, aparentemente, menos movimentos sintáticos. O problema, portanto, reside no fato de a opção supostamente mais econômica ser a menos frequente, podendo até mesmo estar ausente.

Além disso, o QU-*in situ* é a última construção a emergir nos dados infantis. Segundo Grolla (2009), que observou a fala espontânea de duas crianças com idades entre 1;10 e 5;6 anos, o QU-*in situ* surge apenas aos 3;9 anos de idade, embora haja emergência de QU-movido aos 2;0 anos. Silveira (2011), que observou um número maior de crianças (17 sujeitos com idades entre 1;10 e 5;0 anos) em gravações espontâneas, relatou o surgimento de QU-movido já ao 1;11 ano e QU-*in situ* aos 2;4. Ainda que esse estudo mais recente tenha encontrado uma aquisição não tão tardia do QU-*in situ*, seu autor chega à mesma conclusão de Grolla: o QU-*in situ*, embora seja a opção supostamente mais econômica, ainda é a última a emergir nas falas das crianças falantes de PB.

O cenário encontrado no PB torna-se ainda mais curioso ao compararmos com outras línguas de movimento-QU opcional, como o francês. Nele ocorre exatamente o oposto: as crianças têm preferência pelo QU-*in situ* e esta é a primeira estratégia a emergir em sua fala, como relatam estudos de Zuckerman & Hulk (2001), Hamann (2006) e Crisma (1992).

Assim sendo, a criança adquirindo o PB parece não apresentar o comportamento esperado, posto que demora para começar a produzir o QU-*in situ* e, mesmo quando já o produz, o faz de modo pouco frequente. De maneira distinta, em outras línguas que permitem o QU-movido e *in situ*, como o francês, as crianças optam pelo QU-*in situ* desde suas primeiras produções, como veremos mais adiante.

Esse contraste entre os dados adultos e infantis e entre o PB e outras línguas de movimento-QU aparentemente opcional despertaram o interesse de muitos pesquisadores ao longo dos anos. Não só aqueles que se debruçaram sobre o português brasileiro, mas também outras línguas de movimento-QU supostamente opcional, depararam-se com a dificuldade em explicar essa opcionalidade nos dados infantis. Evidentemente, não podemos descartar a possibilidade de que as duas construções não sejam, de fato, opcionais, pois é possível que haja um requerimento que motive o movimento do elemento-QU ou sua permanência *in situ* e distinga essas

estratégias de pergunta. Se for esse o caso, então não estamos diante de estruturas de fato opcionais.

Neste cenário possível de não opcionalidade, partimos da hipótese de Pires & Taylor (2007), segundo os quais o QU-*in situ* seria facilitado em contextos de pressuposição forte, para postular que as duas estratégias de pergunta diferem, embora sutilmente, por uma questão pragmática. Logo, elas não seriam realmente opcionais, pois a permanência *in situ* do elemento-QU seria motivada por um pré-requisito.

Para verificar tal hipótese, na presente pesquisa, utilizamos a metodologia experimental de produção eliciada em contextos com e sem estabelecimento de *Common Ground* (informação previamente compartilhada pelos falantes). Além disso, no método, manipulamos o *Priming* sintático (fenômeno no qual a exposição a uma sentença com uma construção sintática particular pode afetar o processamento subsequente de uma outra sentença com estrutura similar), para verificar se o fornecimento prévio de uma estrutura semelhante ao QU-*in situ* facilitaria sua utilização. E, por último, também verificamos a influência que o estatuto do elemento-QU (adjunto ou argumento) exerce sobre a escolha de estratégia de pergunta.

Este trabalho está dividido da seguinte maneira: o primeiro capítulo destina-se à discussão das particularidades da construção com QU-*in situ* em línguas que se assemelham ao PB com relação à aparente opcionalidade do movimento-QU, como o francês e espanhol.

No segundo capítulo, apresentamos o QU-*in situ* no português brasileiro adulto e infantil e as pesquisas que procuraram explicar sua opcionalidade, sua diferença em relação a outras línguas semelhantes, sua frequência, entre outros. Aqui, também, nos debruçamos sobre algumas pesquisas que discutiram sua baixa frequência e emergência tardia na fala da criança.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação dos pressupostos metodológicos levados em consideração na realização do estudo experimental: o *Common Ground* que, segundo nossa proposta, facilitaria a produção de perguntas com QU-*in situ*; o fenômeno do *Priming*, que, de acordo com nossas hipóteses, exerceria alguma influência nos resultados obtidos a partir da aplicação do experimento e; por fim, o estatuto do elemento-QU como objeto ou adjunto, que, segundo Oushiro (2011), pode também influenciar na escolha da estratégia.

Nosso estudo experimental é exposto no quarto capítulo. Nele, explicamos nossas hipóteses, os objetivos gerais e específicos do experimento, a metodologia utilizada, as condições e materiais e os participantes entrevistados.

Os resultados são discutidos no capítulo cinco e, no sexto e último capítulo desta dissertação, apresentamos as considerações finais.

1

Línguas de movimento-QU opcional

Neste capítulo, discutiremos as especificidades das perguntas-QU em algumas línguas de movimento-QU aparentemente opcional. Além disso, apresentaremos alguns trabalhos realizados nessas línguas no que concerne ao QU-*in situ* e delinearemos os contornos desta pesquisa, estabelecendo uma relação entre a construção e a existência de um fundo comum entre os participantes da conversa.

Conforme vimos acima e relembramos aqui, nas perguntas de período simples, há três grandes grupos de línguas: as de movimento obrigatório do elemento-QU para periferia esquerda, como o inglês; línguas em que o elemento interrogativo não se move, como o chinês; e o grupo do português, francês e espanhol, em que o movimento do constituinte-QU não é obrigatório. As línguas deste último grupo, que chamamos de línguas de movimento-QU opcional, não se comportam todas da mesma maneira e a opcionalidade entre as estratégias de pergunta não é total, isto é, há restrições quanto aos contextos em que o elemento-QU pode mover ou permanecer *in situ*.

No francês, por exemplo, o movimento do elemento-QU é obrigatório em perguntas de longa distância e, no espanhol, sua permanência *in situ* só é possível caso seja a última palavra da oração (Reglero, 2004). Tendo isso em vista, o PB parece ser mais livre de restrições quanto a estes aspectos, já que o QU-*in situ* pode aparecer nas perguntas que não são eco; em sentenças de período simples e composto; com quantificadores, modais e negações e não existe a necessidade de ele ser a última palavra da oração, como acontece no espanhol. Veremos isso em mais detalhes nas próximas seções, nas quais exploraremos as particularidades do objeto de estudo em algumas línguas de movimento-QU.

1.1. Francês

Nesta seção abordaremos as particularidades do QU-*in situ* no francês, uma das línguas que recebeu muita atenção da literatura em relação à aparente opcionalidade da construção estudada.

1.1.1. Francês adulto

O francês, assim como o PB, é uma língua que permite tanto o movimento do elemento-QU quanto sua permanência em posição argumental, como podemos ver em (12).

- (12) a. Comment tu as fait ça? (QU-movido)
 como você tem feito isso
 “Como você fez isso?”
- b. Tu as fait ça comment? (QU-*in situ*)
 você tem feito isso como
 “Você fez isso como?”

Segundo Zocca (2007) e Zuckerman & Hulk (2001), há restrições quanto ao uso do QU-*in situ* nessa língua, tais como:

- (i) O elemento-QU não pode aparecer *in situ* em perguntas de longa distância⁷ - exemplo retirado de (Zocca, 2007:3):
- (13) a. * Jean et Pierre croient que Marie a vu qui?⁸
 Jean e Pierre creem que Marie tem visto quem
 “Jean e Pierre creem que Marie viu quem?”

⁷ De acordo com Boeckx, Stateva & Stepanov (2001), o francês permite QU-*in situ* em sentenças de longa-distância, desde que o verbo da matriz seja não intensional, como em (i).

- (i) Jean sait/ regrette/ a découvert que Marie a acheté quoi?
 Jean disse/se arrepende/tem descoberto que Marie tem comprado o quê
 “Jean sabe/ se arrepende/ descobriu que Maria comprou o quê?”

⁸ Contrariando os achados de Zocca (2007), em Adli (2006), encontramos julgamentos que consideram aceitáveis perguntas encaixadas, como em (i), no francês coloquial. Oiry (2011) também encontrou evidências de tal aceitabilidade em um estudo experimental de produção eliciada com 32 crianças e 18 adultos falantes de francês, como vemos no exemplo de produção infantil em (ii).

- (i) Tu crois que Jean a acheté quel livre? (Adli, 2006: 175)
 você crê que Jean tem comprado qual livro
 “Você crê que Jean comprou qual livro?”
- (ii) Tu penses que j’habite où? (Oiry, 2011:6)
 você pensa que eu moro onde
 “Você acha que eu moro onde?”

- (ii) Em perguntas indiretas, o elemento-QU deve se mover para Spec, CP da sentença encaixada, ou seja, ele não pode permanecer *in situ*, o que também é verificado no PB – exemplos retirados de Zocca (2007:3):

(14) a. Pierre a demandé qui tu as vu.

Pierre tem perguntado quem você tem visto

“Pierre perguntou quem você viu.”

b. *Pierre a demandé tu as vu qui.

Pierre tem perguntado você tem visto quem

“Pierre perguntou você viu quem.”

- (iii) Na presença de quantificadores, negações e modais, o elemento-QU também não pode permanecer *in situ*, como vemos em (15)⁹.

(15) a. *Tous les étudiants ont rencontré qui? (Chang 1997:17)

Todos os estudantes têm encontrado quem

“Todos os estudantes encontraram quem?”

b. *Il n’a pas rencontré qui? (Chang 1997:17)

Ele NEG-tem-NEG encontrado quem

“Ele não encontrou quem?”

c. *Il peut rencontrer qui? (Cheng & Rooryck 2000:11)

Ele pode encontrar quem

“Ele pode encontrar quem?”

- (iv) Em dialetos do francês que possuem um Comp duplamente preenchido, a sentença só é gramatical se houver movimento do elemento-QU, como também acontece no PB.

(16) a. Qui **que** tu as vu? (Zocca, 2007:3)

Quem **que** você tem visto

*“Quem **que** você viu?”*

b. *Que tu a vu qui?

⁹ Contradizendo os achados anteriores, Adli (2006) encontrou evidências da aceitabilidade de QU-*in situ* com negação, modais e quantificadores no francês, em três estudos experimentais de julgamento de gramaticalidade: o QU-*in situ* com negativas foi aceito por 13 (65%) dos 20 adultos entrevistados; o QU-*in situ* com modal foi aceito por 16 (100%) dos 16 adultos entrevistados e; a construção com quantificador foi aceita por 11 (85%) dos 13 adultos entrevistados. É possível, então, que haja aí uma mudança em curso.

Que você tem visto quem

“Que você viu quem?”

- (v) O elemento-QU “pourquoi” não permite a opção *in situ*.

(17) a. Pourquoi il est parti?

Por que ele está partido

“Por que ele foi embora?”

b. * Il est parti pourquoi?

Ele está partido por quê

“Ele foi embora por quê?”

Tais restrições sugerem que as perguntas de QU-*in situ* e QU-movido não podem ocorrer nos mesmos contextos, ou seja, em alguns contextos apenas uma das duas pode ser utilizada, o que leva a uma distinção, mesmo que sutil, entre as estratégias.

Além das restrições impostas sobre as perguntas, conforme vimos acima, há autores, como Cheng & Rooryck (2000), que encontraram diferenças fonológicas entre os tipos de pergunta-QU. Segundo eles, o QU-*in situ* possui entonação ascendente, diferente do QU-movido e similar a perguntas Sim/Não. Em vista disso, esses autores propõem que a entonação da pergunta Sim/Não seja representada por um morfema entonacional [sim/não] na sintaxe aberta, com Spell-Out em PF na forma de entonação ascendente. Este morfema poderia co-ocorrer com perguntas-QU, atribuindo a elas a entonação ascendente e cumprindo a função de checagem do traço-QU em C⁰, enquanto que, em perguntas de QU-movido, essa checagem seria realizada por meio do movimento do elemento-QU para a periferia esquerda.¹⁰

Para os autores, então, a opcionalidade entre as construções seria apenas aparente, já que, na realidade, esta residiria no fato de o morfema entonacional estar ou não na Numeração; caso não esteja, o movimento deverá obrigatoriamente ser realizado para checar o traço-QU e, caso esteja, o elemento-QU permanecerá *in situ*.

Adli (2006) contradiz a análise de Cheng & Rooryck (2000) assumindo que, embora parecidos, os contornos entoacionais ascendentes do QU-*in situ* e das

¹⁰ Para os autores, o movimento de traços ocorreria em LF também nas perguntas de QU-*in situ* com o propósito de desambiguação do morfema de entonação, que seria subespecificado para [sim/não] e [QU]. Assim, tal movimento seria necessário para que a interpretação de pergunta fosse alcançada, mas não para checagem do traço-QU, que já teria sido realizada pelo morfema entonacional [sim/não].

perguntas sim/não não são idênticos. Além disso, segundo a autora, “as perguntas QU-*in situ* são também perfeitamente aceitáveis sem a entonação ascendente final” (Adli, 2006:182, tradução própria), o que diferencia essa construção da pergunta sim/não, que possui apenas entoação ascendente.

Além das restrições e distinções fonológicas entre o QU-*in situ* e movido, alguns autores, como Chang (1997), defendem haver diferenças pragmáticas entre as estratégias. A autora propõe que perguntas com QU-*in situ* estão associadas a um contexto marcado de pressuposição, analogamente às perguntas clivadas (18), que possuem uma interpretação obrigatória de foco. Por isso, em sentenças como as apresentadas em (19b-c), não podemos conceber uma resposta negativa para as perguntas de QU-*in situ* e clivadas, uma vez que ambas pressupõem que algo foi comprado. Já as perguntas com QU-movido, como em (19a), aceitam naturalmente respostas negativas, visto que não necessariamente implicam uma pressuposição.

(18) It is John that left. (Chang, 1997:41)

EXPL é João que saiu

“Foi o João que saiu.”

(19) a. A: Qu’est-ce que Marie a acheté? (Chang, 1997:42)

KESK¹¹ Maria tem comprado

“O que Maria comprou?”

B: Rien.

“Nada.”

b. A: C’est quoi que Marie a acheté? (Chang, 1997:42)

EXPL o que que Maria tem comprado

“Foi o que que Maria comprou?”

B: ?? Rien.

“Nada.”

c. A: Marie a acheté quoi? (Chang, 1997:42)

Maria tem comprado o que

“Maria comprou o quê?”

B: ?? Rien.

“Nada.”

¹¹ Segundo Zuckerman & Hulk (2001), *Qu’est-ce que* (KESK) é considerada uma estrutura formulaica, não analisável do francês que sofre movimento para Spec,CP.

Além da aproximação do QU-*in situ* às perguntas clivadas, Chang também contribuiu para a classificação das perguntas-QU. Segundo ela, há três modos de distingui-las: “há as perguntas neutras (perguntas que buscam informações), de precisão (perguntas que buscam detalhamento), e de repetição (pergunta eco)” (Chang, 1997:45, tradução própria). Embora o QU-*in situ* busque informações novas, a autora acredita que este tipo de pergunta procura por esta informação dentro de um contexto já estabelecido. Isso faz dela uma pergunta de precisão, ou seja, que busca maior detalhamento.

Baseando-se nas evidências encontradas em Chang (1997), Boeckx, Stateva & Stepanov (2001) propõem que a pressuposição forte é refletida na forma morfológica do QU-*in situ*. Para os autores, essa construção é encabeçada por um determinante definido fonologicamente nulo: “O D é responsável pela existência da pressuposição, e também pela implicação singular em perguntas com QU-*in situ*” (p. 64). Já o QU-movido, em francês, não seria encabeçado por esse determinante. A estrutura interna de um elemento-QU seria algo como (20):

(20) [DP D [wh-phrase]] (Boeckx et al, 2001:64)

O traço-QU poderia ser checado tanto pelo elemento-QU, com movimento para a periferia esquerda, como pelo determinante nulo, com permanência do elemento-QU *in situ*. Assim, “o determinante D, agora em C, criará um contexto pressuposicional” (p. 65, tradução própria).

Na contramão de Boeckx et al (2001), Mathieu (2004) discorda de Chang (1997) propondo que as construções de QU-*in situ* não diferenciam do QU-movido quanto à pressuposição. Para o autor, a principal distinção entre as estratégias está no fato de o QU-*in situ* ser um tipo de “DP-cindido”, diferente de sua contraparte movida. Um exemplo de DP-cindido abertamente é dado em (21a):

- (21) a. Combien_i as-tu lu t_i de livres? (Mathieu, 2004:1093)
 quanto tem-você lido de livros
 “*Quanto você leu de livros?*”
 b. Combien de livres_i as-tu lu t_i ?
 quanto de livros tem-você lido
 “*Quanto de livros você leu?*”

Analogamente, em uma pergunta de QU-*in situ*, o operador-QU seria separado de seu nominal, como podemos ver em (22a):

- (22) a. Tu vois qui ce soir (Mathieu, 2004:1093)

[Spec-CP OP_i Tu vois t_i qui ce soir]?

você ver quem esta noite

“Você vai ver quem esta noite?”

Para formular esse raciocínio, Mathieu baseia-se no fato de que o QU-*in situ* e “DP-cindido” estão sujeitos às mesmas restrições no francês quanto à proibição em negativas ou dentro de sentenças encaixadas, como vemos em (23) – exemplos retirados de Mathieu (2004:1093-1094)

- (23) a. *Il ne voit pas qui?

ele NEG-ver-NEG quem

“Ele não vê quem?”

- b. *Combien_i n’as-tu pas lu t_i de livres?

quanto NEG-tem-você-NEG lido de livros

“Quanto você não leu de livros?”

Segundo o autor, os DP’s cindidos introduzem referentes discursivos, que são tipos especiais de tópico. Para Mathieu, o QU-*in situ* é um tipo de novo tópico que envolve um referente não proeminente, enquanto o QU-movido, canonicamente associado ao foco, envolve um referente saliente no discurso.

Aplicando sua análise ao PB, logo deparamo-nos com dificuldades, dado que esta língua não apresenta as mesmas restrições que o francês: ela permite o QU-*in situ* tanto na presença de negativas quanto em encaixadas. Além disso, segundo o autor, a construção com *combien de*, em francês, pode ser separada, como em (21) repetido aqui em (24a). Já no PB, essa separação não é bem aceita no mesmo contexto que (24b), embora em outros, como (24c), ela seja¹².

- (24) a. Combien_i as-tu lu t_i de livres? (Mathieu, 2004:1093)

quanto tem-você lido de livros

“Quantos livros você leu?”

- b. ?? Quanto você leu de livros?

¹² O motivo para a sentença em (24c) ser bem aceita, enquanto a de (24b) não é, está além do escopo deste trabalho e, por isso, não pretendemos desenvolver esta questão.

c. Quanto você comprou de batata?

Adli (2006) também apresenta evidências contrárias à análise de Chang (1997) baseada na premissa de que o QU-*in situ*, no francês, pertence à língua falada coloquial e, portanto, não requer um contexto pressuposicional forte diferente de uma pergunta com QU-movido, posto que a língua falada já está relacionada a um “alto nível de suporte contextual” (Adli, 2006:184, tradução própria). Em um experimento informal, a autora recolheu dados de QU-*in situ* utilizados em contextos “de sopetão”, como em (25). Em outras palavras, as perguntas não precisam necessariamente procurar por informações novas dentro de um contexto pré-estabelecido.

- (25) Pardon, il est quelle heure? (Adli, 2006:184)
 Perdão, EXPL é que horas
 “Perdão, são que horas?”

Como vimos, o francês apresenta diversas restrições quanto ao movimento do elemento-QU ou sua permanência *in situ*, assim como outras línguas, conforme veremos mais adiante. A literatura sobre essa construção tem dados controversos e as propostas diferem bastante. É importante observar, também, que, apesar das discrepâncias entre as descrições e análises, o que ocorre no PB não pode ser equiparado ao que ocorre no francês.

Além disso, apesar de essa língua limitar os contextos em que o QU-*in situ* é permitido, veremos que as crianças francesas tendem a preferir a construção desde muito cedo e ela é a primeira estratégia de pergunta a emergir em sua fala. Passemos a uma apresentação das particularidades das perguntas-QU na fala de crianças francesas.

1.1.2. Francês infantil

Analisando a aquisição de QU-*in situ* por crianças falantes de francês, percebemos que há uma assimetria entre os dados infantis e adultos. De acordo com Zuckerman & Hulk (2001), nos dados espontâneos há uma preferência geral da criança francesa pelo QU-*in situ* (com exceção do *corpus* de Philippe, investigado por Crisma (1992) – Tabela 4 abaixo). Segundo os autores, todas as crianças observadas em dados naturalísticos parecem preferir a construção com QU-*in situ* nos primeiros

estágios da aquisição, como podemos ver nas tabelas de 1 a 4 esquematizadas em Hamann (2006:162). Diferentemente das crianças, na fala dos adultos, a frequência da construção é baixa - 5% de acordo com Zuckerman (2001).

Louis		% Wh-in-situ	% fronted Wh
age	mean MLU		
1;9.26-2;0.8	1.51	62.5 (5)	37.5 (3)
2;1.4-2;2.4	2.69	84.2 (16)	15.8 (3)
2;2.17-2;3.29	3.47	88.6 (31)	11.4 (4)

Tabela 1: Ocorrência de QU-*in situ* e QU-movido no *corpus* de Louis.

Augustin		% Wh in situ	% fronted Wh
age	mean MLU		
2;0.2-2;3.10	2.57	66.7 (2)	33.3 (1)
2;4.1-2;6.16	2.74	94.4 (67)	5.6 (4)
2;9.2-2;9.30	4.0	85.0 (17)	15.0 (3)

Tabela 2: Ocorrência de QU-*in situ* e QU-movido no *corpus* de Augustin.

Marie		% Wh-in-situ	% fronted Wh
age	mean MLU		
1;8.26-2;1.7	2.08	90.9 (10)	9.1 (1)
2;1.18-2;3.3	2.48	81.2 (26)	18.8 (6)
2;3.13-2;6.10	2.93	80.6 (25)	19.4 (6)

Tabela 3: Ocorrência de QU-*in situ* e QU-movido no *corpus* de Marie.

Philippe		% Wh-in-situ	% fronted Wh
2;1.19-2;2.17		0	100 (35)
2;2.26-2;3.21		1.3 (1)	98.7 (78)
2;6.13-2;7.18		40.7 (81)	59.3 (118)

Tabela 4: Ocorrência de QU-*in situ* e QU-movido no *corpus* de Philippe

Levando em consideração essa assimetria entre os dados de crianças e os dados de adultos, Zuckerman (2001) assume que existe uma noção de economia linguística que guia as produções dos falantes. Segundo o autor, “a noção de economia representa uma certa tendência do sistema gramatical em diminuir o processamento a um mínimo e preferir simplicidade” (p. 5). O autor destaca, com base em Chomsky (1993, 1995), a existência de dois princípios da economia linguística: o movimento necessário, sem o qual a derivação não seria bem-sucedida, e o princípio de menor esforço¹³, que dita que uma derivação com menos operações de movimento é preferível a uma com mais operações e que define o movimento

¹³ Terminologia utilizada por Zuckerman (2001) e traduzida do inglês *least effort*.

aberto como menos econômico em relação ao coberto. Partindo disso, Zuckerman (2001) conclui que o movimento encoberto supostamente sofrido pelo elemento-QU em perguntas de QU-*in situ* seria menos custoso do que o movimento aberto, sofrido por perguntas de QU-movido¹⁴ para checagem do traço-QU.

A hipótese defendida por Zuckerman (2001) é de que as “crianças adotam os princípios da economia para selecionar entre alternativas no processo de aquisição. Quando um caso de aparente opcionalidade emerge no *input*, o candidato mais econômico será escolhido” (p. 53, tradução própria). Além disso, o autor defende que as crianças, nos primeiros estágios de aquisição, utilizam os princípios de economia, pois não são sensíveis às diferenças pragmáticas e estilísticas e, segundo o autor, esses princípios de economia são os únicos que guiam a criança nessa fase inicial, quando as crianças não encontram diferenças semânticas/pragmáticas entre as variantes.

Zuckerman & Hulk (2001) produziram um estudo experimental no francês para comparar as produções de perguntas das crianças com as de seus pais. Foram entrevistados por eles 15 adultos, pais das crianças investigadas, e 33 crianças falantes de francês com faixa etária entre 4;0 a 5;9 anos de idade. O método utilizado foi de eliciação de perguntas, em que o sujeito era apresentado a um fantoche supostamente tímido que não respondia às perguntas do entrevistador, apenas às do sujeito. Tendo estabelecido o contexto da brincadeira, o entrevistador apresentava 32 perguntas-QU na forma indireta como (26a) para que, então, o sujeito as transformasse em perguntas-QU na forma direta (26b), podendo escolher qualquer ordem disponível no francês (em 26b apresentamos apenas a forma com QU-*in situ*).

(26) a. Je veux savoir où il est allé.

Eu quero saber onde ele estar ir

“Eu quero saber aonde ele foi.”

b. Il est allé où?

Ele estar ir onde

“Ele foi aonde?”

¹⁴ O movimento encoberto acontece após o *Spell-out*, que é o momento em que a derivação é separada em duas partes, a Forma Fonética e a Lógica. Já o movimento aberto ocorre antes do *Spell-out*. O movimento encoberto, de acordo com Chomsky (1995), seria mais econômico que o aberto, por não mover o material fonológico, mas apenas traços formais dos itens lexicais.

Os resultados encontrados entre crianças e seus pais estão contidos na tabela abaixo:

	I	WH + ESK	F	IS
CHILDREN (n = 17)	21 (4%)	0	424 (88%)	37 (8%)
PARENTS (n = 15)	306 (68%)	15 (3%)	128 (28%)	4 (1%)

Tabela 5: Resultados totais para crianças e seus pais, em que “I” refere-se à Inversão; “Wh + ESK” refere-se à pergunta-QU acrescida do complementizador; “F” refere-se à estratégia movida e “IS” à estratégia *in situ* (Zuckerman & Hulk, 2001:85)

Os resultados da tabela acima sugerem que houve uma clara preferência do adulto pela forma com inversão (68%), o que não acontece na fala da criança (4%). A versão com Wh+ESK foi a opção menos preferida por ambos os grupos. As crianças preferiram, no geral, o QU-movido (88%) e produziram QU-*in situ* em 8% dos casos. Os adultos também favoreceram o emprego de QU-movido (28%), embora não tanto quanto as crianças, e produziram menos QU-*in situ* (1%). Em outras palavras, parece realmente haver uma diferença entre as preferências infantis e adultas: no que diz respeito à estrutura estudada, as crianças produzem, de fato, mais QU-*in situ* do que seus pais, seu *input* direto.

Como vemos, o QU-*in situ* foi pouco produtivo na fala das crianças entrevistadas a partir do método experimental (apenas 8%), em relação ao que se verificou nos dados espontâneos (90,9% na fala de Marie). No entanto, vale lembrar que os dados espontâneos foram investigados entre 1;8 e 2;9 anos de idade e os dados experimentais, entre 4;0 e 5;9 anos. Comparando aos dados adultos, que produziram ainda menos QU-*in situ* (1%), os autores assumem que houve um progresso desde os primeiros estágios de aquisição até a gramática adulta: as crianças mais novas produziram altas taxas da estrutura; as crianças a partir de 4 anos produziram menos e; os adultos, menos ainda. Em outras palavras, no francês parece haver uma tendência à diminuição da produção de QU-*in situ* conforme a idade do sujeito aumenta.

No que diz respeito às estratégias de pergunta, Zuckerman & Hulk (2001) sugerem uma hierarquia das construções baseada na economia. Em (27) está disposta

a ordem de construções em francês, do menos econômico para o mais econômico – exemplos retirados de Zuckerman & Hulk (2001:73-75)

(27) a. Movimento-QU + Inversão do sujeito e verbo

Comment as-tu fait ça?
 como tem-você feito isso
“Como você fez isso?”

b. Movimento-QU + Inserção de ESK “est-ce que” em C

Comment est-ce-que tu as fait ça?
 Como ESK você tem feito isso
“Como você fez isso?”

c. Movimento-QU

Comment tu as fait ça?
 como você tem feito isso
“Como você fez isso?”

d. QU-*in situ*

Tu as fait ça comment?
 você tem feito isso como
“Você fez isso como?”

A combinação dos dados espontâneos apresentados acima e dos dados experimentais de Zuckerman & Hulk (2001) seguiu a mesma tendência: as crianças preferem a estrutura com QU-*in situ* nos primeiros estágios e caminham para a gramática adulta, produzindo, nesta ordem, o QU-*in situ*, o QU-movido, QU-*est-ce que* e, por último, a Inversão. Segundo os autores, a criança começaria produzindo a opção mais econômica e, assim que obtivesse evidência suficiente das outras construções presentes em seu *input*, moveria para o próximo estágio de aquisição, produzindo outras estratégias e se aproximando da gramática adulta.

Outro estudo importante no francês acerca do QU-*in situ* é o de Crisma (1992) que analisou o *corpus* espontâneo de Philippe, falante nativo de francês. A criança, a despeito do que se observou anteriormente em outros estudos nesta língua, não produziu nenhuma pergunta com QU-*in situ* num primeiro momento (2;1.19 a 2;2.17 anos de idade). No segundo período (2;2.26 a 2;3.21 anos), ele passou a produzir 1,3% de QU-*in situ* contra 98,7% de QU movido; e apenas após os 2;6 anos a taxa de QU-*in situ* chegou a 40,7% (81 sentenças de um total de 199) e a de QU movido a

59,3%. (118 sentenças de 199). Embora haja uma lacuna entre a faixa etária do segundo período e do terceiro que não existe entre o primeiro e o segundo (Tabela 4), que poderia indicar uma aquisição mais gradual da construção, os resultados ainda são surpreendentes.

No entanto, este é o único *corpus* de dados espontâneos investigado no francês no qual a criança tem preferência por outra estratégia que não a *in situ*. Levando isso em conta, Hamann (2006) explica o caso de Philippe com base na observação de que não há perguntas deste tipo no *input* desta criança, ou seja, seus cuidadores não produzem o QU-*in situ*. Apenas após contato com o entrevistador, que produziu esta construção, Philippe percebeu que podia optar por ela. Por fim, Hamann adota também a análise baseada na economia e alega que apenas o fato de a estrutura passar a ocorrer no *input* da criança, mesmo que em menor quantidade, já é suficiente para que ela obtenha evidência da existência de tal construção e passe a produzi-la e, possivelmente, até a preferi-la por ser a mais econômica em relação às outras estratégias.

Em um estudo mais recente do francês, Becker & Gotowski (2015) discutem a alta frequência do QU-*in situ* na língua e sua relação com propriedades discursivas. Baseadas no *corpus* de Palasis (encontrado na plataforma CHILDES) que contém dados espontâneos de crianças com idades entre 2;9 e 3;10 e do professor que interagia com elas, as autoras corroboram os resultados anteriores de que as crianças produzem significativamente mais QU-*in situ* do que o adulto: as crianças produziram 81,5% de QU-*in situ* (de um total de 176 perguntas) e os adultos, 13,2% (de um total de 210 perguntas).

As pesquisadoras questionam a análise adotada com base nos princípios de economia, dizendo ser problemático assumir que a construção com QU-*in situ* é mais econômica do que a com QU-movido, posto que, para elas, ambas envolvem movimento: em perguntas com fracionamento do elemento-QU, o movimento ocorre abertamente na sintaxe, enquanto em perguntas com QU-*in situ* ele ocorre cobertamente (Huang, 1982). Dessa forma, “em ambos os casos, crianças não estão *evitando* movimento ao simplesmente produzir QU-*in situ*” (p. 6, tradução própria) e, segundo as autoras, não há nenhuma evidência consistente de que o movimento coberto seja realmente mais econômico que o aberto.

Para explicar a diferença entre as construções de pergunta-QU, as autoras adotam a análise de Mathieu (2004), discutida na seção anterior, segundo a qual as

construções de *QU-in situ* são um tipo de “DP-cindido”, diferente das construções com *QU-movido* e introduzem referentes discursivos. Seguindo este raciocínio, o *QU-in situ* é um tipo de novo tópico que envolve um referente não proeminente, isto é, o referente já faz parte do *Common Ground*, enquanto o *QU-movido*, canonicamente associado ao foco, envolve um referente saliente no discurso, ou seja, o referente ainda não faz parte do fundo comum entre os interlocutores.

Com base nessa análise, Becker & Gotowski propõem que as crianças produzem altas taxas de *QU-in situ* em relação ao adulto pois têm dificuldades em “usar mecanismos sintáticos particulares para distinguir corretamente o *status* de discurso de referentes distintos” (p. 7, tradução própria). Em outras palavras, as crianças atribuem em demasia o referente ao fundo comum entre falante e interlocutor por acreditarem que este já é suficientemente saliente no discurso, sendo que o esperado era que, por ser uma construção de tópico, o *QU-in situ* só surgisse quando o referente já fosse informação dada.

Esta análise não poderia ser estendida ao PB, pois, diferentemente do francês, as crianças adquirindo PB não produzem *QU-in situ* em demasia, como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

Concentrar-nos-emos, a seguir, em uma outra língua de movimento-*QU* opcional: o espanhol.

1.2. Espanhol

Nesta seção, apresentaremos outra língua de movimento-*QU* opcional, o espanhol, e algumas de suas particularidades. Como ponto de partida, é importante comentar sobre as restrições enfrentadas pelo *QU-in situ* nesta língua, o que distancia o espanhol de línguas como francês e PB, já que, como veremos, a construção é considerada pelos falantes pouco natural. Em seguida, traremos algumas análises do espanhol adulto, que se debruçarão, principalmente, sobre a sintaxe e fonologia do fenômeno. Ainda nesta seção apresentaremos duas análises que se preocuparam em descrever o *QU-in situ* em termos de contexto de produção.

1.2.1. Espanhol adulto

O espanhol é outra língua na qual coexistem as estratégias de QU-movido e QU-*in situ*. No entanto, embora os falantes aceitem perguntas com elemento-QU sem deslocamento, a leitura não eco é considerada por eles pouco natural. A língua comporta-se de maneira semelhante ao francês no que concerne às perguntas indiretas:

- (i) Em perguntas indiretas, o elemento-QU não pode permanecer *in situ*, conforme vemos em (28) – Reglero (2004):

(28) a. Juan ha preguntado [_{CP} a quién_i C Maria ha visto t_i]

Juan tem perguntado a quem Maria tem visto

“Juan perguntou quem Maria viu.”

b. *Juan ha preguntado [_{CP} C Maria ha visto a quién]

Juan tem perguntado Maria tem visto a quem

“Juan perguntou Maria viu quem.”

Segundo Reglero & Ticio (2008), Zocca (2010) e Uribe-Etxebarria (2002), há características fundamentais no espanhol que o diferenciam do francês em relação aos contextos em que o elemento-QU pode ficar *in situ* ou é movido.

- (ii) No espanhol, há a restrição *Sentence Final Requirement* (SFR), que significa que o elemento-QU só pode ficar *in situ* se ele for a última palavra da sentença, como em (29) – exemplos retirados de Reglero & Ticio (2008:1).

(29) a. Tú le diste a María (el) qué?

Você CL deu a Maria o que

“Você deu a Maria o quê?”

b. *Tú le diste (el) qué a María?

Você CL deu o que a Maria

“Você deu o que a Maria?”

- (iii) As sentenças com QU-*in situ* não possuem uma ordem de palavras neutra. Comparando os exemplos em (30), percebemos que em (30a) a ordem é diferente do padrão neutro encontrado em declarativas como

(30b) em que o objeto precede o locativo PP “a minha festa” (exemplo retirado de Uribe-Etxebarria (2002:220)).

(30) a. [Y tú] invitaste a tu fiesta a quién?

E você convidou a tua festa a quem

“Você convidou para a festa quem?”

b. Yo invité a María a mi fiesta.

Eu convidei a Maria a minha festa

“Eu convidei Maria para minha festa.”

(iv) Nesta língua, a negação não bloqueia o QU-*in situ*, conforme observamos em (31):

(31) a. Juan no ha visto a quién? (Zocca, 2010:26)

João não tem visto a quem

“João não viu quem?”

Para dar conta dessas propriedades, Uribe-Etxebarria (2002) propõe que o QU-*in situ* no espanhol possui uma sintaxe complexa e envolve duas operações de movimento. Primeiramente, o elemento-QU se move abertamente para Spec,CP (32b) e depois há deslocamento remanescente de IP para a frente da palavra-QU (32c). Essa análise explicaria, para a autora, a ordem não neutra da sentença com QU-*in situ*, como veremos no exemplo (33) no qual foi aplicado duas operações de movimento.

(32) Juan compró qué? (Reglero, 2005:335-336)

João comprou o que

“João comprou o quê?”

a. [IP Juan compró qué]

“João comprou o quê?”

b. [CP qué_i [Juan compró t_i]]

“O que João comprou?”

c. [XP [IP Juan compró t_i]_j [CP qué t_j]]

“João comprou o quê?”

(33) [Y] tú le distes a María (el) qué?

E você CL deu a Maria o que

“Você deu a Maria o quê?”

a. [IP tú le diste qué a María]

“Você deu o que a Maria?”

- b. [CP $qu\acute{e}_i$ [IP $t\acute{u}$ le diste t_i a María]]

“O que você deu a Maria?”

- c. [XP [IP tu le diste t_i a María]_j [CP $qu\acute{e}_i$ t_j]]

“Você deu a Maria o quê?”

Reglero (2005) refuta a análise de Uribe-Etxebarria, já que “se assumirmos que o elemento-QU se move abertamente para Spec,CP e o material não interrogativo se move para XP, a previsão aqui é que o QU-*in situ* dentro de ilha seria ruim” (p.336, tradução própria), o que não acontece no espanhol, como vemos no exemplo (34) retirado de Reglero (2007:272). Além disso, a análise também enfrenta dificuldades quando nos deparamos com construções de QU múltiplo, como em (35), segundo Reglero (2005:336), pois a derivação, por meio do esquema proposto por Uribe-Etxebarria, resultaria em uma sentença com fronteamento duplo de QU, como em (35b). No entanto, não é isso que se verifica em espanhol.

- (34) a. Te has enamorado del hombre que vive con quién?

Você tem apaixonado do homem que vive com quem

“Você se apaixonou pelo homem que vive com quem?”

- b. *Con quién te has enamorado del hombre que vive?

Com quem você tem apaixonado do homem que vive

“Com quem você se apaixonou pelo homem que vive?”

- (35) a. Iván le pidió qué a quién?

Ivan CL pediu o que a quem

“Ivan pediu o que para quem?”

- b. * [CP A $quién_i$ $qu\acute{e}_j$ [IP Ivan le pidió t_i t_j]]

a quem o que Ivan CL pediu

“A quem que Ivan pediu?”

Em sua análise, Reglero (2004, 2005, 2007) assume que há movimento aberto no QU-*in situ* do espanhol, mas apenas a cópia baixa é pronunciada. A autora propõe que a língua é sujeita ao *Nuclear Stress Rule*, “o que significa que o elemento mais baixo no c-comando assimétrico receberá proeminência” (p. 337, tradução própria). Dessa forma, dada a Regra do Foco Proeminente, em que um elemento marcado [+FOCUS] é mais proeminente que um marcado [-FOCUS], quando uma palavra-QU

é focalizada, a cópia baixa de QU deve ser pronunciada para que a acentuação principal seja assinalada, como podemos observar no esquema abaixo (Reglero 2005: 338).

- (36) [AgrSP Juan compró [AgrOP ~~qué~~ ~~compró~~ [VP ~~Juan~~ ~~compró~~ ~~qué~~]]]
 [-F] [-F] [+F] [-F] [-F] [-F] [+F]

Nessa análise, a atribuição de acentuação interage com a exclusão de cópias e juntas elas decidem quais cópias serão pronunciadas. No exemplo acima, a cópia baixa “qué” é a escolhida, pois ela recebe [+F], uma vez que o elemento-QU é a parte não pressuposta. Relacionando as propriedades do QU-*in situ* às propriedades fonológicas da construção, a autora consegue dar conta da restrição SFR e da ordem não neutra das sentenças do espanhol.

Zocca (2007) procura estender a mesma análise ao PB, mas percebe que o foco parece funcionar de modo diferente nesta língua: em espanhol, quando um sujeito é focalizado, ele precisa ser pós-verbal; em PB, pelo contrário, a focalização de um sujeito em posição pós-verbal torna a sentença inaceitável, como vemos em (37) e (38). Por isso, uma pergunta como (37a) do PB só pode receber uma resposta como (37b) e a ordem não natural (37b') é inaceitável. No entanto, no espanhol a ordem não neutra, com sujeito pós-verbal, forma uma sentença gramatical, como vemos em (38b).

- (37) a. Quem comeu o bolo? (Zocca, 2007:27)
 b. A Maria comeu.
 b'. *Comeu a Maria.
- (38) a. Quién comió la torta?
 Quem comeu o bolo
 “*Quem comeu o bolo?*”
 b. La comió Maria.
 A comeu Maria
 “*Comeu Maria.*”

Portanto, para Zocca (2007), a análise de Reglero não pode ser aplicada ao PB, pois as línguas possuem restrições diferentes quanto à permanência do QU-*in situ*: no português não se verifica a *Sentence Final Requirement* característica do espanhol, que exige que o elemento-QU seja o último da sentença quando *in situ*; e a

ordem de palavras no PB é neutra, em detrimento da observada no espanhol. Logo, no PB a pronúncia de QU em posição focal não requer pronúncia da cópia baixa.

Os autores supracitados analisaram o QU-*in situ* do espanhol sob o ponto de vista da sintaxe e da fonologia. Todavia, essas não são as únicas perspectivas encontradas na literatura. Destacaremos aqui dois trabalhos que, como veremos em mais detalhes abaixo, procuraram explorar o licenciamento do QU-*in situ* sob o prisma da pragmática.

Jiménez (1997) propõe que o QU-*in situ* no espanhol é aceitável apenas quando busca pela nova informação dentro de um conjunto pré-estabelecido. Segundo a autora, o QU-*in situ* é possível na fala de B em (39) pois, após estabelecido o que foi comprado, a pergunta apenas pedirá por mais informações dentro do conjunto “ovos, leite e café”. A resposta de A poderia ser, então, leite ou café – exemplo retirado de Jiménez (1997:42).

(39) A: Fuimos a la tienda a comprar huevos, leche y café. Mi madre
Fomos a a feira a comprar ovos leite e café. Minha mãe
compró los huevos.
comprou os ovos
“Fomos à feira comprar ovos, leite e café. Minha mãe comprou os ovos.”

B: ¿Y tu padre compró qué?
E teu pai comprou o que
“E teu pai comprou o quê?”

Para a autora, em contextos em que a “lista” não é previamente estabelecida, o uso do QU-*in situ* é infeliz. Esta análise difere consideravelmente do trabalho de Chang (1997) para o francês, uma vez que, diferentemente de Jiménez, ela associa a construção a um contexto pressuposicionalmente forte, mas não a um conjunto de respostas pressupostas. Em (40), por exemplo, não há um conjunto de respostas possíveis limitadas para a pergunta de B. Aliás, o segundo falante parece não ter qualquer ideia de qual será a resposta fornecida a sua pergunta. Em (39), no entanto, o falante B aparenta ter conhecimento prévio de que a resposta para sua pergunta está limitada a leite ou café.

(40) A: Je téléphonerai à Marie avant de partir. (Chang, 1997:45)

eu telefonarei a Maria antes de partir

“Eu telefonarei para Maria antes de partir.”

B: Vous partez quand?

você parte quando

“Você vai embora quando?”

Em um trabalho mais recente, Biezma (2016) discorda da análise de Jiménez (1997) argumentando que o QU-*in situ* em espanhol pressupõe a existência de um enunciado imediatamente anterior no discurso ao qual a pergunta fará referência ou busca por mais informações que tornem a resposta completa, como no exemplo em (41), retirado de Biezma (2016:7).

(41) A: Ana y Susana fueron ayer de compras. Ana se compró una falda

Ana e Susana foram ontem às compras. Ana se comprou uma saia preciosa!

bonita

“Ana e Susana foram às compras ontem. Ana comprou para si uma saia bonita!”

B: ¿Y Susana se compró qué?

E Susana se comprou o que

“E Susana comprou o quê para si?”

Outra questão curiosa apresentada por Biezma é que a pergunta com QU-*in situ* só será feliz em espanhol quando fizer referência ao assunto específico sobre o qual a sentença imediatamente anterior trata. Assim, em (42), retirado de Biezma (2016:8), a pergunta em B’ não é feliz, pois não faz um questionamento sobre o ato de “ver João comprar um livro”, mas somente sobre o ato de “comprar um livro”, que não representa o teor da asserção de A. O cenário muda em B’’, pois aí o falante pede por um esclarecimento, ainda sobre o livro, mas com enfoque no tópico da conversa.

(42) a. A: No te lo vas a creer, vi a Juan comprando un libro!

não você CL vai a crer vi a João comprando um livro

“Você não vai acreditar, vi João comprando um livro!”

B: ¿Qué libro compró Juan?

que livro comprou João

“Que livro o João comprou?”

B’: * ¿Juan compró qué libro?

João comprou que livro

“João comprou que livro?”

B’’: ¿Qué libro viste comprar a Juan?

que livro viu comprar a João

“Que livro você viu o João comprar?”

B’’’: ¿[Pero] Viste a Juan comprar qué libro?

mas viu a João comprar que livro

“[Mas] você viu João comprar que livro?”

Aplicando a análise de Jiménez (1997) ao PB, obtemos uma pergunta aceitável, como em (43), cuja única resposta é leite ou café.

(43) A: Meu pai, minha mãe e eu fomos à loja comprar ovos, leite e café.

Minha mãe comprou os ovos.

B: E teu pai comprou o quê?

Entretanto, minha intuição de falante nativa aceita também a estrutura em (44), na qual não foi estabelecido um conjunto de respostas possíveis no qual o elemento-QU deve procurar seu valor.

(44) a. A se aproxima de B que está lendo um livro e pergunta.

A: Você está lendo o quê?

b. A: Eu e minha mãe fomos ao shopping ontem. Eu comprei um tênis.

B: E tua mãe comprou o quê?

Em ambos os diálogos em (44), não é possível estabelecer de antemão os valores possíveis do elemento-QU. Aliás, em (44a) é improvável que A tenha alguma ideia de qual possa ser o livro que B está lendo, do contrário a pergunta poderia ser diferente, algo como “Você está lendo Moby Dick?”. Em (44b) também não temos quaisquer evidências de que B tenha algum conhecimento prévio sobre o que a mãe de A comprou. Assim, devemos concordar com o que Biezma (2016) disse sobre o espanhol: parece que nessa língua (e, devemos adicionar, em PB também) o QU-*in situ* não precisa de uma sentença imediatamente anterior na qual o elemento-QU procurará seu valor.

1.2.2. Espanhol infantil

López (2006) analisou os dados espontâneos de 20 crianças falantes de espanhol com idade entre 1;11 e 3;0 anos e encontrou a produção de interrogativas a partir dos 1;11. As crianças iniciam esta produção com perguntas como (45), em que há ausência de verbo.

(45) a. Y esto? (2;1) (López, 2006:571)

e isso

“E isso?”

Segundo a autora, “antes de alcançar os dois anos e meio a criança já utiliza os enunciados interrogativos com distintas funções e em contextos diversos” (López, 2006:574, tradução própria). Assim, os meses que se seguem à emergência das primeiras perguntas com elisão do verbo são marcados por uma maior variedade de construções interrogativas e pela emergência de perguntas com elemento-QU, conforme os exemplos em (46).

(46) a. Cómo xe llama? (2;5) (López, 2006:576-577)

como se chama

“Como se chama?”

b. Cómo hace e(l) tambo(r)? (2;5)

como faz o tambor

“Como faz o tambor?”

c. Y qué hay aquí? (2;6)

e o que há aqui

“E o que tem aqui?”

Como vemos nos exemplos em (46), as crianças falantes de espanhol parecem não ter problemas com o movimento do elemento-QU: logo cedo, aos 2;5 anos segundo López (2006), as crianças começam a produzir perguntas com QU-movido em diversos contextos.

Os estudos do espanhol que versaram sobre a aquisição de interrogativas, infelizmente, não encontraram perguntas com QU-*in situ*. Tampouco foi possível encontrar dados de QU-*in situ* nas produções adultas. Esta dificuldade pode ser explicada pelo fato de que a leitura não eco desta construção é considerada por muitos

falantes pouco natural. Isso levaria a uma escassa (ou inexistente) ocorrência da pergunta na fala das crianças, uma vez que o *input* é de extrema importância para que a criança aprenda o que é possível em sua gramática.

A seguir, discutiremos algumas especificidades do Português Europeu, outra língua de movimento-QU opcional.

1.3. Português europeu

Nesta seção, trataremos do português europeu (doravante PE) que, assim como o brasileiro, permite tanto o QU-*in situ* quanto sua contraparte movida. Embora o objetivo deste trabalho não seja comparar as duas línguas, vale uma nota sobre as diferenças entre elas no que concerne às interrogativas-QU. Ainda nesta seção, apresentaremos uma análise sintática para o QU-*in situ* e discutiremos um pouco os dados de aquisição no PE (Soares, 2004).

1.3.1. Português europeu adulto

Estudos comparativos, como de Kato & Raposo (1994) e Miotto & Kato (2005), dedicaram-se à diferença da ordem Sujeito-Verbo entre o PB e PE. No PB, percebeu-se uma clara mudança sintática da ordem V-S em perguntas, obrigatória nos textos escritos até a metade do século XIX, para a ordem S-V. Já o PE mostrou-se mais conservador e manteve a ordem V-S, como vemos em (47) – (exemplos retirados de Miotto & Kato (2005:172)):

(47) a. Como reagiu Adriano Pinto?	PE
b. Como o Adriano Pinto reagiu?	*PE
c. Com quem o senhor prefere disputar?	PB
d. Com quem prefere o senhor disputar?	*PB

Além dessa diferença, a inserção do complementizador “que” após um elemento-QU, que gera uma construção com Comp duplamente preenchido, é exclusiva do PB, como vemos em (48) (exemplos de Miotto & Kato (2005:172)), embora a construção com a cópula “é-que” seja comum às duas modalidades (48c-d).

(48) a. Onde que você estava em 82, Artur Jorge?	*PE
b. Quem que vai querer bater a carteira de um crioulo?	PB

- c. Onde é que você estava em 82, Artur Jorge? PE
 d. Quem é que vai querer bater a carteira de um crioulo? PB

Além do deslocamento do elemento-QU, o QU-*in situ* também é permitido nas duas modalidades de português em perguntas reais, conforme aponta o exemplo em (49) de Miotto & Kato (2005:175). No entanto, segundo Duarte (2000), no PE, ele é restrito a perguntas-eco. Ou seja, parece haver uma controvérsia com relação à aceitabilidade dessa construção na língua.

- (49) a. Os jovens terão o seu bacharelado para quê? PE
 b. Você saiu de lá como? PB

Miotto & Kato (2005) também observam que “a exigência da ordem VS cessa no PE se a expressão Q se mantém *in situ*” (p. 175), conforme exemplo em (50) de Miotto & Kato (2005:175). Em outras palavras, neste caso particular, o PE aproxima-se mais do PB com respeito à ordem de palavras.

- (50) a. *Terão os jovens o seu bacharelado para quê?
 b. Os jovens terão o seu bacharelado para quê?

Alguns autores relatam também diferenças sintáticas entre as estratégias de pergunta. Ambar (2000) assume que o constituinte-QU sempre se move para a mesma projeção, WhP, para checar o traço de pergunta (51b). No entanto, diferentemente do QU-movido, o QU-*in situ* deve checar seu traço [+assertivo], por meio de movimento remanescente de IP, como em (51c):

- (51) a. O Pedro encontrou quem? (Ambar, 2000:20)
 b. XP [AssertiveP [Assertive' [XP [WhP quem_i [wh' [FocusP t_i [Focus' [XP [IP O Pedro encontrou t_i]]]]]]]]]
 c. XP [AssertiveP [O Pedro encontrou t_i] k [Assertive' [XP [WhP quem_i [Wh' [FocusP t_i [Focus' [XP [IP t_k]]]]]]]]]

Nesta hipótese, a diferença entre as duas estratégias de pergunta reside apenas na necessidade de uma operação a mais na formação do QU-*in situ*: movimento remanescente de IP. Desta forma, a construção com elemento-QU *in situ* não seria a mais econômica em termos de movimentos sintáticos.

Para a autora, o *QU-in situ* difere da estratégia movida também interpretativamente, no sentido de que, no primeiro, o falante tem algum conhecimento prévio sobre o que está sendo discutido. Por exemplo, em (52) “o falante sabe que João comprou algo e ele quer saber o quê” (Ambar, 2000:22). Neste caso, a resposta negativa seria pouco natural para alguns falantes, embora seja bem aceita como contraparte do QU-movido (53). Segundo Ambar, embora o *QU-in situ* não seja licenciado apenas em perguntas eco, mesmo em perguntas reais ele possui um “sabor de eco” (echo-flavor), pois há alguma informação conhecida *a priori* pelo interlocutor. No sistema proposto por Ambar, esta pressuposição forte está associada ao movimento remanescente de IP para checagem do traço [+assertivo].

(52) A: João comprou o quê?

B: ?? Nada.

(53) A: Que comprou João?

B: Nada.

Outra evidência que corrobora esta análise é que, segundo a autora, ainda há uma clara distinção prosódica entre as perguntas de QU-movido e *QU-in situ*, que seria também resultado do movimento remanescente de IP para AssertiveP.

Esta análise parece, à primeira vista, adequada também ao PB, visto que, como veremos com mais profundidade no próximo capítulo, o *QU-in situ* não é quase nunca produzido pela criança adquirindo o dialeto paulista do PB. Isso poderia ser explicado pelo fato de esta construção envolver, na realidade, dois movimentos, diferente do QU-movido, que envolve apenas um movimento, o que faria do *QU-in situ* a opção menos econômica dentre as estratégias de pergunta. Além disso, também no PB, o *QU-in situ* parece estar associado a um contexto de pressuposição, conforme afirma Ambar (2000).

1.3.2. Português europeu infantil

Passando aos dados infantis, apresentaremos o estudo de Soares (2004) que investigou as perguntas-QU na fala espontânea de três crianças adquirindo PE com idades entre 1;2.0 e 4;5.19. A partir dos resultados, a autora observou que o QU-movido foi a primeira estratégia de pergunta a emergir na fala da criança, a partir de 1;2.0, conforme exemplo em (54) retirado de Soares (2004:8).

- (54) a. (O) que é? (1;2.0)
 b. O(nde) (es)tá mão? (1;4.8)

Apesar de o PE autorizar o QU-*in situ*, é interessante notar que, nos dados das três crianças de Soares com idade até 4;5.19, não foi possível observar a produção da estrutura. Soares não fornece explicação para esta ausência de perguntas com QU-*in situ*, mas podemos especular, por um lado, que ela se deva apenas ao acaso, já que, por se tratar de dados naturalísticos espontâneos, as gravações nem sempre conseguem capturar todas as estruturas presentes na gramática do sujeito, i. e., é possível que as três crianças tenham o QU-*in situ* em sua gramática, mas não a utilizaram no período em que foram observadas. Daí a importância de estudos experimentais neste caso, principalmente de eliciação, pois eles podem sanar o problema do acaso, fornecendo o contexto ideal para produção da estrutura. Por outro lado, é possível que essa ausência se deva ao fato de o QU-*in situ* ser licenciado no PE apenas em perguntas-eco, como postula Duarte (2000). Neste caso, espera-se que, de fato, a frequência da construção na fala espontânea da criança seja baixa.

Outra questão importante também levantada por Ambar é que o QU-*in situ* está associado a um contexto de pressuposição forte, diferente do QU-movido, que não precisa de um contexto pragmático específico para ocorrer. Neste caso, o QU-*in situ* está fadado a ser menos frequente em relação ao movido, uma vez que o primeiro carrega consigo restrições pragmáticas quanto a sua condição de felicidade. É possível aferir, então, que a criança pode ter problemas em capturar esta restrição do QU-*in situ* e se esquia de produzir aquilo que ela ainda não domina. É importante notar que os dados espontâneos parecem não nos trazer muitas pistas para explicar este fenômeno no PE e, como veremos, também no PB, e por isso seria essencial contar também com dados experimentais para tentar responder essas perguntas.

Na próxima seção, apresentaremos brevemente outras línguas de movimento-QU opcional: árabe egípcio, indonésio, palauense e grego.

1.4. Outras línguas de movimento-QU opcional

Nesta seção, discutiremos brevemente a análise de Cheng (1991), que procurou realizar uma tipologia das línguas com respeito à formação de perguntas-QU e analisou as de movimento-QU opcional, como árabe egípcio, indonésio e palauense.

Além disso, apresentaremos também uma análise para o grego de Roussou, Vlachos e Papazachariou (2014) que trata do contexto de licenciamento do QU-*in situ*.

1.4.1. Árabe egípcio, indonésio e palauense

Como vimos acima para o francês, espanhol e PE, as línguas de movimento-QU opcional comportam-se de maneiras distintas. Tendo isso em vista, Cheng (1991) explora algumas outras línguas que permitem tanto o movimento do elemento-QU quanto sua permanência *in situ* - árabe egípcio, indonésio e palauense - realizando uma tipologia para elas.

A autora procura explicar a opcionalidade nessas línguas propondo que, na realidade, elas não possuem movimento-QU. Para isso, a autora realiza uma tipologia das línguas com respeito à formação de perguntas-QU, baseada no chinês, japonês e inglês. Ela adota a “hipótese da classificação de oração”, seguindo Chomsky & Lasnik (1977), segundo a qual toda sentença deve ser classificada em estrutura-S, ou seja, ela deve ser identificada como um “tipo de sentença”, como declarativa, interrogativa, entre outros.

Cheng propõe que línguas como o inglês realizam o movimento do elemento-QU obrigatoriamente para classificar a sentença como interrogativa (como em 55a). Por sua vez, em línguas como o chinês, em que o movimento do elemento-QU é proibido, esta classificação é feita com o uso de uma partícula de pergunta Q, destacada em (55b).

- (55) a. Who_j did you see t_j? (Cheng, 1991:1)
 quem AUX você ver
 “Quem você viu?”
- b. Qiaofong mai-le shenme ne? (Cheng, 1991:30)
 Qiaofong comprar o que Q_{wh}
 “Qiafong comprou o quê?”

Assumindo uma relação intrínseca entre as perguntas-QU e sim/não, Cheng propõe que línguas *in situ*, que possuem marcadores especiais para perguntas sim/não, também possuem uma partícula para formação de pergunta-QU, mesmo que esta seja fonologicamente nula, ou seja, esta partícula seria gerada em C^o e faria parte tanto de perguntas-QU quanto de perguntas sim/não. Segue daí a seguinte generalização:

“línguas de QU-*in situ* possuem uma partícula de pergunta” (Cheng, 1991:24, tradução nossa). Para a autora, então, as línguas que dispõem de partículas para classificar suas interrogativas manterão o elemento-QU *in situ* e as que não dispõem dessa estratégia devem lançar mão do movimento do elemento-QU, em uma operação do tipo último recurso. Nos dois casos, há um elemento em C para sinalizar o tipo de sentença como uma pergunta.

Cheng observa que no árabe egípcio, indonésio e palauense, as sentenças com elemento-QU deslocado possuem um complementizador realizado abertamente. Tal complementizador também é utilizado em construções clivadas. Além disso, o comportamento das interrogativas e clivadas sob efeitos de ilha é similar. Assim, para dar conta das línguas com movimento supostamente opcional, a autora propõe que não há, de fato, movimento envolvido nas perguntas com frenteamento do elemento-QU nessas línguas. Em vez disso, estas sentenças seriam construções derivadas de orações clivadas reduzidas, a que a autora chama clivada-QU. Em (56a) temos a estrutura de uma clivada completa do inglês e em (56b) temos uma estrutura de clivada reduzida do árabe egípcio, em que o elemento-QU é gerado na base em SpecCP (Cheng, 1991: 64).

(56) a. It is [CP [DP Sharon] [CP OP_i that [IP Marcia likes t_i]]]

EXPL-é Sharon que Marcia gosta

“É da Sharon que Marcia gosta.”

b. [CP [DP miin_i] [CP OP_i illi [IP Mona shaafit-uh_i]]]

quem que Mona viu-ele

“Quem que Mona viu?”

Se estendermos este raciocínio ao PB, poderemos notar que a língua é um contraexemplo para a proposta de Cheng, uma vez que ela não dispõe de uma partícula interrogativa para classificar a sentença, diferentemente das línguas estudadas pela autora. Segundo Grolla (2000, 2005), mesmo que postulemos a existência de tal partícula (que seria fonologicamente nula no PB), a análise é enfraquecida, já que Cheng se baseia apenas em línguas cujas partículas são fonologicamente abertas. Além disso, explicar sua aquisição em PB seria um desafio: “a criança não teria nenhuma evidência independente para postular a existência de tal partícula” (Grolla, 2005: 63).

Apenas neste contexto, o uso do QU-*in situ* é possível, pois ele pede por uma informação nova dentro de um conjunto pré-estabelecido. Em (58), o valor do elemento-QU, isto é, a resposta para a pergunta de B, só poderá ser leite ou café.

Como vimos na seção do espanhol, estes dados do grego, semelhantes aos encontrados por Jiménez (1997), não são similares aos do PB já que nesta língua o QU-*in situ* não parece depender de um contexto pré-estabelecido no qual o elemento-QU deverá procurar seu valor.

1.5. Considerações sobre o capítulo

Neste capítulo, apresentamos nosso objeto de estudo e discutimos o comportamento das línguas com respeito ao movimento-QU: vimos que há línguas em que o movimento do elemento-QU acontece, como o inglês, línguas em que o movimento não acontece, como o chinês e línguas em que o movimento pode ou não acontecer, como o francês, espanhol, PB, entre outras.

Vimos que o francês e o espanhol apresentam restrições quanto ao uso do QU-*in situ*. Uma grande diferença entre as línguas é que o francês aceita com mais naturalidade esta construção e os estudos de fato indicam que ela é mais frequente na fala das crianças e é a primeira estratégia de pergunta a emergir nos dados infantis. Já no espanhol, ela é menos utilizada, sendo considerada pouco natural por alguns falantes. Mesmo assim, as línguas compartilham uma similaridade bastante importante para o presente trabalho: várias análises concordam que o QU-*in situ* está ligado a um contexto de forte pressuposição. Chang (1997), baseada no francês, compara as perguntas de QU-*in situ* às construções clivadas, no tocante à interpretação obrigatória de foco; Boeckx et al (2001) propõem que a pressuposição forte é refletida na forma morfológica do QU-*in situ*, que teria em sua estrutura um determinante fonologicamente nulo; Jiménez (1997) propõe, assim como fez Roussou et al. (2014) para o grego, que o QU-*in situ* só é aceitável no espanhol quando busca por uma nova informação dentro de um conjunto pré-estabelecido; Biezma (2016) discorda de Jiménez propondo para o espanhol que não é necessário que o valor do elemento-QU seja encontrado em um conjunto de valores estabelecido no discurso, pois basta apenas a existência de um enunciado imediatamente anterior ao qual a pergunta fará referência.

Neste capítulo, vimos também que o PE, assim como o PB, permite tanto o movimento do elemento-QU quanto sua permanência *in situ*. E, também no PE, encontramos trabalhos que se debruçaram sobre o valor pragmático da construção. Ambar (2000), seguindo a linha de Chang (1997) para o francês, também propõe que o QU-*in situ* está associado a um contexto de forte pressuposição e esta interpretação se deve ao movimento remanescente de IP para AssertiveP, o que não ocorre no QU-movido. Além disso, tratamos do trabalho de Cheng (1991) que analisou o árabe egípcio, indonésio e palauense e propôs que línguas de movimento-QU “opcional” não possuem movimento do elemento-QU. Suas estruturas de QU-movido seriam, na realidade, derivadas de orações clivadas reduzidas e as de QU-*in situ* disporiam de uma partícula-QU para classificar a sentença como interrogativa.

Recordando a introdução deste trabalho, tratamos brevemente do inglês e do chinês. Stromswold (1995), em seu estudo naturalístico conduzido com 12 crianças falantes de inglês, não encontrou nenhum dado de QU-*in situ* nos dados observados, o que sugere que logo cedo as crianças já sabem que em sua língua a pergunta é realizada com movimento do elemento-QU. Em chinês, Chang (1992) apresentou um esquema de emergência das perguntas: em um primeiro estágio, as crianças começam a produzir perguntas com partícula interrogativa final, passando, em um segundo momento, à produção de perguntas com palavra interrogativa *in situ*, equivalente a “o que”, “como”, etc. Estes estágios compreendem apenas perguntas com QU-*in situ*, pois a criança sabe, bem cedo, que sua língua não permite o movimento do elemento-QU.

A dificuldade das crianças em relação à aquisição de perguntas parece surgir apenas quando passamos a línguas de movimento-QU aparentemente opcional, como o PB, francês e espanhol. Seria possível pensar, então, que, na presença de um *input* aparentemente ambíguo, as crianças demoram mais tempo para dominar a estrutura?

No francês, o QU-*in situ*, embora não seja produtivo na fala adulta (apenas 5% segundo Zuckerman (2001)), é a estratégia preferida da criança nos primeiros estágios de aquisição (90,9% nos dados de Marie observados por Hamann (2006)). Zuckerman explica esta assimetria entre o que se vê no *input* e a produção da criança da seguinte forma: a criança francesa, guiada por uma noção de economia, começa a produzir a estratégia derivacionalmente menos custosa; mais tarde, percebendo a sutileza entre as construções e obtendo mais evidências das outras alternativas de pergunta presentes em seu *input*, a criança passa a mover o elemento-QU, aproximando-se da

gramática adulta. Para o autor, a criança só adota os princípios de economia pois ainda não é sensível às diferenças pragmáticas entre as alternativas. Tendo este quadro do francês em vista, não parece que, por receber um *input* aparentemente ambíguo, a criança demora mais tempo para dominar a estrutura. Bem cedo, ela já sabe o que é possível em sua língua e opta mais frequentemente pelo QU-*in situ* apenas por ser a estrutura derivacionalmente mais econômica e por ainda desconhecer a restrição pragmática associada à construção.

O espanhol apresenta um quadro bastante diferente do francês: nos dados espontâneos de crianças falantes de espanhol não foi encontrado nenhum QU-*in situ*. Esta ausência da estratégia de pergunta, mesmo em uma língua de movimento-QU supostamente opcional, pode ser explicada pelo fato de a leitura não eco desta construção não ser considerada natural por muitos falantes. Este fato aproxima o espanhol de línguas como o inglês, ou seja, de línguas de movimento-QU obrigatório. É possível aferir, então, que as crianças falantes de espanhol logo cedo sabem o que é natural em sua língua, o QU-movido, e rejeitam a outra alternativa, QU-*in situ* em interpretação não eco.

O PE parece também se comportar como o espanhol: Soares (2004) observou três crianças com idades até 4;5.19 e não encontrou nos dados nenhuma sentença de QU-*in situ*. É possível que o QU-*in situ* no PE seja considerado natural em leitura não eco, diferentemente do espanhol, mas não tenha sido possível capturá-lo em dados espontâneos. Também no PB parece ser este o problema. Daí a necessidade de estudos experimentais que forneçam um contexto ideal para surgimento da construção nessas duas línguas. Os dados espontâneos do PB e PE são interessantes porque sugerem que, quando há opcionalidade, ou quando o *input* é aparentemente ambíguo, as crianças demoram mais tempo para dominar as estruturas em questão. Todavia, se nossa análise estiver no caminho certo, não haveria dificuldades ou *delay* na aquisição do QU-*in situ* pois este estaria associado a um contexto pragmático específico e, conseqüentemente, estaria fadado a ser menos frequente. Além disso, adotando a análise de Ambar (2000) para o PE, o QU-*in situ*, além de ser mais restritivo que o movido, envolveria um movimento a mais. Em outras palavras, ele seria menos econômico em relação a sua contraparte movida.

Assim, a tarefa da criança no processo de aquisição de linguagem do PE seria seguir a noção de economia para selecionar dentre as opções a mais econômica, uma vez que, segundo Zuckerman (2001), as crianças, nos primeiros estágios da aquisição,

ainda não são sensíveis aos contextos pragmáticos. Somente mais tarde, elas entenderiam os diferentes contextos envolvidos na produção de QU-*in situ* e QU-movido na gramática adulta e passariam a produzir a construção adequada a cada situação.

A seguir descreveremos os principais estudos do PB dedicados ao QU-*in situ* na gramática adulta e infantil.

2

QU-*in situ* no Português Brasileiro

No presente capítulo trataremos do constituinte-QU *in situ* falado do português brasileiro adulto e infantil. Para tanto, debruçaremos-nos sobre a literatura¹⁵ que procurou explicar as particularidades da construção na língua, e abordaremos estudos do PB adulto como os de Lopes-Rossi (1996), Pires & Taylor (2007), Oushiro (2009, 2011a), Zocca (2010), Kato (2004, 2013) e Figueiredo Silva & Grolla (2015) e do PB infantil, como os de Sikansi (1999a, 1999b), Grolla (2000, 2009), Lessa-de-Oliveira (2003), Alvarez (2009) e Silveira (2011).

2.1. QU-*in situ* em português brasileiro adulto

Como vimos nas seções anteriores, as línguas de movimento-QU opcional, como o francês e o espanhol, apresentam restrições quanto ao movimento do elemento-QU ou a sua permanência *in situ*. Conforme veremos com mais detalhes abaixo, o PB parece ser mais livre de restrições. Algumas semelhanças entre o PB e línguas como o francês e espanhol são:

- (i) Assim como no francês e espanhol, em perguntas indiretas, o elemento-QU não pode permanecer *in situ*:
 - (59) a. A Maria perguntou quem você viu.
 - b. * A Maria perguntou você viu quem.
- (ii) Assim como no francês, perguntas com Comp duplamente preenchido com o complementizador “que” não aceitam QU-*in situ*, como vemos em (60).
 - (60) a. O que **que** o gato está comendo?
 - b. * **Que** o gato está comendo o quê?

¹⁵ Existem também trabalhos de cunho fonológico, como o de Barile & Maia (2008), que não vamos abordar aqui pois extrapolam o escopo do presente estudo.

Há também algumas diferenças, que fazem do PB uma língua mais livre de restrições:

- (i) Diferente do francês, no PB, o elemento-QU pode aparecer *in situ* em perguntas de longa distância:
 - (61) a. João pensa que Pedro viu quem?
 - b. Quem João pensa que Pedro viu?
- (ii) Na presença de quantificadores, negações e modais, o elemento-QU pode permanecer *in situ*, diferente do que observamos no francês (exemplos retirados de Zocca, 2010:34):
 - (62) a. Todos os alunos encontraram quem?
 - b. Ela não encontrou quem?
 - c. Ele pode encontrar quem?
- (iii) O elemento “por que”, diferente do francês, permite a opção *in situ*.
 - (63) a. Por que ele fez isso?
 - b. Ele fez isso por quê?
- (iv) Diferente do espanhol, não há a restrição *Sentence Final Requirement* (SFR), que requer que o elemento-QU seja a última palavra da oração quando não há deslocamento, como podemos observar na aceitabilidade de ambas as sentenças abaixo. Isso acontece devido a uma restrição no acento do espanhol, que não existe em PB.
 - (64) a. Você deu ao João o quê?
 - b. Você deu o que ao João?

Esses dados sugerem que o PB é mais livre de restrições em comparação ao francês e espanhol. Nas próximas seções, discutiremos seis análises para o QU-*in situ* do PB adulto.

2.1.1. Lopes-Rossi (1996)

Segundo dados (tabela 6) de Lopes-Rossi (1996), o constituinte-QU *in situ* na fala do adulto em PB é bastante produtivo, representando 32,4% das perguntas-QU no

corpus coletado de falas na TV, enquanto o QU-deslocado representa 30%. Considerando que o complementizador “que” obriga o movimento do elemento-QU para a periferia esquerda, não havendo, em perguntas “QU-que” e “QU-é-que”, possibilidade de contraparte *in situ*, podemos considerar o QU-*in situ* produtivo na fala do adulto, em comparação a sua contraparte deslocada.

Tipo de Pergunta-QU	TV*
QU-movido	30%
QU-é-que	18,60%
QU-que	19%
QU- <i>in situ</i>	32,40%
Total	100%

Tabela 6: Dados de Lopes-Rossi (1996:117 adaptada) coletados em Programas de TV (situações de fala espontânea, como entrevistas e debates ao vivo).

Como veremos mais adiante em estudos sobre a aquisição do constituinte-QU-*in situ* em PB, os dados espontâneos encontrados no *corpus* infantil (Sikansi, 1999a; Grolla, 2000, 2005, 2009) não são compatíveis com a frequência de QU-*in situ* produzida pelos adultos investigados por Lopes-Rossi. A criança produz muito pouco da construção, mesmo sendo utilizada produtivamente na fala adulta.

A seguir discutiremos diferentes propostas pragmáticas para o QU-*in situ*.

2.1.2. Pires & Taylor (2007)

A literatura assume que, no inglês, o movimento do elemento-QU é obrigatório em interrogativas, com exceção das perguntas-eco que são sempre *in situ*. No entanto, Pires & Taylor (2007) propõem que também é possível, nessa língua, a produção de perguntas reais com QU-*in situ* em condições pragmáticas específicas.

Além disso, a literatura também assume que no PB o movimento do elemento-QU é opcional. Quanto a isso, os autores propõem que há apenas uma aparente opcionalidade, visto que também nesta língua o QU-*in situ* só é possível em contextos específicos, os mesmos que licenciam a construção no inglês.

Baseados nessas duas línguas, Pires & Taylor apontam que, além das perguntas-eco, é possível que o elemento-QU fique em sua posição argumental sob

condições pragmáticas específicas, conforme os exemplos abaixo (retirados de Pires & Taylor (2007, p. 3-4)).

(a) **[+specific] Qs:** “pede informações mais específicas sobre algo dito imediatamente antes” (p. 3):

A: Eu fiz sobremesas.

B: Você fez que tipo de sobremesas?

(b) **Expect Qs:** “ocorre quando maiores questionamentos por novas informações são esperadas” (p. 4):

A: Eu estava dirigindo na Avenida dos Andradas.

B: E você estava dirigindo em que direção?

(c) **Reference Qs:** “pede por uma paráfrase ou repetição de um imediato antecedente” (p. 4):

A: Eu não vendi aquelas pinturas estranhas

B: Você não vendeu que pinturas estranhas?

(d) Além dessas condições, o QU-*in situ* também pode ser realizado quando o contexto extra-linguístico em que ele ocorre o torna possível (o uso de QU-*in situ* neste contexto não é aceito no inglês, apenas no PB, segundo os autores) (p. 4):

B vê amigo lendo alguma coisa (*common ground* extra-linguístico)

B: Você está lendo o quê?

Partindo desta análise, as perguntas-QU não seriam livremente opcionais como é comumente assumido, pois o QU-*in situ* seria aceito apenas nesses determinados contextos, que, segundo os autores, estabelecem um *Common Ground* entre os participantes da conversa. Por isso, uma pergunta como (65) é infeliz em um contexto “de sopetão”, embora em PB aceitemos perguntas como “Anna, você está assistindo qual programa na TV essa semana?” nos mesmos contextos, já que a própria pergunta é suficiente para estabelecer o *Common Ground* (exemplo retirados de Pires & Taylor, 2007:6).

(65) Você aborda um colega de trabalho e pergunta, de sopetão:

A: #Você conhece quem em São Paulo?

De acordo com os autores, o QU-*in situ* é aceitável e facilitado nos contextos que estabelecem um *Common Ground*. No entanto, o QU-movido também pode ser utilizado nesses contextos, uma vez que parece haver uma maior aceitabilidade desta construção em relação ao QU-*in situ*, principalmente na língua inglesa, que, canonicamente, não permite o elemento-QU em posição argumental.

Do ponto de vista sintático, os autores propõem que há, no PB e no inglês, um complementizador nulo com os traços [+wh, +Q], que é inserido nas perguntas com QU-*in situ* e que não desencadeia nenhum movimento, aberto ou coberto. Este complementizador deve satisfazer o *Common Ground* exigido nas perguntas com essa construção.

2.1.3. Oushiro (2009, 2011a)

Oushiro (2009), partindo de uma perspectiva sociolinguística, investiga a questão da aparente opcionalidade existente entre as estratégias de pergunta e se questiona: há contextos em que o QU-*in situ* não pode ocorrer devido a restrições semântico-pragmáticas? Para responder a essa pergunta, Oushiro analisa um *corpus* de língua oral com informantes paulistanos adultos, gravados entre 2003 e 2004.

Em termos de pressuposição, as perguntas com QU-*in situ* e movido, como “Maria comeu o quê?” e “O que Maria comeu?”, respectivamente, parecem, à primeira vista, opcionais, uma vez que ambas levam a uma mesma pressuposição: “Maria comeu alguma coisa”.

Entretanto, segundo a autora, apenas esta noção de pressuposição formal parece não dar conta da distinção entre o QU-movido e QU-*in situ* em certos casos. Um exemplo é (66), em que a pressuposição advinda da pergunta em destaque, “elas sabem fazer alguma coisa”, não se aplica, pois o falante está justamente falando que as pessoas não sabem fazer nada.

(66) as pessoas não têm qualificação nenhuma né? **elas sabem fazer o quê** né? (Oushiro, 2009:2449)

Daí segue a noção de pressuposição do falante de Stalnaker (2002): “pressupor algo é tomar como certo, ou pelo menos agir como se tomasse por certo (...) como *common ground* entre os participantes da conversação” (Stalnaker, 2002:701, tradução própria). Neste sentido, o que um falante pressupõe pode não fazer parte do

conjunto de pressuposições do interlocutor. Esta noção parece abarcar também a atitude do falante diante de uma conversação e não somente uma noção estrita em que a pressuposição é resultado direto da pergunta.

Segundo a autora, parece haver uma tendência ao emprego de QU-*in situ* quando o pressuposto faz parte do conjunto de informações compartilhadas pelos participantes da conversa e esta hipótese é fortalecida na observação do *corpus* sociolinguístico. Em (67), por exemplo, a pressuposição compartilhada “a violência tá aumentando” se torna parte do *Common Ground*, o que fornece o contexto ideal para a produção da pergunta “tá aumentando em proporção a quê?”.

(67) Então quando a gente fala assim “ai puxa, **a violência tá aumentando**” ele diz que isso é um pouco...né? **tá aume/ aumentando em proporção a quê?**... né? (Oushiro, 2009:2451)

Já em (68), a informação compartilhada é que “não tem jeito de dar errado”. A pergunta “quando pode dar errado?” sugere o oposto da pressuposição no *Common Ground*, ou seja, *algo* pode dar errado. Neste caso, torna-se mais aceitável a pergunta com QU-movido.

(68) **não tem jeito de dar errado** mesmo que seja um número ímpar...**agora quando pode dar errado?**....quando um grupo não entregar...que daí um grupo que entregou e não recebeu...entendeu? (Oushiro, 2009:2451)

Para a autora, estes dados reforçam a hipótese de Pires & Taylor (2007) de que o QU-*in situ* está associado a um contexto com *Common Ground* previamente estabelecido. A utilização desse tipo de pergunta seria justificada, então, quando fizesse referência a alguma pressuposição presente no *background* conversacional.

Oushiro (2011a), em outro estudo com enfoque sociolinguístico, analisa a variação entre as interrogativas-QU no dialeto paulista do PB. O *corpus* investigado consiste em amostras de língua oral (53 entrevistas sociolinguísticas) e amostras de língua escrita (5 edições de revista *Veja*, jornal *Folha de São Paulo* online e 1470 redações escolares). Aqui, destacaremos alguns dos importantes achados de sua pesquisa.

A autora procurou testar a hipótese de Pires & Taylor (2007), segundo a qual o QU-*in situ* seria favorecido em contextos em que o *Common Ground* foi previamente

estabelecido. Oushiro expande a questão do *Common Ground* nos três grupos de fatores abaixo:

- (a) **Grau de relação entre falante e interlocutor:** este grupo busca verificar se o grau de relação entre os interlocutores influencia na produção de QU-*in situ*. A ideia é que, quanto “mais próximo o grau de relação entre os interlocutores, é de se esperar que o conjunto de informações e crenças compartilhadas entre eles também seja maior” (p.70). No entanto, encontrou-se uma relação inversa: houve um desfavorecimento no emprego da construção diante de maior proximidade e pequeno favorecimento diante de menor proximidade. Para explicar este resultado, a autora argumenta que o QU-*in situ* está associado a um fluxo de informações do aqui-e-agora da conversa, ou seja, ele depende do *Common Ground* estabelecido na interação em que os interlocutores se encontram.
- (b) **Conjunto de respostas previstas:** este grupo busca testar se, dado uma maior previsibilidade da resposta, podemos pressupor um maior grau de informações compartilhadas. Os resultados indicaram que um conjunto menor de respostas “previstas”, i. e., um grupo mais “fechado”, favorece fortemente o emprego de QU-*in situ*. Em outras palavras, “quanto mais previsível a resposta, maior a tendência de emprego dessa forma interrogativa” (p. 106).
- (c) **Grau de ativação do fundo comum:** este grupo busca investigar se “pressuposições e referentes recentemente ativados no discurso, de acordo com a última sentença em que foram mencionados, influenciam no emprego de interrogativas QU-*in situ*” (p. 106). Os resultados indicam um favorecimento do QU-*in situ* quando a pressuposição ou um dos referentes estão mais ativos no fundo comum. No exemplo - A: “*assim...eles tão falando muito da saúde...*”; B: “*é né?*”; A: “*mas tão falando da saúde por quê?*” (p. 82) – vemos que a ativação do referente no fundo comum na primeira fala de A favoreceu o emprego de QU-*in situ* em sua segunda fala. Aqui notamos, novamente, a importância do aqui-e-agora da conversa para a produção do QU-*in situ*.

Por fim, Oushiro também observa uma associação entre o tipo de pergunta e a função sintática. A autora encontrou uma preferência na produção de QU-*in situ* em sentenças com adjunto adverbial, como no exemplo em (69a). Em contrapartida, também observou uma preferência na produção de QU-movido em sentenças com objeto direto, como no exemplo em (69b) – exemplos retirados de Oushiro (2011:75).

(69) a. Valter: tem próximo aqui na avenida Cangaíba é::... **você desceu em qual ponto?**

b. Vanessa: porque o::... **o que nós ouvíamos...**há um tempo tempo atrás? viver num país como Estados Unidos é tudo de bom.

Voltaremos a esta questão no próximo capítulo. Por hora, consideremos na próxima seção a proposta de Zocca (2010) acerca dos contextos pragmáticos que facilitam a produção do QU-*in situ*.

2.1.4. Zocca (2010)

Como vimos, Pires & Taylor (2007) propõem que, para que o uso da construção com QU-*in situ* seja justificado, a lista de respostas possíveis para a pergunta precisa fazer parte do *Common Ground*. Zocca (2010) concorda que o *Common Ground* seja condição favorável ao surgimento do QU-*in situ*. No entanto, para ela, exemplos como os de (70) enfraquecem a análise de Pires & Taylor, pois sugerem que o falante não tinha ideia de qual seria a resposta para sua pergunta, tornando improvável que a listagem de possíveis respostas estivesse no *Common Ground* (exemplos de novelas brasileiras retirados de Zocca (2010:113)).

(70) a. Filha: Ah, mãe, não vou lá não!

Mãe: Mas não vai por quê?

Filha: Que mico!

b. [A começa a falar com B e vê B fazendo as malas]

A: Tônia, tô indo almoçar. Que que é isso? Vai para onde?

B: Búzios.

Tendo como base essas evidências, Zocca (2010) modifica a análise de Pires & Taylor, propondo que “o que precisa fazer parte do *Common Ground* não são as possíveis respostas, mas a pressuposição da porção não QU da própria pergunta” (p.

118, tradução própria). De acordo com a autora, no diálogo em (71) a pergunta com QU-*in situ* só é possível pois há no *Common Ground* a pressuposição da pergunta de que a filha não vai ao lugar.

(71) A: Ah, mãe, não vou lá não! (Zocca, 2010:118)

B: Mas não vai por quê?

Como percebemos a partir do exemplo acima, o uso do QU-*in situ* foi feliz, pois a parte não QU, “não vai”, já constava no *Common Ground* compartilhado entre falante e interlocutor.

Do contrário, em uma pergunta como (72A), o uso de QU-*in situ* é pouco aceitável, pois B parece nem saber que há uma eleição. Em outras palavras, a pergunta de B parece estranha pois, como vemos no diálogo, o falante B nega a pressuposição da pergunta de A, a de que “há uma eleição e B votará”. Isso nos leva a concluir que a informação que A tomou como verdade não fazia parte do *Common Ground* compartilhado entre ele e B. O cenário muda com uma pergunta de QU-movido, como em (73), em que A não toma como certa a pressuposição “há uma eleição e B votará” e, por isso, a pergunta de B não é estranha.

(72) A: Você vai votar em quem? (Zocca, 2010:120)

B: # Tem eleição?

(73) A: Em quem você vai votar? (Zocca, 2010:120)

B: Tem eleição?

Em suma, o *Common Ground* é fundamental para o licenciamento de perguntas com QU-*in situ* e, por isso, essa construção não é aceita em contextos de sopetão. Além disso, segundo a autora, os participantes da conversa, para que ela seja bem-sucedida, devem compartilhar uma pressuposição específica: a parte não QU da própria pergunta.

Passaremos, a seguir, a uma análise sintática do QU-*in situ*.

2.1.5. Kato (2004, 2013)

Kato propõe uma análise similar a de Ambar (2000) feita para o PE. Para a autora, há dois tipos de perguntas-QU *in situ* em PB: as perguntas comuns, que exibem entonação descendente (como as sentenças declarativas) e as perguntas-eco,

com entonação ascendente (similar a de perguntas Sim/Não). A pergunta-eco é o QU-*in situ* canônico, enquanto a pergunta-comum apresenta um falso *in situ*, envolvendo, na realidade, movimento curto do elemento-QU para uma posição baixa de FocusP, onde ele tem o traço-QU checado, como em (74a), e movimento remanescente de IP, exemplificado em (74b). Segundo esta análise, não haveria opcionalidade entre o QU-*in situ* e o movido, já que cada construção apresentaria numerações diferentes (contendo traços distintos), inclusive no que pauta à entonação.

(74) a. [_{FP} **Quem**_i (que_{+wh}) [_{IP} a Maria conheceu t_i]] (Kato,2004:4)

b. [[_{IP} A Maria conheceu [_{FP} **quem** [Ø/ ***que** [_{VP}.....

Para a autora, no PB, as perguntas-eco recebem a mesma análise de Cheng & Rooryck (2000) como vimos acima, ou seja, a pergunta-eco teria um morfema entonacional [sim/não] que checaria o traço-QU, mas o mesmo não poderia ser dito das perguntas reais de QU-*in situ*, já que possuem entonação descendente.

Se esta análise estiver no caminho certo, ela dará conta de duas grandes questões: (i) a diferença existente entre o QU-*in situ* do PB e do Francês, pois a literatura sugere que o QU-*in situ* no francês é mais econômico que o movido, por não envolver nenhum movimento, e por isso é bastante frequente na fala das crianças (90,9% na fala de Marie observada por Hamann (2006)); já no PB, como vimos acima, ele seria menos econômico e, portanto, menos preferido pelas crianças (1,7% em Grolla (2000)); (ii) a baixa frequência desta construção na fala infantil do PB, já que, segundo ela, o QU-*in situ* não seria a opção necessariamente mais econômica e, como aponta Zuckerman (2001), a criança tende a preferir a opção menos custosa nos primeiros estágios de aquisição.

O trabalho de Kato levanta questões importantes para a aquisição: se realmente o QU-*in situ* em PB envolve dois movimentos, como a criança terá evidência disso? Qual a pista que a leva a analisar o QU-*in situ* como envolvendo, além de movimento para FocusP para checar o traço-QU, também um movimento do IP remanescente? Em outras palavras, mesmo que seja a opção menos econômica, qual evidência a criança teria disso a partir de seu *input*? É possível imaginar que, se o IP remanescente for responsável pela parte essencial da pressuposição, haverá algum tipo de traço informacional como evidência de que o QU-*in situ*, na realidade, envolve dois movimentos, mas esta seria uma evidência indireta e não seria nada óbvio para a

criança chegar a esta análise. Além disso, é possível que a questão por trás dessas construções não seja exclusivamente sintática, mas pragmática. Uma diferença desse tipo entre as perguntas explicaria por que o QU-*in situ* não é produzido nos mesmos contextos que o movido, mesmo que, aparentemente, pareçam opcionais.

A seguir discutiremos o trabalho de Figueiredo Silva & Grolla (2015), que testou a hipótese de Kato e apresentou uma alternativa para explicar a aparente opcionalidade existente no PB.

2.1.6. Figueiredo Silva & Grolla (2015)

Figueiredo Silva & Grolla (2015), baseadas em Nunes & Santos (2007), confrontam a análise de Kato no que diz respeito à diferença entre uma pergunta-eco e QU-*in situ* real e adotam a ideia mais conservadora de que o QU-*in situ* é, de fato, uma estrutura sem movimento.

Para apreciar a proposta das autoras, consideremos primeiramente o trabalho de Nunes e Santos. Os autores propõem que *pro* bloqueia a retração de acento. No exemplo em (75) abaixo, que apresenta uma ilha, o objeto direto deve ser analisado como um *pro*, pois o movimento é bloqueado. Dada a impossibilidade de retração de acento, Nunes e Santos concluem que é *pro* que bloqueia essa retração. No exemplo em (76), em que a retração é possível, a lacuna não seria *pro*, mas o vestígio do movimento do objeto para a periferia esquerda (exemplos retirados de Nunes & Santos (2007:102)).

(75) a. [esse casaco]_i, a Maria ficou elegante [depois que ela ves**TIU** ___i **HO**je.] →

b. #[esse casaco]_i, a Maria ficou elegante [depois que ela **VEStiu** ___i **HO**je.]

(76) a. [esse casaco]_i o João disse que ele ves**TIU** ___i **HO**je →

b. [esse casaco]_i o João disse que ele **VEStiu** ___i **HO**je

Partindo destas considerações, Figueiredo Silva & Grolla observam que, se a análise de Kato estivesse correta, seria esperada uma diferença no padrão de retração de acento entre a pergunta-eco e o “falso” QU-*in situ*, já que Kato pressupõe um *pro* na pergunta-eco e vestígio na pergunta real. No entanto, os julgamentos reportados em Nunes & Santos (2007) sugerem que as perguntas com QU-*in situ* são sempre como em (77a). Em outras palavras, não há diferença entre as modalidades eco e QU-*in situ* real.

- (77) a. [você recomendou [que livro]_i [depois que com**PROU** *pro*_i **ON**tem]] →
 b. #[você recomendou [que livro]_i [depois que **COM**prou *pro*_i **ON**tem]]

Além disso, os resultados de Figueiredo Silva & Grolla (2015) confirmam, apenas parcialmente, as hipóteses de Kato. Conforme proposto por Kato, a curva entonacional da pergunta-eco tem padrão similar a da pergunta sim/não, ou seja, ambas possuem contorno ascendente no final. Todavia, a afirmação de Kato de que o QU-*in situ* real e a declarativa possuem entonação similar é colocada à prova: “embora seja verdade que ambas as sentenças exibem um contorno ascendente no verbo e um contorno descendente ao final, é também claro que as variações do movimento (do contorno entonacional) são bem diferentes” (p. 17, tradução própria).

Outros dados importantes que podemos retirar do trabalho de Figueiredo Silva & Grolla (2015) são as curvas prosódicas do QU-*in situ* e das perguntas sim/não. Como vimos acima, Cheng & Rooryck (2000) propõem a existência de um morfema entonacional nas perguntas de QU-*in situ* similar a de perguntas sim/não, que seria responsável pela checagem do traço-QU. Figueiredo Silva & Grolla, no entanto, encontram um padrão prosódico diferente em seus dados:

a.

Curva entonacional de uma pergunta sim/não: A Mara levou o Zé? (Figueiredo Silva & Grolla, 2015:16)

b.

Curva entonacional de uma pergunta QU-*in situ*: A Mara levou o quê? (Figueiredo Silva & Grolla, 2015:17)

Como podemos ver nas curvas acima, o padrão entonacional de uma pergunta sim/não e de uma QU-*in situ* é bastante diferente. As autoras não compararam seus dados diretamente aos achados de Cheng & Rooryck, mas a diferença entre as curvas prosódicas encontradas em seu trabalho nos leva a abandonar a aplicação da análise de Cheng & Rooryck ao PB.

Além disso, para explicar a aparente opcionalidade existente no PB, as autoras sugerem a análise de Reglero & Ticio (2013) realizada com base no espanhol, segundo a qual a língua espanhola conta com duas partículas-Q; “uma que concorda com o sintagma-QU e desencadeia seu movimento; e outra que não concorda com o sintagma-QU e entra na derivação em ForceP” (p. 20, tradução própria). Embora

Figueiredo Silva & Grolla não se comprometam diretamente com a análise, elas notam que é necessário haver mais algum elemento que explique a aparente opcionalidade: “um morfema-Q, nulo ou realizado como entonação, ou vários tipos de complementizadores” (p.20, tradução própria).

A existência de um elemento, na sintaxe, que dê conta da opcionalidade de movimento, não é suficiente. Além da questão sintática, parece haver também a questão pragmática. Portanto, as autoras propõem uma modificação da hipótese de Zocca (2010) para dar conta disso. Como vimos acima, segundo Zocca, o QU-*in situ* é possível quando há, no *Common Ground*, a pressuposição da porção não QU da própria pergunta. Então, para uma pergunta como “o gato está comendo o quê?”, o que precisa estar no *Common Ground* é a parte não QU, ou seja, deve estar estabelecido como pressuposição que “o gato está comendo”.

Baseadas no estudo de Alvarez (2009), cujos resultados indicaram que o QU-*in situ* é mais frequente quando o *Common Ground* não é linguisticamente estabelecido, Figueiredo Silva & Grolla sugerem uma modificação para a hipótese de Zocca, propondo que “o QU-*in situ* é mais provável de ocorrer quando a porção não QU da pergunta é codificada no *Common Ground* não linguístico” (p.12, tradução própria), como em (78), retirado de Figueiredo Silva & Grolla (2015:11).

(78) Criança pega um pedaço de papel em que estão escritos alguns nomes e pergunta:

A: Aqui tá escrito o quê?

Neste exemplo, a pressuposição “alguma coisa está escrita aqui” está codificada no *Common Ground* não linguístico, o que, para as autoras, é um contexto facilitador de produção do QU-*in situ*.

A seguir, discutiremos alguns trabalhos que trataram da aquisição de perguntas-QU no PB infantil.

2.2. QU-*in situ* em português brasileiro infantil

Nesta seção, aprofundaremos o debate sobre a aquisição da construção com QU-*in situ* no português brasileiro, levando em consideração pesquisas como a de Sikansi (1999a, 1999b), Grolla (2000, 2009), Alvarez (2009), Lessa-de-Oliveira (2003) e Silveira (2011).

2.2.1. Sikansi (1999a, 1999b)

Sikansi (1999a), em um estudo longitudinal, observou a produção de perguntas-QU de uma criança no período entre 2;4 e 3;10 anos de idade. A autora notou que, em um primeiro momento (2;4.14 a 2;6.09), a criança (G.) produziu apenas interrogativas com a expressão “cadê” (como em (79)), que se mostrou também bastante frequente em seu *input*, já que era utilizada no contexto de brincadeira. No entanto, G. também demonstrou compreender perguntas estruturalmente mais complexas, como em (80).

(79) (c)adê (pr)atinho? (2;4.14) (Sikansi, 1999: 95)

(80) MAE: quem que rabiscou esse livro aqui? (Sikansi, 1999: 96)
GAB: eu. (2;4.14)

A partir da seção de gravação de 2;8.16, notou-se uma riqueza na construção de interrogativas, já que G. começou a lexicalizar os elementos-Q, utilizando “qual”, “quem”, “como” e “por que”, como nos exemplos em (81), todos desta mesma seção.

(81) a. G: mamãe, essa, **como** chama esse? (2;8.16)

b. G: **por que** esse chama Zezé? (2;8.16)

c. G: que que (vo)cê (es)tá fazendo aqui, o(lha)? (3;0.10)

Interessante notar que, em todo o *corpus*, não foi possível encontrar nenhuma pergunta com QU-*in situ*, embora a construção tenha surgido no *input* (formado pela fala do adulto e da irmã mais velha de G. que interagiam com a criança nas entrevistas), ainda que em baixa quantidade, totalizando 3,75% dos casos (24 perguntas).

Para Sikansi, a inexistência de QU-*in situ* na fala de G. é evidência contrária à proposta de Lopes-Rossi (1996), segundo a qual o PB hoje tem marcação [-Movimento-QU], uma vez que, “se é a criança que implementa a mudança ao marcar um parâmetro de forma diferente, é de se esperar que esta produza ambas as estruturas compatíveis com a marcação paramétrica por ela feita” (Sikansi, 1999:101). A autora conclui, portanto, que a estrutura com o elemento-QU *in situ* deve fazer parte da periferia marcada na fala do adulto, que será adquirida somente mais tarde pela criança.

Sikansi (1999b) investiga a produção espontânea de três crianças: Gabriela, Raquel e André. Em seus resultados, a autora encontra apenas duas perguntas com QU-*in situ* (0,1%), enquanto o QU-movido é produzido majoritariamente pelas três crianças em 207 perguntas (99%). Em outras palavras, as interrogativas com QU-*in situ* são praticamente inexistentes nos dados espontâneos de Sikansi.

Além disso, segundo a autora, o QU-deslocado possui uma interpretação mais neutra, pois o valor da variável que substitui o elemento-QU não é conhecido pelo interlocutor. Diferentemente, nas perguntas de QU-*in situ*, o conjunto de valores a que o elemento-QU faz referência é conhecido pelo falante, ou seja, ele sabe quais são as possíveis respostas a seu questionamento. Na pergunta de Raquel em (82), a criança parece ter acesso às possíveis respostas e, por isso, reformula a pergunta fornecendo um valor para o sintagma interrogativo.

(82) DAN: Depois eu vô lavá outro. (Sikansi, 1999b:46)

RAQ: Lavá quem? Lavá o meu? (3;0.7)

Esta análise é similar a de Jiménez (1997) para o espanhol e Roussou et al. (2014) para o grego e, como já vimos no capítulo anterior, tal contexto gera uma pergunta aceitável em PB. Entretanto, esta não parece ser a única situação em que o QU-*in situ* é aceito. Em (83), apresentamos um contexto que não conta com um conjunto de valores pré-estabelecidos ao qual o sintagma interrogativo fará referência.

(83) a. A se aproxima de B que está lendo um livro e pergunta.

A: Você está lendo o quê?

b. A: Eu e minha mãe fomos ao shopping ontem. Eu comprei um tênis.

B: E tua mãe comprou o quê?

Em (83a), o falante A não tem como saber qual livro B está lendo e parece também não ter ideia de quais são as possíveis respostas para sua pergunta. Em (83b), não há estabelecimento de um conjunto de valores ao qual a pergunta de B fará referência. Em suma, Sikansi parece estar no caminho certo quando postula a diferença pragmática entre as duas estratégias de pergunta no PB – em uma o falante parece ter algum conhecimento prévio e na outra não – mas sua análise não consegue dar conta de outros contextos em que o QU-*in situ* é possível na língua.

2.2.2. Grolla (2000)

Grolla (2000) observa a fala espontânea de uma criança, N., adquirindo o PB como língua materna entre 2;0 e 4;0 anos de idade. Foram coletados dados relativos à periferia esquerda da sentença, como perguntas-QU, orações clivadas e relativas e estruturas de tópico-comentário e com focalização.

Foram coletas 520 perguntas-QU no *corpus* da criança. Aos 2;1 há a primeira ocorrência de pergunta *que*, até os 2;9, só é produzida na forma de QU-movido *bare*, ou seja, desacompanhada de um NP, como no exemplo em (84a). A partir dos 2;9 anos, a criança passa a produzir perguntas com complementizador aberto (84b) e aos 3;2, o complementizador seguido de cópula, “é-que”, emerge pela primeira vez (84c). Somente mais tarde, aos 3;9 de idade, N. produz alguns poucos casos de QU-*in situ* (apenas oito ocorrências) exemplificado em (84d) – exemplos retirados de Grolla (2000:40-56).

- (84) a. Cadê o nome dele? (2;1)
- b. Pra quem que o papai tá telefonando? (3;1)
- c. Como que é que eu faço isso? (3;2)
- d. Pá í aondi? (3;9)

Fora do escopo das perguntas-QU, a autora também observa a aquisição de outros tipos de sentença: a primeira estrutura tópico-comentário emerge aos 2;5 anos (85a); a clivagem aparece nos dados a partir de 2;6 (85b); a oração relativa começa a ser produzida aos 2;10 (85c) e pode também ser associada a resumptivos, que começam a aparecer a partir de 3;1 (85d). Todo esse panorama evidencia como o QU-*in situ* surge tardiamente nos dados de N., uma vez que, antes dos 3;9, ela já produz sentenças bem mais complexas, como exemplificadas. Se realmente o QU-*in situ* envolve dois movimentos e seu custo derivacional é a única explicação para ele não aparecer nos dados infantis, por que a criança produziria construções bem mais sofisticadas e, ainda assim, evitaria o QU-*in situ* só por este apresentar um movimento a mais em relação ao QU-movido? – exemplos retirados de (Grolla, 2000:51-55).

- (85) a. Tudo você tem. (2;5)
- b. O papai que jogou fora...no lixo...aqui. (2;6)
- c. Come a pedrinha que ‘tá aqui (2;10)
- d. Eu vô no seu colo, porque lá tem aquela cobrinha que as muler dança

nela. (3;1)

Além disso, analisando as perguntas-QU produzidas pela criança, vemos que há uma grande diferença na frequência de uso dos diferentes tipos de interrogativas. Nos dados da criança, Grolla observou que 66% das perguntas foram realizadas com QU-movido e menos de 2% com QU *in situ*, conforme podemos notar no quadro abaixo (Grolla, 2000:41):

Tipo de Pergunta	Ocorrências	Porcentagem
QU-movido	344	66%
QU-que	153	29,4%
QU-é-que	15	2,9%
QU- <i>in situ</i>	8	1,7%
Total	520	100%

Tabela 7: Distribuição das perguntas-QU encontradas no *corpus* espontâneo infantil de Natália.

Grolla assume que a criança iniciará a aquisição com a marcação [+Movimento-QU], ou seja, produzirá apenas o QU-movido, posto que não encontra uma *pista* saliente e não ambígua de que sua língua permite perguntas sem movimento, como uma partícula de pergunta similar a das línguas [-Movimento-QU], como chinês e japonês. Mais tarde, uma “pista” a induzirá a perceber que, em seu *input*, são produzidas também perguntas com QU-*in situ*. Nesse momento, a criança alterará a marcação do parâmetro de [+Movimento QU] para [+/- Movimento-QU]. Em outras palavras, ela perceberá que sua língua permite tanto o movimento do elemento-QU quanto sua permanência *in situ*.

A autora, seguindo a teoria das “pistas” de Lightfoot (1999), defende que esta reparametrização ocorrerá devido à percepção de “pistas” por parte da criança em seu *input*. Esta “pista” seria o [pro_{especial}], existente em construções como “Quem que você gosta [pro_{especial}]?”. Esse pronome nulo especial aparece em predicados que não possuem conectividade categorial com seu argumento, como no exemplo em que o verbo *gostar*, que subcategoriza sintagmas preposicionados, aparece com um argumento DP (“quem”). Grolla assume que esta ausência de conectividade categorial se deve ao fato de não ter havido movimento do elemento-QU “quem” da posição argumental para a periferia esquerda. “Quem” seria gerado diretamente na base, em

Spec,FocP e, na posição de objeto de ‘gostar’, seria gerado o pronome nulo especial [pro_{especial}]¹⁶. Em outras palavras, esse tipo de sentença seria evidência de uma relação a distância entre a palavra interrogativa e sua posição argumental sem a intermediação de movimento para a periferia esquerda. A criança, percebendo a existência de dependências-A’ criadas sem movimento, muda a marcação do parâmetro e torna-se capaz de produzir sentenças com o QU-*in situ*. Grolla traz dados das crianças produzindo estruturas sem conectividade categorial, como em “nenhum brinquedo eu brinco”. Dados assim aparecem tardiamente, após 3;5, o que evidencia que a aquisição do [pro_{especial}] é tardia.

2.2.3. Lessa-de-Oliveira (2003)

Lessa-de-Oliveira (2003) analisa as perguntas-QU produzidas por duas crianças com idades entre 18 e 30 meses adquirindo o dialeto de Vitória da Conquista, Bahia. De acordo com a autora, nesse dialeto, as crianças começam a produzir a partir de 1;7.9 ano de idade perguntas com QU-*in situ* (aproximadamente 80%) e o restante (20%) é distribuído entre as outras estratégias (QU, QU-que, QU-é-que e é-QU-que¹⁷), contrariando o que se vê no dialeto paulista, no qual o QU-*in situ* é a menos frequente. Os dados, se comparados aos de Sikansi (1999a,1999b) e Grolla (2000), sugerem que as crianças brasileiras não seguem sempre o mesmo itinerário no processo de aquisição de perguntas e que a variação dialetal interfere diretamente na ordem de emergência das estratégias.

Para a pesquisadora, a frequência de uso de uma dada construção no *input* determina a ordem de emergência das estruturas e sua frequência na fala infantil. Em outras palavras, a frequência dessas estruturas no *input* e a ordem de emergência das estratégias, neste caso, parecem estar associadas. Na tabela 8, podemos perceber que a estratégia com o elemento-QU em posição argumental é a primeira a surgir na fala de L. já que é a mais frequente em seu *input*, sendo produzido em 81,7% das perguntas-QU.

¹⁶ Uma contraparte aberta do pronome nulo especial [pro_{especial}] é o pronome “lhe”, que é usado como complemento de verbos que subcategorizam PPs, como no exemplo (i). Portanto, a proposta de Grolla (2000) é que exista uma versão nula do “lhe”.

(i) Eu lhe dei o presente.

(ii) Eu dei o presente para ele.

¹⁷ A construção é-QU-que, que não é observada no dialeto paulista, é encontrada no dialeto estudado por Lessa-de-Oliveira (2003) em sentenças como “É o que que ele quer?”.

Ordem:	Por frequência no input de L.		Por surgimento nos dados da fala de L.	
1 ^a	QU- <i>in situ</i>	81,7%	QU- <i>in situ</i>	1;7.9
2 ^a	QU-que	6,0%	QU-que	1;7.27
3 ^a	QU deslocado	5,7%	QU-deslocado	1;8.6
4 ^a	QU-é-que	4,3%	QU-é-que	2;2.15
5 ^a	é-QU-que	2,3%	é-QU-que	2;3.6

Tabela 8: Frequência no *input* da criança L., observada dos 18 aos 30 meses de idade, e ordem de emergência das estratégias de pergunta na fala infantil (Lessa-de-Oliveira, 2003:409).

Já na tabela 9, referente aos dados de E., percebemos uma diminuição na frequência de QU-*in situ* no *input* recebido pela criança. De acordo com a autora, isso faz com que a ordem de emergência da construção seja alterada em relação ao itinerário de L. Além disso, também nos dados de E. a ordem de surgimento das estratégias corresponde à frequência encontrada no *input*, com uma inversão do QU-*in situ* e QU-deslocado.

Ordem:	Por frequência no input de E.		Por surgimento nos dados da fala de E.	
1 ^a	QU- <i>in situ</i>	53,5%	QU deslocado	1;6.9
2 ^a	QU deslocado	25,4%	QU-<i>in situ</i>	1;9.6
3 ^a	QU-é-que	9,8%	QU-é-que	1;11.4
4 ^a	QU-que	9,4%	QU-que	2;1.14
5 ^a	é-QU-que	1,9%	é-QU-que	(não aparece)

Tabela 9: Frequência no *input* da criança E., observada dos 18 aos 30 meses de idade, e ordem de emergência das estratégias de pergunta na fala infantil (Lessa-de-Oliveira, 2003:409).

A frequência no *input*, no entanto, não pode ser a explicação definitiva para a aquisição dessas perguntas. Neste caso, houve uma coincidência entre a frequência no *input* e a ordem de surgimento das estratégias, mas nem sempre isso acontece. Nos dados do francês apresentados no primeiro capítulo, por exemplo, embora apenas 5% das construções adultas sejam de QU-*in situ* (Zuckerman, 2001), foi observada uma frequência de 90,9% da estrutura na fala infantil (Hamann, 2006). Ou seja, a construção mais frequente nos dados da criança pode não ser necessariamente a mais frequente nos dados adultos.

Assim, não é possível concluir, a partir dos dados espontâneos apresentados por Lessa-de-Oliveira, que há sempre uma associação direta entre frequência no *input* e produção das crianças. Os dados encontrados pela autora sugerem que o QU-*in situ* no dialeto estudado por ela e no dialeto paulista correspondem a fenômenos diferentes: é possível que a sintaxe envolvida nas duas construções seja diferente, como veremos em Grolla (2009). Ainda mais em linha com nosso estudo, é possível que suas gravações tenham conseguido capturar os contextos ideais para produção do QU-*in situ*, ou seja, contextos com *Common Ground* e estudos como os de Sikansi (1999) e Grolla (2000) não tenham tido esta sorte. Daí segue a importância de um estudo experimental, que manipula o contexto ideal para surgimento do QU-*in situ*.

Passemos, a seguir, a uma comparação entre os dialetos baiano e paulista, com um trabalho de Grolla (2009).

2.2.4. Grolla (2009)

Grolla (2009) novamente investiga as interrogativas-QU, levando em consideração também os dados coletados por Lessa-de-Oliveira (2003). A pesquisadora analisa as produções espontâneas de duas crianças (Luiza, observada entre 1;10 a 5;6 anos e Natália, observada dos 2;0 aos 4;0 anos de idade) e também o *input* recebido por Luiza. Grolla (2009), ainda que tenha observado uma quantidade maior de sujeitos em relação a Grolla (2000) e o *input* recebido que não pôde ser coletado no primeiro trabalho, chega ao mesmo resultado: pouquíssimo QU-*in situ* é utilizado, como vemos na Tabela 10:

Tipo de Pergunta	<i>Input</i> da Luiza	Luiza	Natália
QU-movido	31,1% (224)	73,5% (303)	66,0% (344)
QU-que	38,2% (274)	20,9% (86)	29,4% (153)
QU-é-que	21,4% (154)	3,9% (16)	2,9% (15)
QU- <i>in situ</i>	9,3% (67)	1,7% (7)	1,7% (8)
Total	100,0% (719)	100,0% (412)	100,0% (520)

Tabela 10: Perguntas-QU no *input* de Luiza e nos dados de Luiza e Natália – Grolla (2009:93)

Além disso, a estratégia com QU-*in situ* é a última a emergir na fala das crianças: surgindo apenas aos 3;9 na fala de Natália e 3;11 na fala Luiza, como vemos na Tabela 11:

Tipo de Pergunta	Luiza	Natália
QU-movido	2;0	2;2
QU-que	2;0	2;9
QU-é-que	2;3	3;2
QU- <i>in situ</i>	3;11	3;9

Tabela 11: Ordem de aquisição das interrogativas-QU na fala de Luiza (observada entre 1;10 a 5;6 anos) e Natália (observada dos 2;0 aos 4;0 anos de idade) – Grolla (2009:93)

Como podemos observar nos quadros acima, os dados infantis são bem diversos dos encontrados nos adultos: enquanto o QU-movido é produzido em 31,1% no *input* de Luiza, a criança produz mais que o dobro, 73,5% e, ainda que o adulto produza 9,3% de QU-*in situ*, Luiza produz apenas 1,7%. Além disso, é importante notar que os dados coletados por Grolla corroboram os achados de Sikansi (1999) que também se baseou em dados espontâneos de crianças em idade de aquisição - o QU-*in situ* é pouquíssimo utilizado na fala infantil no dialeto paulista.

Comparando seus resultados com os achados de Lessa-de-Oliveira (2003), Grolla aponta diferenças entre os dialetos da Bahia e de São Paulo: (i) no dialeto baiano, há perguntas que utilizam a forma é-QU-que, padrão que não encontramos no paulista (86); (ii) na Bahia, encontramos a construção *non-D-linked* “Que diabo” também *in situ*, formação considerada bastante degenerada em São Paulo (87); (iii) por fim, na Bahia vemos uma frequência muito grande de perguntas com QU-*in situ* nos dados infantis, cerca de 80%, enquanto em São Paulo temos apenas 1,7% relatado por Grolla (2000).

(86) a. É o que que ele quer? (Lessa-de-Oliveira, 2005:414)

(87) a. Aceitável em São Paulo e Bahia: (Grolla, 2009:3)

Que diabo você comeu?

b. Aceitável na Bahia, mas degenerado em São Paulo:

Você comeu que diabo?

Com base nessas observações, a autora propõe que, mesmo havendo semelhanças entre o dialeto paulista e o baiano, as construções com QU-*in situ* dentro

de cada dialeto constituem dois fenômenos distintos, o que torna a análise de Lessa-de-Oliveira inadequada para dar conta da questão do QU-*in situ* falado em São Paulo.

Para explicar a diferença dialetal com relação às estratégias de pergunta, Grolla se baseia na proposta de Kato (2004), segundo a qual o QU-*in situ* é computacionalmente mais complexo que as outras alternativas por envolver dois movimentos, como vimos acima. Segundo Kato, a construção com QU-*in situ* não é realmente *in situ* por envolver, na realidade, dois movimentos e, portanto, ela é a última estratégia a emergir nos dados infantis. Já no dialeto baiano, a alta frequência de QU-*in situ* na fala das crianças sugere que esta é a estratégia mais econômica e, portanto, com menor complexidade computacional, possivelmente não sofrendo nenhum movimento.

Esta diferença entre o QU-*in situ* e o QU-movido e a falta de perguntas com QU-*in situ* pode se dever a uma questão metodológica e, portanto, estudos como este e o de Alvarez (2009), que será explorado a seguir, são necessários, pois procurarão criar o contexto ideal para o surgimento das perguntas.

2.2.5. Alvarez (2009)

Em sua pesquisa, Alvarez (2009) procurou explicar a influência do *Common Ground* na produção de constituintes-QU por crianças adquirindo PB. Partindo da tese de Pires & Taylor (2007), como vimos anteriormente neste capítulo, que defende que, para haver o QU *in situ*, é obrigatória a existência de um *Common Ground*, Alvarez coleta dados a fim de testar essa hipótese. Para atingir este objetivo, ele conduz um experimento com 18 crianças adquirindo PB (3;8 a 6;5 anos de idade) que, a partir de uma narrativa, estabelece um fundo comum.

Seu experimento foi composto por duas partes, uma **não controlada**: o entrevistador fazia perguntas à criança, como “Você mora onde?”, e pedia que esta retribuísse com outras; e outra **controlada**: o entrevistador introduzia dois fantoches, Shrek e Fiona, e contava sobre uma briga entre as personagens. A partir da constatação de que Fiona não falaria com seu namorado a não ser por intermédio de alguém, Shrek decide pedir a ajuda da criança para realizar perguntas a Fiona. As falas de Shrek forneciam um *Common Ground*, que servia como base para as perguntas das crianças, como podemos ver no modelo em (88):

(88) Shrek: Você pode me ajudar? Eu quero muito saber o lugar em que a Fiona foi. Ela foi pra algum lugar e agora voltou. Você não quer perguntar pra ela?

O esperado era que as perguntas fossem majoritariamente de QU-*in situ*, já que, de acordo com Pires & Taylor (2007), o *Common Ground* facilitaria o surgimento desta construção. No entanto, nenhuma produção de QU-*in situ* foi observada na parte controlada do estudo, embora, em contextos em que o *Common Ground* não tenha sido linguisticamente estabelecido, como em (89), o pesquisador obteve 5,45% desta construção na fala dos adultos e 7,2% das crianças. Os resultados o levaram a concluir que a presença de um *Common Ground* parece não motivar a produção de perguntas com QU *in situ*.

(89) a. **Adulto:** “Torçe pra que time?”

Contexto: Depois de responder “o futebol” à pergunta “O que você gosta de ver na TV?”. (Alvarez, 2009:7)

b. **Criança:** “Aqui tá escrito o quê?”

Contexto: A criança havia pegado um papel com nomes de alguns colegas e tentava lê-los. (Alvarez, 2009:8)

Segundo Alvarez (2009), o QU-*in situ* parece ser mais produtivo quando o *Common Ground* deixa de ser apenas construído pelo discurso linguístico e passa a abarcar outros itens contextuais. Para ele, seria mais proveitoso analisar essa construção sob o ponto de vista da teoria das pressuposições de Oushiro (2010), segundo a qual o *Common Ground* seria composto por pressuposições de três tipos (exemplos retirados de Oushiro (2010)):

(a) **Pressuposição discursiva:** “a pressuposição da interrogativa é estabelecida como fundo comum entre os interlocutores depois que o falante A a coloca no discurso” (p. 635):

A: (...) aí ele fazia remo né.

B: Nossa por que ele começou a fazer remo?

(b) **Pressuposição universal:** compartilhada, teoricamente, por todos – “o falante pode, portanto, assumir que essas pressuposições são ‘naturalmente’ compartilhadas” (p. 635), como vemos no exemplo abaixo, que pressupõe que todas as pessoas tiveram de nascer em algum momento.

A: e você nasceu quando?

- (c) **Pressuposição cultural:** compartilhada, teoricamente, por todos os que convivem em uma mesma cultura – “ainda que possa ser negada, existe uma expectativa cultural de que seja verdadeira” (p. 635), como podemos ver no exemplo abaixo, no qual o falante espera que uma pessoa participante de determinada faixa etária necessariamente tenha algum trabalho.

A: e ela trabalha com o quê?

Para Alvarez (2009), portanto, a subdivisão proposta por Oushiro, com o *Common Ground* apresentando categorias mais abrangentes ajudaria a compreender a utilização do QU-*in situ* em PB. Para ele, a presença de pressuposições, principalmente universais e culturais, é drasticamente diminuída no contexto infantil, pois a criança precisa aprender essas pressuposições, posto que ninguém nasce sabendo fatos culturais ou universais. Por isso, a aquisição de QU-*in situ*, por estar associada a esse tipo de pressuposição, é mais tardia em relação ao QU-movido, que é uma construção mais neutra. Assim, é possível pensar que a aquisição desse tipo de pergunta é gradual (e não paramétrica), já que, conforme os dados de sua pesquisa, na fala de crianças muito mais novas (menores de 3;8) não há produção da estrutura com QU-*in situ*.

2.2.6. Silveira (2011)

Silveira (2011) analisou amostras transversais da fala espontânea de 17 crianças e dados longitudinais de seis crianças, com faixa etária entre 1;10 e 5;0 anos de idade falantes de PB, coletadas no Rio de Janeiro e em São Paulo. Sua tese estudou a aquisição de estruturas A-barra no PB e, baseado na proposta de Soares (2004), defendeu que a ordem de emergência das estratégias de perguntas é explicada pela complexidade da computação sintática envolvida nas construções. Aos 2;4 foram observadas as primeiras produções de QU-*in situ*, como nos exemplos abaixo:

- (90) a. Tá lá ondi (2;4)
 b. Bota o quê? (2;5)
 c. É o quê? (2;5)
 d. Eles vão beber o quê? (2;10)

e. Ele tá fazendo o que num barco? (2;10)

Esta é uma idade bem inferior a que Grolla (2000, 2009) encontrou, 3;9 ~ 3;11 anos. Isso pode ser explicado pela quantidade de crianças observadas nos estudos: uma em Grolla (2000) e duas em Grolla (2009), enquanto Silveira coletou dados de 23 crianças. Embora seja uma idade inferior ao que encontramos na literatura, para o autor, a construção ainda emerge tardiamente em relação às outras estruturas A-barra, como QU-movido (1;11), tópico (1;11), QU-que (2;0), clivada (2;0); relativa (2;1).

Baseado na proposta de Kato (2004, 2013), segundo a qual o QU-*in situ* envolve duas operações de movimento, o autor sugere que a emergência da construção surge juntamente com as perguntas com QU-é-que. Nesse momento da aquisição, emergem construções A-barra derivadas por duas operações de movimento.

Como podemos notar no quadro acima, a ordem de aquisição das estratégias de pergunta é a seguinte: QU-movido > QU-que > QU-é-que/QU-*in situ* (p. 185). Tal ordem não difere da encontrada por Grolla (2009), uma vez que os dois trabalhos concordam que o QU-movido é o primeiro a ser adquirido, em seguida o QU-que e só mais tarde o QU-é-que e o QU-*in situ*. Os resultados de Silveira (2011), então, corroboram a análise de Grolla (2009), segundo a qual as crianças iniciarão a aquisição optando pelas alternativas mais econômicas (QU-movido/QU-que, um movimento); e só mais tarde produzirão as estratégias computacionalmente mais complexas (QU-é-que/QU-*in situ*, dois movimentos).

2.3. Considerações sobre o capítulo

Como vimos neste capítulo, Sikansi (1999) e Grolla (2000, 2009) observaram, com base em dados espontâneos, que a construção de QU-*in situ* é pouquíssimo utilizada pelas crianças falantes de PB. A baixa frequência nesses estudos pode ter sido ao acaso, isto é, o fato de as autoras não terem encontrado muitas sentenças com a construção não quer dizer, necessariamente, que ela não exista na fala das crianças, pois não podemos excluir a possibilidade de que, por mera coincidência, ela não tenha sido capturada nas gravações.

No tocante à aquisição tardia da construção, vimos neste capítulo dois estudos que se debruçaram sobre a questão: Grolla (2009) e Silveira (2011). O primeiro observou que o QU-*in situ* emergiu na fala espontânea de duas crianças apenas a

partir de 3;9 ~ 3;11 anos de idade; já Silveira notou, com base em dados longitudinais e transversais de 23 crianças, que a construção emergiu a partir dos 2;4 anos de idade. São poucos os dados de Grolla em relação aos de Silveira, mas ambos concordam em uma questão crucial: realmente a construção com QU-*in situ* tem aquisição tardia em relação às outras estratégias de pergunta, ou seja, ela é a última a emergir na fala da criança, juntamente com a forma QU-é-que. Segundo os autores, isso se deve ao caráter menos econômico da construção: o QU-*in situ*, por envolver dois movimentos - se assumirmos a análise de Kato (2004, 2013) -, é uma estrutura computacionalmente mais custosa do que o QU-movido e o QU-que e, portanto, é adquirida mais tarde.

Neste capítulo, também discutimos as diferenças dialetais entre o PB falado em São Paulo e Vitória da Conquista/BA. Como vimos na seção 2.2.3, Lessa-de-Oliveira (2003) sugere, baseada na alta frequência do QU-*in situ* coletada em dados espontâneos infantis e adultos falantes daquela região, que a produção das estratégias de pergunta acompanha o *input* recebido pela criança. Entretanto, vimos que nem sempre é possível estabelecer uma relação direta entre frequência e produção. Além disso, os dados encontrados pela autora diferem drasticamente dos dados espontâneos coletados por Grolla (2009) no dialeto paulista, o que indica que as construções são diferentes nas duas modalidades de PB. Para dar conta dessa diferença, Grolla, comparando os dois estudos, sugere que o QU-*in situ* falado na Bahia não envolve movimento do elemento-QU, enquanto em São Paulo, envolve duas dessas operações.

A explicação de que o QU-*in situ* envolve, na realidade, dois movimentos também se aplica ao compararmos o PB ao francês. Antes, é interessante relembrar que as crianças adquirindo o francês optam frequentemente pela estratégia de pergunta mais econômica, o QU-*in situ*, embora esta não seja a opção mais frequente em seu *input*. Conforme elas percebem que sua gramática permite outras construções de pergunta e que as diferenças pragmáticas entre elas são sutis, as crianças passam a adotar outras formas interrogativas, aproximando-se, assim, da gramática adulta.

Já as crianças adquirindo o PB, mesmo sendo essa uma língua mais livre de restrições que o francês no que tange ao QU-*in situ*, não optam pela construção supostamente mais econômica, mesmo que em seu *input* ela seja produtiva. No entanto, se considerarmos que esta estrutura não é de fato a mais econômica (seguindo os trabalhos de Kato (2004, 2013) para o PB, Ambar (2000) para o PE e Uribe-Etxebarria (2002) para o espanhol), isso explicaria a baixa frequência e a ordem

de emergência tardia da estrutura na fala da criança brasileira, diferente do que acontece no francês.

Esta explicação baseada na economia parece razoável, mas, conforme questionamos acima, que evidências diretas a criança possui para postular a existência de um segundo movimento na pergunta com QU-*in situ*? Além disso, os resultados de Grolla (2000) sugerem que as crianças produzem construções bastante sofisticadas bem antes dos 3;9 (idade de emergência do QU-*in situ*), o que apenas levanta a seguinte pergunta: por que a criança evitaria o suposto segundo movimento do QU-*in situ* quando ela já produz sentenças mais complexas?

É possível, então, que Grolla e Sikansi não tenham encontrado o QU-*in situ* de forma produtiva apenas porque os contextos apropriados não surgiram nas interações com os entrevistadores. É necessário salientar que parece haver uma diferença entre as estratégias no que pauta ao contexto de utilização. É possível, então, que a criança, nos primeiros estágios do processo de aquisição, ainda não seja sensível às sutilezas pragmáticas envolvidas na construção e opte por produzir sempre uma opção mais neutra de pergunta. Entretanto, não é possível concluir isso apenas a partir de dados espontâneos.

É possível que as pesquisas feitas até agora não tenham conseguido observar dados dessa construção, pois eram de dados espontâneos e esse tipo de metodologia não captura tudo que a criança sabe. Nosso objetivo neste trabalho é fornecer os contextos ideais para emergência do QU-*in situ* em um experimento e observar se isso faz a criança produzir mais dessa estratégia. Em outras palavras, é possível que os estudos anteriores não tenham obtido produções de QU-*in situ* por conta não da falta de conhecimento das crianças acerca da construção, mas por falta de contextos apropriados para que tais perguntas pudessem ser produzidas.

Uma questão que permeou boa parte dos estudos apresentados até agora foi a influência do contexto pragmático na produção de QU-*in situ*. Trabalhos como Chang (1997), Boeckx et al. (2001), Jiménez (1997), Biezma (2016), Ambar (2000) e Roussou et al. (2014) procuraram vincular a construção a um contexto de fundo comum entre participantes da conversa. Alguns defenderam que o valor do elemento-QU deve ser encontrado num discurso imediatamente anterior (Roussou et al. (2014) e Jiménez (1997)) e outros sustentaram que a pergunta deve apenas fazer referência a um enunciado antecedente (Chang (1997), Biezma (2016)). Além disso, estudos como os de Pires & Taylor (2007) e Zocca (2010) para o PB concordam que a existência de

um *Common Ground* entre os participantes da conversa seja essencial para a produção de QU-*in situ*.

Por isso, seguimos tais autores ao assumir a importância do contexto pragmático para a produção dessa construção. Para verificar esta hipótese, desenvolvemos um estudo experimental que estabelece o fundo comum supostamente necessário para a produção da pergunta. Além disso, exploramos também a influência do *Priming* sintático na produção das perguntas, aspecto que foi manipulado na metodologia do estudo experimental aqui realizado e que será de extrema importância para entender a produção da construção estudada. Estas questões serão discutidas de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

3

Pressupostos Metodológicos

Foram muitas as propostas apresentadas neste trabalho que sinalizaram a influência do contexto pragmático na escolha da estratégia de pergunta. Relembremos brevemente o teor dessas análises:

No Francês, discutimos dois estudos:

- Chang (1997) propôs que as perguntas com *QU-in situ* estão vinculadas a um contexto de forte pressuposição e que possuem, analogamente às clivadas, uma interpretação obrigatória de foco;
- Boeckx et al. (2001) corroboraram a análise de Chang propondo que esta pressuposição forte é refletida na forma morfológica do *QU-in situ*. Para os autores, esta construção é encabeçada por um determinante fonologicamente nulo responsável pela existência da pressuposição.

No Espanhol, tratamos também de duas análises:

- Jiménez (1997) propôs que o *QU-in situ* é aceitável apenas quando busca pelo valor do elemento-QU dentro de um conjunto de valores pré-estabelecidos no discurso;
- Biezma (2016) confrontou a análise de Jiménez (1997) propondo que o que deve estar no discurso não são os valores pré-estabelecidos, mas um enunciado anterior ao qual a pergunta fará referência.

No Português Europeu, apresentamos um estudo:

- Ambar (2000) propôs que o *QU-in situ*, diferente do movido, envolve um movimento remanescente de IP para checagem do traço [+assertivo]. A autora relaciona este movimento à pressuposição existente nesta estratégia de pergunta – para ela, o falante parece ter algum conhecimento prévio, o que não acontece necessariamente no *QU-movido*.

No Grego, também discutimos uma análise:

- Roussou et al. (2014), em consonância com a hipótese de Jiménez (1997), propôs que as perguntas de *QU-in situ* necessariamente dependem de um micro-discurso imediatamente anterior que forneça um conjunto de valores no qual a pergunta-QU procurará sua resposta.

No Português Brasileiro, apresentamos seis trabalhos:

- Pires & Taylor (2007), baseados no inglês e PB, propõem que o *QU-in situ* é facilitado em contextos pragmáticos específicos, isto é, em contextos em que há um fundo comum entre falante e interlocutor;
- Oushiro (2009) reforça a hipótese de Pires & Taylor e, a partir de dados sociolinguísticos, sugere que há uma tendência no emprego de *QU-in situ* quando o pressuposto faz parte do conjunto de informações compartilhadas pelos participantes da conversa;
- Zocca (2010) modifica a hipótese de Pires & Taylor e propõe que o que deve fazer parte do fundo comum não são as respostas possíveis, mas sim a pressuposição da parte não QU da própria pergunta;
- Alvarez (2009), em um estudo experimental que procurava estabelecer um fundo comum entre falante e interlocutor, propôs que o *QU-in situ* parece ser mais produtivo quando o *Common Ground* engloba não apenas o discurso linguístico, mas também outros itens contextuais, como as pressuposições universais e culturais assinaladas por Oushiro (2010) e o contexto extra-linguístico;
- Figueiredo Silva & Grolla (2015), baseadas em Alvarez (2009) e Zocca (2010), propuseram que o *QU-in situ* tende a ocorrer quando a porção não QU da pergunta é codificada no *Common Ground* não linguístico;
- Oushiro (2011a) argumenta que o *QU-in situ* está associado a um fluxo de informações do aqui-e-agora, ou seja, ele depende do *Common Ground* estabelecido na interação vigente.

Assim, como vimos nos capítulos anteriores e retomamos brevemente aqui, o *QU-in situ* parece estar associado a um contexto de *Common Ground*, i. e., um

contexto em que há um fundo comum previamente estabelecido entre falante e interlocutor.

Além disso, percebemos que, para testar essa estrutura com crianças pequenas, a metodologia proposta acaba introduzindo uma variável nova: o *priming* (fenômeno em que a exposição a uma sentença facilita o processamento de outra com estrutura igual ou similar). Esta nova variável parece influenciar a produção de QU-*in situ*, pois, como veremos mais adiante, no desenho do experimento, é fornecida, imediatamente antes da produção da criança uma estrutura similar ao QU-*in situ*, o que poderia facilitar sua produção.

Por fim, Oushiro (2011) observa um favorecimento de QU-*in situ* em perguntas de adjunto adverbial, o que nos levou à seguinte pergunta: será que perguntas como “O gatinho está dentro de quê?”, por envolver um adjunto, tenderão a manter o constituinte-QU *in situ*? Portanto, nesse trabalho também manipulamos a associação entre o estatuto do elemento-QU e a produção de QU-*in situ*.

Tendo em vista esses pressupostos, este capítulo discute as noções de *Common Ground*, *Priming* sintático e estatuto do elemento-QU e como elas podem afetar a produção de QU-*in situ* no experimento desenhado.

3.1. *Common Ground*

Para estabelecer um conhecimento mútuo entre A e B em relação à proposição P, “A deve conhecer P e saber que B conhece P e que B sabe que A conhece P, e assim *ad infinitum*” (Schiffer, 1972 *apud* Smith, 1982:xii). Com essa definição, notamos que uma frase como “Você comprou o quê?” é estranha em um contexto *out-of-the-blue* se os interlocutores envolvidos não souberem de antemão que um dos participantes pretendia comprar algo, i.e., os participantes da conversa devem estar munidos das informações necessárias para compreendê-la, pois, do contrário, a sentença acima será considerada infeliz.

A noção de *Common Ground* foi primeiramente formalizada por Karttunen and Peters (1975), segundo os quais ela consiste em uma série de proposições que

qualquer participante é racionalmente justificado por tomar como certa, por exemplo, em virtude do que já foi dito na conversa até aquele ponto e que todos os participantes estão na posição de

reconhecer como verdade (Karttunen & Peters, 1975:286, tradução própria).

O *Common Ground*¹⁸ entre duas pessoas engloba, então, o conhecimento mútuo, suas crenças e suposições, ou seja, “crença mútua, conhecimento mútuo, suposição mútua e consciência mútua (...) são todos subtipos de *Common Ground*” (Clark, 1996:94, tradução própria).

Mais tarde, Stalnaker (1978:1) definiu *Common Ground* como um conjunto de pressuposições do falante que são formadas por proposições, cuja verdade ele toma como informação dada, i. e., faz parte do *Common Ground* uma proposição que todos os membros aceitam e acreditam ser aceita por todos os outros membros.

Clark & Marshall (1981) dividem o *Common Ground* em três tipos principais: (i) adesão à comunidade, em que os participantes da conversa tomam como informação compartilhada tudo que acreditam ser universal ou que supõem fazer parte das crenças e conhecimentos de uma comunidade; (ii) evidência perceptual, em que dois ou mais participantes experimentam conjuntamente um evento e, como consequência dessa experiência compartilhada, o evento passa a fazer parte do *background* conversacional; (iii) evidência linguística, em que os participantes da conversa compartilham o que ouviram, disseram ou o que agora ouvem ou dizem. Cada uma dessas categorias corresponde a uma base para estabelecer o *Common Ground*. Assim, uma informação que atende a pelo menos um desses três tipos pode ser caracterizada como “mutualmente compartilhada”.

A seguir apresentaremos alguns estudos que se debruçaram sobre a noção de *Common Ground* para explicar dados da língua adulta.

3.1.1. *Common Ground* em adultos

Como vimos mais detalhadamente no capítulo 2 (seção 2.2.5) e resumiremos brevemente aqui, Oushiro (2010) propõe uma teoria similar a de Clark & Marshall. Para a autora, o *Common Ground* seria composto por pressuposições de três tipos: (i)

¹⁸ *Common Ground* envolve crença, conhecimento e consciência mútua, ou seja, envolve uma Teoria da Mente já funcional. É possível que, por esta ser tardia, o QU-*in situ*, que precisa de um *Common Ground* para se tornar aceitável em um discurso, também seja adquirido tardiamente. Infelizmente, tendo em vista o escopo deste trabalho, não pretendemos explorar esta possibilidade e agradecemos à Prof^a Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes pela valiosa contribuição que será desenvolvida em projetos futuros.

pressuposição discursiva: uma sentença é estabelecida como parte do *Common Ground*, depois que um falante a coloca no discurso; (ii) pressuposição universal: compartilhada, teoricamente, por todos, como “Você nasceu onde?”, pois pressupõe que todos devem nascer em algum lugar; (iii) pressuposição cultural: compartilhada, teoricamente, por todos os que convivem em uma mesma cultura, como “Você torce para que time?”, pois pressupõe que alguém, morando no “país do futebol” (Brasil) deve necessariamente torcer para algum time.

Os dois estudos, de Clark & Marshall (1981) e Oushiro (2010), possuem um aspecto em comum: ambos discutem a importância da evidência linguística no estabelecimento de um conhecimento mútuo. Essa questão é de extrema relevância para o estudo realizado aqui, pois na metodologia desenhada para este trabalho estabelecemos um *Common Ground* discursivo, isto é, um contexto de pressuposição enriquecida, para que as perguntas com QU-*in situ* (que, segundo Pires & Taylor (2007), Zocca (2010) e Oushiro (2009), serão facilitadas nesse contexto) possam emergir.

Clark, Schreuder & Buttrick (1983) exploram a relação entre demonstrativos referenciais e *Common Ground*. Os demonstrativos referenciais são referências que requerem um gesto como acompanhante. Em (91), por exemplo, para compreender o que está sendo dito, o interlocutor deve entender tanto a sentença como o gesto que a acompanha e que aponta para um determinado jornal no espaço.

(91) Posso ver esse jornal? (Clark et al, 1983:245)

O problema surge quando encontramos a mesma sentença acompanhada de um gesto em direção a dois referentes diferentes. Claramente, o falante se referiu a apenas um deles, mas como saber qual? Se os referentes são jornais e um deles tem uma manchete bem mais chamativa que a outra, como “Fim da Guerra”, o interlocutor facilmente conseguirá escolher o que faz mais sentido dentro do contexto. Digamos, então, que os participantes da conversa mais cedo no mesmo dia falaram sobre a guerra e lamentaram que ela não tivesse fim. Neste caso, seria ainda mais fácil compreender a qual jornal o falante se referia.

A partir destas observações, os autores propõem que o falante dessa pergunta espera que seu interlocutor não se baseie apenas no conhecimento da sentença e do gesto, mas também no *Common Ground* compartilhado entre eles.

Para verificar essas interações, Clark et al. conduziram um experimento em inglês com 20 adultos. O teste consistia em tornar parte do *Common Ground* a informação de que o falante estava comprando um presente ou para seu tio velho e conservador, George, ou para sua prima moderna e jovem, Amanda. Então, diante de uma pergunta como (92), o interlocutor devia primeiro entender a que destinatário o falante fazia referência, baseado nas informações compartilhadas no discurso, ou seja, se o relógio fosse mais sóbrio, George devia ser o referente; se ele fosse mais despojado, devia ser Amanda.

(92) O que você acha desse relógio? (Clark et al., 1983:253)

Os resultados apontam para uma preferência geral em escolher um relógio adequado à referência escolhida e, como dissemos, a referência era estabelecida *a priori* no *Common Ground* linguístico. Em outras palavras, ao deparar-se com um relógio de estilo conservador o interlocutor pressupunha que a referência era o tio George e, a partir daí, dava sua opinião sobre o presente.

3.1.2. *Common Ground* em crianças

Segundo Clark & Amaral (2010), crianças utilizam informações contextuais desde bem cedo. Na fase pré-verbal, elas utilizam gestos ou olhares baseando-se no conhecimento compartilhado com o interlocutor. Por exemplo, quando querem que os adultos peguem algo que elas não alcançam, elas apontam para o objeto, o que pressupõe a percepção conjunta, uma das formas de estabelecer *Common Ground*. Por volta de um ano de idade, as crianças passam a combinar palavras com gestos para atingir seus objetivos na conversa e para tornar suas primeiras produções mais fáceis de ser interpretadas.

Crianças de 1;6, por exemplo, são capazes de inferir que o olhar de um adulto combinado a uma aparente busca é somente isso, uma busca por algo extraviado ou caído. (Clark & Amaral, 2010:447, tradução própria)

Este exemplo mostra que as crianças, bem cedo, conseguem fazer inferências a partir do contexto e da percepção conjunta e isso revela a atenção que elas voltam à situação em que estão inseridas.

Liebal, Carpenter & Tomasello (2013) desenvolveram um estudo experimental com crianças para checar o uso de *Common Ground* cultural em uma interação com adulto. O teste foi realizado com 48 crianças de 2;8 a 3;2 anos de idade e 48 crianças com idade entre 4;9 e 5;2.

No estudo, a criança era apresentada a dois referentes, um personagem bastante conhecido culturalmente, como Papai-noel, e outro personagem criado pelos entrevistadores, sem nunca o nomear. Por exemplo, com o personagem culturalmente conhecido, o entrevistador dizia “Olha quem/o que eu tenho” e esperava que a criança reconhecesse o objeto. Com o personagem desconhecido, o entrevistador dizia “Olha o que eu tenho aqui” e, para se certificar de que a criança entendesse que o objeto não era culturalmente conhecido, ele dizia “Ele é novinho. Eu acabei de fazer”. Em seguida, o entrevistador colocava o objeto em cima da mesa e entrava um novo adulto na sala que pedia por um dos personagens de duas formas: na primeira condição, o novo adulto expressava ignorância e, com isso, referia-se ao personagem pouco conhecido “Olha, o que é isso? Você pode me dar ele, por favor?”; na segunda condição, ele expressava reconhecimento e, com isso, referia-se ao personagem culturalmente conhecido “Olha o que tem aí! Você pode me dar ele, por favor?”.

Como previsto, as crianças entregavam o personagem novo mais frequentemente quando o adulto expressava ignorância e o personagem saliente culturalmente quando o adulto expressava reconhecimento. Os resultados sugerem, então, que as crianças resolveram a ambiguidade recorrendo ao uso do *Common Ground* cultural que elas compartilhavam com o adulto, embora nunca o tenham conhecido. Em outras palavras, as crianças obtiveram sucesso em fazer inferências específicas utilizando-se do *Common Ground* pré-compartilhado.

3.1.3. Estudo atual

Nosso estudo experimental eliciou perguntas de QU-*in situ* em dois tipos de contextos: com *Common Ground* mais saliente e com *Common Ground* menos saliente.

Na elaboração da condição com *Common Ground* mais saliente, utilizamos sentenças que estabelecem um *Common Ground* discursivo, baseando-nos na categoria [+specific-Qs] proposta por Pires & Taylor, repetida em (93). Optamos por utilizar em nossa metodologia esta noção mais restrita de *Common Ground* assumida

por Pires & Taylor (2007), pois ela nos deu os instrumentos necessários para realizar o estudo experimental que será apresentado adiante.

No nosso teste, instruímos a criança a pedir por informações mais específicas, como em (94B/B'), após ouvir uma pista proferida pelo fantoche com quem interagia ((94A)). A este tipo de *Common Ground*, ligado a uma única troca com interlocutor familiar ou não, Clark (2015) dá o nome de “*Common Ground* local”. Ele tem o poder de capturar a informação compartilhada no momento da troca e não precisa se fiar em proposições feitas em conversas prévias ou mesmo informações universais e culturais.

(93) [+specific] Qs: “pede informações mais específicas sobre algo dito imediatamente antes”:

Eu fiz sobremesas.

Você fez que tipo de sobremesas?

(94) A: O gatinho está usando alguma coisa na cabeça.

B: Ele está usando o quê?

B': O que ele está usando?

É importante notar que, para que o uso do QU-*in situ* seja justificado na pergunta em (94B), a parte não QU da sentença deve fazer parte do *Common Ground*, de acordo com Zocca (2010). Em outras palavras, o falante deve assumir que o gatinho está usando alguma coisa. Daí a importância da asserção feita pelo falante A. No entanto, também o QU-movido pode ser utilizado no mesmo contexto, por ser uma estrutura mais neutra da língua.

Já na elaboração da condição com *Common Ground* menos saliente, procuramos deixar a criança mais livre para realizar as perguntas, sem fornecer sentenças que introduzissem uma pressuposição ao contexto. Discutiremos mais isso no próximo capítulo, no qual serão apresentados os objetivos do estudo, as hipóteses iniciais do trabalho e a metodologia que procurou controlar os contextos com *Common Ground*.

3.2. *Priming*

Estudos como Branigan (2007) e Huttenlocher, Vasilyeva & Shimpi (2004) concentram-se no fenômeno de *priming* para explicar como a produção de uma

palavra ou sentença pode afetar a produção das próximas, sem que isso configure uma simples repetição. Nesta seção, discutimos o *priming* sintático e sua possível relação com a produção de perguntas com QU-*in situ* estabelecida em nosso estudo experimental.

3.2.1. *Priming* sintático em adultos

De acordo com Branigan, Pickering, Liversedge, Stewart & Urbach (1995:489, tradução própria), “o *priming* sintático é um fenômeno no qual a exposição a uma sentença com uma construção sintática particular pode afetar o processamento subsequente de uma outra sentença com a mesma (ou, talvez, relacionada) estrutura”.

Experimentos nesse campo sugerem que o sistema cognitivo é sensível à relação entre estruturas correlacionadas. Se considerarmos o processamento de duas sentenças como (95a) e (95b), perceberemos que, embora elas sejam semanticamente e lexicalmente diferentes, são sintaticamente idênticas: em ambas há presença do objeto duplo, e podem ser representadas pelo esquema (95c) – exemplos retirados de (Branigan et al., 1995:491).

- (95) a. The teacher gave the boy the exercise.
 o professor deu o garoto o exercício
 “O professor deu ao garoto o exercício.”
- b. The man showed the woman the letter.
 o homem mostrou a mulher a carta
 “O homem mostrou à mulher a carta.”
- c. [[DetN]_{NP} [V [Det N]_{NP} [Det N]_{NP}VP]_S

Nesse exemplo, se o processamento de (95a) facilita o processamento de (95b), dizemos que ocorreu um *priming* sintático, em que a primeira sentença proferida é o *prime* e a segunda o alvo. Esse *priming* pode ser observado em uma leitura mais rápida ou fluente da segunda sentença após a leitura ou produção da primeira. Além disso, as pessoas podem tornar-se mais propensas a produzir a segunda sentença após o contato com a primeira, o que nos leva a crer que o *priming* sintático pode ser uma forma de reduzir o esforço associado ao processamento das sentenças, facilitando a produção de estruturas similares.

Bock (1986) investiga a tendência a empregar uma mesma forma sintática em enunciados consecutivos e observa, a partir de uma metodologia experimental, que os sujeitos tenderam a preferir a produção de sentenças com duplo-objeto (como em 96a) após o contato com outra sentença de duplo-objeto (96b) e; pela produção de um objeto preposicional (como em 97a) após o contato com a sentença de mesma estrutura (97b), ou seja, ocorreu *priming* entre a primeira e a segunda. Em outras palavras, o contato com uma estrutura tornou os sujeitos mais propensos a proferir uma sentença estruturalmente similar. Estudos como o de Bock (1986) indicam uma tendência a repetir a forma sintática, mesmo que o significado e as palavras sejam diferentes. Nesse caso, parece que o *priming* foi realizado com base especificamente na estrutura sintática das orações – exemplos retirados de Bock (1986:359).

- (96) a. The corrupt inspector offered the bar owner a deal.
 O corrupto inspetor ofereceu o bar dono um acordo
“O inspetor corrupto ofereceu ao dono do bar um acordo.”
 b. The boy is handing the girl a valentine.
 O menino está entregando a menina um cartão
“O menino está entregando à menina um cartão.”

- (97) a. The corrupt inspector offered a deal to the bar owner.
 O corrupto inspetor ofereceu um acordo para o bar dono
“O inspetor corrupto ofereceu um acordo ao dono do bar.”
 b. The boy is handing a valentine to the girl.
 O garoto está entregando um cartão para a menina
“O garoto está entregando um cartão à menina.”

Segundo Branigan (2007), o *priming* sintático não se fia apenas na repetição da estrutura. Como vemos em alguns estudos, como o de Pickering & Branigan (1998), há *priming* mesmo que as expressões difiram quanto ao verbo, número, tempo, aspecto e itens lexicais.

Além disso, o *priming* sintático existe em processos de produção e compreensão. Estudos recentes indicam que, mesmo em experimentos cruzados, ou seja, de compreensão – produção ou vice-versa, o *priming* ocorre. De acordo com Pickering & Branigan (1999), embora o processo associado à compreensão seja

diferente do associado à produção, já que a operação envolvida é inversa, a informação sobre a forma sintática da sentença é a mesma para ambos os processos.

3.2.2. *Priming* sintático em crianças

Em Huttenlocher, Vasilyeva & Shimpi (2004), é investigada a influência do *priming* sintático na produção das sentenças em crianças de 4 a 5 anos de idade adquirindo inglês. As autoras elaboraram três experimentos:

- (i) O primeiro testou se as crianças que repetem uma sentença com uma determinada forma são mais suscetíveis a utilizar a mesma forma para descrever uma figura envolvendo diferentes objetos e ações. Os resultados indicaram que uma forma sintática é independente de seus itens lexicais, já que nas sentenças utilizadas como *prime* e alvo não houve repetição de léxico.
- (ii) O segundo experimento investigou se apenas escutar uma sentença é suficiente para que as crianças tendam a repetir sua estrutura em uma sentença subsequente. Os resultados sinalizaram que há uma tendência a produzir a mesma forma na sentença alvo, mesmo que a criança não tenha repetido a sentença escutada.
- (iii) O terceiro experimento testou se o *priming* sobrevive após um teste, ou seja, se a estrutura de *prime* tem duração e pode influenciar outras estruturas subsequentes. Os resultados sugeriram que, mesmo com intervenientes entre o *prime* e o alvo, o *priming* sintático resiste por pelo menos dez tentativas.

Outro estudo mais recente que trata do *priming* sintático na fala infantil é o de Branigan & McLean (2016). As autoras investigaram como as escolhas sintáticas de crianças de 3 a 4 anos de idade estão associadas ao conteúdo sintático e lexical das sentenças de seus interlocutores. A literatura sugere que o processamento sintático nas crianças é continuamente afetado pelas experiências individuais, o que implica que elas são sensíveis às combinações de palavras e estruturas que seus parceiros produzem. Assim, ouvir uma estrutura ou palavra de seu interlocutor pode aumentar a possibilidade de a criança produzir a mesma estrutura ou palavra em suas produções.

No experimento usado pelas autoras, os adultos de controle e as crianças descreviam imagens para o experimentador. A ideia era checar se as escolhas sintáticas feitas pela criança eram influenciadas pelas de seu companheiro (o adulto controle) e se a tendência a repetir uma estrutura era motivada pela repetição do verbo (fenômeno conhecido como *lexical boost*).

Os resultados das crianças sinalizaram uma forte tendência a repetir a estrutura utilizada pelo companheiro de jogo, i. e., elas preferiram a sentença passiva na descrição de uma figura logo após ter ouvido a mesma estrutura utilizada para descrever um evento diferente, envolvendo entidades distintas (25% de efeito de *priming*). Esta tendência foi ainda maior quando a criança utilizava o mesmo verbo da sentença modelo (45% de efeito de *priming*, o que significa um aumento de 20% devido à influência do *lexical boost*). No entanto, este *lexical boost* diminuiu consideravelmente na presença de intervenientes – na presença de duas descrições distratoras, seu efeito diminuiu para 3%, enquanto o efeito do *priming* persiste em 15%.

3.2.3. Estudo atual

Como vimos acima, o experimento do presente estudo foi baseado na categoria [+Specific-Qs] de Pires & Taylor (2007) repetida aqui em (98). Uma das condições do jogo utilizado com as crianças, como veremos em mais detalhes no capítulo quatro, fornecia uma instrução sobre a qual o sujeito deveria fazer uma pergunta pedindo por informações mais específicas, como no exemplo em (99).

(98) [+specific] Qs: “pede informações mais específicas sobre algo dito imediatamente antes”:

A: *Eu fiz sobremesas.*

B: *Você fez que tipo de sobremesas?*

(99) a. A: O gatinho está usando alguma coisa na cabeça.

Produções possíveis:

B: Ele está usando o quê?

B’: O que ele está usando?

A apresentação do *Common Ground* vem na forma de uma declarativa que tem uma estrutura sintática que poderia ser usada como *prime*. Isso introduz uma nova variável no estudo e suscita a seguinte questão: os sujeitos farão a pergunta com QU-*in situ* por que ela está associada ao *Common Ground* ou por que ela segue a mesma estrutura da sentença-instrução? Observe que, na sentença em (A) de (99), a estrutura da sentença é Sujeito (o gatinho) Verbo (está usando) Objeto Direto (alguma coisa). Se a criança for sensível ao *priming* sintático, ela poderá usar a pergunta com QU-*in situ* (sujeito – verbo – elemento-QU) porque essa é a estrutura que ela acabou de ouvir (e não porque ela está respeitando a restrição sobre *Common Ground* mencionada acima).

Para checar a influência do *priming*, foram criadas duas condições que manipulam este efeito (como veremos no capítulo 4):

- (i) **Condição de *priming* sem deslocamento:** nesta condição, o objeto direto ou adjunto ocupam posição pós-verbal, como em (100a), o que, caso o *priming* tenha influência, resultará em uma maior quantidade de perguntas com QU-*in situ*, em que o elemento-QU preenche posição pós-verbal, como em (100b).

(100) a. O gatinho está usando alguma coisa.

b. O gatinho está usando o quê?

- (ii) **Condição de *priming* com deslocamento:** nesta condição, o objeto ou adjunto são focalizados, como em (101a), o que poderá resultar em uma quantidade maior de perguntas com QU-movido, em que o elemento-QU também é deslocado para periferia esquerda, como em (101b).

(101) a. Alguma coisa, o gatinho está usando.

b. O que o gatinho está usando?

Desta forma, os efeitos de *priming* manipulados neste trabalho terão como finalidade checar se o fornecimento de uma estrutura com argumento ou adjunto deslocados facilitariam a produção de QU-movido e se uma estrutura com argumento ou adjunto *in situ* facilitariam uma estrutura com QU-*in situ*.

Para checar os efeitos de *Common Ground* e diminuir a influência do *Priming*, criamos também uma condição com *Common Ground* menos saliente. A criação de uma terceira condição nos auxiliará de duas formas: (i) não haverá a influência do

priming, uma vez que, nessa condição, o experimentador não produzirá nenhuma sentença cuja estrutura possa ser usada como modelo, (ii) poderemos comparar a taxa de produção de QU-*in situ* em contextos com apresentação de *Common Ground* e no contexto sem apresentação de *Common Ground* para checar a sua influência. Dessa forma, será possível checar a associação do QU-*in situ* com o *Common Ground* sem que os efeitos de *priming* interfiram.

A influência do *priming* não é, necessariamente, algo negativo. Observe que, já que o QU-*in situ* parece não ser uma estrutura tão produtiva quanto o QU-movido em nossa língua, a manipulação do *priming* é um modo de assegurar que a construção apareça na fala da criança, caso ela exista em sua gramática. Ou seja, nosso estudo nos permitirá avaliar se a completa ausência de QU-*in situ* nos dados espontâneos se deve de fato a uma questão de desenvolvimento da língua ou a uma questão meramente metodológica.

3.3. Estatuto do elemento-QU

Nesta seção, explicaremos, brevemente, a motivação para nossa escolha de manipular, no presente estudo, perguntas de argumento e adjunto.

Oushiro (2011), em um trabalho com enfoque variacionista, testou a hipótese de que haveria uma correlação entre a função sintática do constituinte e a escolha da estratégia de pergunta. Dentre outras funções, ela observou o comportamento de falantes diante de sentenças com adjunto e objeto direto. A autora encontrou sentenças como as em (102a) e (102b) que exemplificam, respectivamente, perguntas com objeto direto e adjunto adverbial de lugar com QU-movido e sentenças como (103a) e (103b) que exemplificam, respectivamente, perguntas com objeto direto e adjunto adverbial de lugar com QU-*in situ* – exemplos retirados de Oushiro (2011:75).

(102) a. Vanessa: porque o:.... **o que nós ouvíamos**...há um tempo tempo atrás? viver num país como Estados Unidos é tudo de bom.

b. Carlos: e **onde é que se faz moda**?

(103) a. Paula: pra mim continuou a mesma coisa...**eles queriam o quê?** mais vaga no CRUSP?

b. Valter: tem próximo aqui na avenida Cangaíba é:.... **você desceu em qual ponto?**

A partir dos resultados, ela observou que os adjuntos adverbiais favorecem o emprego de QU-*in situ* – *quando* (P.R.¹⁹ 0,85) e *onde* (P.R. 0,80) são os que mais facilitaram o emprego da construção. Tendo isso em vista, neste trabalho foram manipuladas duas funções sintáticas: objeto direto e adjunto adverbial de lugar, como em (104) e (105) que exemplificam perguntas de argumento e adjunto, respectivamente.

(104) a. O pato está usando o quê?

b. O que o pato está usando?

(105) a. O pato está voando em cima do quê?

b. Em cima do que o pato está voando?

Se os dados de Oushiro (2011) formarem uma amostra representativa, esperamos que os adjuntos facilitem a produção de QU-*in situ* (105a) e desfavoreçam a produção de QU-movido (105b).

No próximo capítulo, apresentaremos o estudo experimental utilizado neste trabalho, que foi baseado nos três pressupostos metodológicos discutidos neste capítulo: o *Common Ground*, o *Priming* sintático e o Estatuto do elemento-QU.

¹⁹ P.R. refere-se a Peso Relativo. Um valor de P.R. próximo a 1 sugere que há um favorecimento da variável; um valor próximo a 0,5 sinaliza que não há relação entre as variáveis e um valor próximo a 0 sugere que há desfavorecimento.

4

Experimento

Neste capítulo, apresentaremos os objetivos gerais e específicos do estudo, as hipóteses, a metodologia utilizada em nosso experimento, as condições e os materiais.

4.1. Objetivo geral e objetivos específicos

O objetivo central desta pesquisa foi investigar o comportamento de crianças em fase de aquisição do Português Brasileiro como primeira língua, com relação às perguntas com constituinte-QU *in situ*. Para tanto, os objetivos específicos foram:

- (i) Investigar o comportamento de crianças com idades entre 4;6 e 5;6²⁰, com relação a perguntas com constituinte QU-*in situ* em contextos com e sem estabelecimento de *Common Ground* e em condições com *Priming* sintático com e sem deslocamento;
- (ii) Investigar o comportamento de adultos com relação à mesma estrutura e utilizando a mesma metodologia, com o intuito de caracterizar um grupo controle para as crianças. Além disso, em um primeiro momento, as entrevistas com os adultos também visavam averiguar a eficiência da metodologia;
- (iii) Comparar os resultados obtidos entre as crianças e os adultos, a fim de verificar as diferenças e semelhanças entre os grupos;
- (iv) Comparar os resultados obtidos entre as diferentes condições do experimento para verificar os contextos em que a construção estudada é mais produtiva, verificando a influência dos efeitos de *priming* sintático, do *Common Ground* e do Estatuto do elemento-QU.

²⁰ O projeto inicial pretendia entrevistar também crianças mais novas de 2;6 a 3;6. No entanto, isso não foi possível devido ao problema Ask/Tell, em que uma criança, quando solicitada a realizar um questionamento, responde ao invés de perguntar. Este problema será discutido na seção 4.6, na qual apresentaremos os participantes da pesquisa.

4.2. Hipóteses

Na elaboração da metodologia deste estudo, observamos que muitos trabalhos defendem que a produção da construção QU-*in situ* é favorecida em contextos de pressuposição saliente, como vimos no primeiro e segundo capítulos com os trabalhos de Chang (1997), Biezma (2016), Ambar (2000), Pires & Taylor (2007), Zocca (2010), Oushiro (2009), Figueiredo Silva & Grolla (2015), entre outros.

Como hipótese inicial para nossas investigações, assumimos a proposta de Pires & Taylor (2007), segundo a qual o contexto deve satisfazer certas condições pragmáticas específicas para que o QU-*in situ* seja licenciado. Em outras palavras, a construção, de acordo com os autores, parece ser facilitada em contextos em que um *Common Ground* é estabelecido entre falante e interlocutor.

Diante da reflexão suscitada por esses estudos, o seguinte questionamento surgiu: as perguntas de QU-*in situ* são facilitadas em contextos de *Common Ground*? Se a resposta afirmativa se confirmar, poderemos depreender que as construções de pergunta (QU-movido e QU-*in situ*) não são livremente opcionais e a estratégia de QU-*in situ* é mais facilitada em contextos de *Common Ground*, enquanto a de QU-movido pode ocorrer mesmo em contextos sem *Common Ground*.

No entanto, observando a análise de Pires & Taylor, percebemos que havia um padrão no estabelecimento do *Common Ground* e, conseqüentemente, na realização da pergunta.

- (106) a. A: Eu não vendi aquelas pinturas estranhas
 B: Você não vendeu que pinturas estranhas?

Como podemos observar em (104a), na pergunta de B, o elemento QU+NP “que pinturas estranhas” parece substituir o DP objeto direto da afirmação anterior “aquelas pinturas estranhas”, isto é, parece ter havido um *priming* entre a primeira construção e a pergunta subsequente. O *priming*, como vimos no capítulo 3, é um efeito da memória, no qual o processamento de uma sentença é facilitado a partir de uma outra sentença com forma similar ou igual. Podemos nos aproveitar desse aspecto da memória e incorporá-lo em nossa investigação de representações sintáticas, uma vez que as pessoas estarão mais suscetíveis a produzir uma estrutura caso já a tenha ouvido antes (Pickering & Branigan (1999)).

Diante do raciocínio exposto acima, lançamos a hipótese de que o efeito de *priming* sintático favorece a produção de uma pergunta com QU-*in situ* logo após uma sentença com estrutura similar (por exemplo, “O gatinho está comendo alguma coisa”, com OD na posição temática pós-verbal). Seguimos então à seguinte pergunta: o *priming* sintático favorece a produção de sentenças com estruturas semelhantes, culminando, como vemos no exemplo acima, na produção do QU-*in situ*?

Além disso, Oushiro (2011) relatou um favorecimento das perguntas QU-*in situ* na presença de adjuntos adverbiais. Seguimos, então, às perguntas: uma sentença com adjunto tende a ser produzida com QU-*in situ*? Uma sentença com argumento tende a ser produzida com QU-movido?

Em suma, no presente estudo, trabalhamos com as hipóteses que apresentamos acima e resumimos abaixo:

- (i) A 1ª hipótese está relacionada à associação entre o QU-*in situ* e o contexto que favorece a sua produção. Resumindo, o constituinte-QU *in situ* precisa de um contexto de pressuposição enriquecida, ou seja, é necessário um fundo comum entre falante e ouvinte para que a construção seja produzida.
- (ii) A 2ª hipótese está relacionada ao *priming* e como isso deve afetar os resultados de nossa pesquisa e, dado que nos contextos com *Common Ground*, há o proferimento de uma sentença imediatamente antes de o sujeito da pesquisa produzir sua pergunta, manipulamos a estrutura sintática dessa sentença para checar se isso afeta o comportamento dos sujeitos. A hipótese, então, é que o processador tende a manter na memória a estrutura da sentença anteriormente ouvida.
- (iii) A 3ª, e última hipótese, está relacionada ao tipo de elemento-QU (adjunto e argumento) e como isso pode afetar a produção de QU-*in situ*. A hipótese é que os adjuntos tendem a favorecer a produção de QU-*in situ*.

Passaremos, a seguir, à seção destinada à apresentação da metodologia geral.

4.3. Metodologia Geral

Nosso experimento²¹ foi elaborado a partir do método de tarefa de produção eliciada e de uma brincadeira que estimulava as crianças a montarem cartões (como descreveremos adiante com o auxílio de imagens) e, dado o que foi discutido neste trabalho, foram manipuladas as seguintes variáveis: *Common Ground*, *Priming* sintático²², Estatuto do elemento-QU e faixa etária. Elas geraram as seguintes condições: (i) *Common Ground*, sem deslocamento; (ii) *Common Ground*, com deslocamento; (iii) Sem *Common Ground*.

O experimento proposto foi realizado com a participação de dois entrevistadores, um que manuseou o fantoche e outro que conduziu a brincadeira e auxiliou a criança na montagem dos cartões.

Nas duas primeiras condições, o *Common Ground* foi estabelecido por meio da observação conjunta da carta, ou seja, enquanto a criança observava um gato, o fantoche, seu interlocutor direto, também observava o mesmo objeto. Para Clark (1996), a percepção compartilhada de um objeto é uma excelente evidência para o estabelecimento de *Common Ground*. Além disso, a instrução fornecida pelo fantoche era descrita por um artigo definido seguido de um nome, do tipo “Eu tenho um gatinho. O gato está tocando um instrumento”. Para Saeed (2009:107), “o uso de um nome ou descrição definida dá origem a uma pressuposição de existência”, ou seja, a partir da instrução do fantoche, a criança compartilhava com ele o conhecimento mútuo de que existia um gato do qual se falava e que ambos estavam cientes dessa existência.

Na terceira condição, sem *Common Ground*, excluímos a observação conjunta da carta – a criança escolhia qual carta montar e o fantoche, escondido atrás de uma barreira, não tinha embasamento algum para adivinhar o que foi montado. Assim, a criança não compartilhava as informações da carta montada com seu interlocutor, que não sabia de antemão nem o animal, nem o cenário ou objeto escolhidos. Com isso, os efeitos de *Common Ground* foram significativamente mitigados.

²¹ Agradecemos à pesquisadora Lyn Tieu, da Western Sydney University, pela contribuição valiosa e fundamental para elaboração dessa metodologia. Com sua ajuda foi possível a elaboração de um estudo piloto que, mesmo se diferente da metodologia atual, nos apontou para o caminho certo na produção de contextos com *Common Ground*.

²² Agradecemos à Profa. Dra. Raquel Santana Santos por sugerir, em ocasião da arguição do projeto de mestrado, a manipulação do *Priming* em nosso projeto. Sem isso, uma parte muito importante deste trabalho talvez fosse negligenciada.

A terceira condição não está livre de conhecimento mútuo estabelecido linguisticamente. As dificuldades envolvidas em um experimento realizado com crianças, como a possível desconcentração no momento do jogo ou a não compreensão imediata das instruções, levou-nos a elaborar a condição de forma a produzir um *Common Ground* pouco saliente, em oposição às condições 1 e 2 que possuem um *Common Ground* saliente produzido a cada construção com a instrução fornecida pelo fantoche e a percepção visual fornecida pela carta. Na condição 3, o *Common Ground* foi estabelecido por meio das instruções fornecidas no início do jogo e os exemplos. Com eles, a criança e seu interlocutor compartilhavam o conhecimento mútuo de como funcionava o jogo e quais eram as possíveis perguntas que poderiam surgir no decorrer da brincadeira. Portanto, a terceira condição não é totalmente livre de *Common Ground*, não obstante, este é bem menos saliente do que nas outras duas condições.

Por fim, deve-se reforçar que as crianças não participavam de todas as condições, em um desenho experimental *between subjects*. As crianças que viam a condição três não tinham um *Common Ground* previamente estabelecido pelas outras condições, ou seja, uma condição não poderia afetar as outras.

No que se segue, apresentaremos os estímulos utilizados nas três condições do experimento.

4.3.1. Estímulos

Na elaboração dos estímulos, utilizamos imagens lúdicas de animais, objetos e cenários para despertar a atenção da criança. Fizemos uso apenas de imagens disponibilizadas gratuitamente na internet e utilizamos as figuras em forma de cartões (impressos e plastificados). Além das imagens, colocamos também uma pequena barreira entre o fantoche e sujeito entrevistado, para que a criança não pudesse ver as cartelas que somente o fantoche poderia ver, ou vice-versa.

A metodologia propôs a eliciação de perguntas com constituinte-QU em contextos e condições distintas. Os estímulos utilizados nas condições 1 e 2 (a serem discutidas logo abaixo) foram idênticos. Apresentamos tais estímulos e aqueles utilizados na condição 3 abaixo:

Os estímulos utilizados nas condições 1 e 2 foram:

(i) Baralho do fantoche (ao qual a criança não tinha acesso): um baralho de 15 cartas com animais usando acessórios ou dispostos em cenários, como na Figura 1, em que o gato está usando uma coroa na cabeça e tocando guitarra.

(ii) Baralho da criança (entregue à criança no início do experimento): baralho com as mesmas cartas, porém apenas com os animais, sem acessórios ou cenários, como na Figura 2, em que há apenas um gato;

Figura 1 – carta do fantoche com cenário completo.

Figura 2 – carta recebida pela criança cujo cenário era composto por ela.

(ii) uma cartela de adesivos auto-colantes com figuras para compor o cenário do animal (Fig. 2) a fim de montar uma carta completa (como na Fig. 1).

Figura 3 – tabela de adesivos para compor cenário.

Os estímulos utilizados na condição 3 foram:

(i) baralho da criança: composto por 15 cartas representando objetos ou lugares com os quais o sujeito podia compor o cenário desejado, que deveria ser adivinhado pelo fantoche. Segue abaixo um exemplo com a figura do trem:

Figura 4 – carta incompleta que deveria ser composta por adesivos para formar um cenário completo.

(ii) duas cartelas de adesivos auto-colantes com figuras de animais (Fig. 5) e objetos (Fig. 6) para que o sujeito compusesse cenários.

Figura 5 – cartela de adesivos com animais.

Figura 6 – cartela de adesivos com objetos.

A seguir, apresentaremos as condições de nosso estudo experimental, nas quais os estímulos acima serão utilizados.

4.3.2. Condições

Nesta seção, apresentaremos as três condições da metodologia experimental:

Condição 1: ***Common Ground*, sem deslocamento**, na qual ofereceremos aos sujeitos um contexto com *Common Ground* mais saliente e *priming* sem deslocamento do argumento ou adjunto.

Condição 2: ***Common Ground*, com deslocamento**, na qual ofereceremos aos sujeitos um contexto com *Common Ground* mais saliente e *priming* com deslocamento do argumento ou adjunto.

Condição 3: ***Sem Common Ground***, na qual ofereceremos aos sujeitos um contexto com menores efeitos de *Common Ground*.

4.3.2.1. Condição 1: *Common Ground*, sem deslocamento

No início do jogo, o fantoche recebia um baralho de cartas, contendo cenários completos (Fig. 7), e aos quais a criança não tinha acesso. Esta, por sua vez, recebia um outro baralho, contendo várias cartas incompletas (Fig. 8) e alguns adesivos para completá-la (Fig. 9).

Figura 7 – carta do fantoche com cenário completo.

Figura 8 – carta recebida pela criança cujo cenário era composto por ela.

Figura 9 – cartela de adesivos com objetos.

Era explicado à criança que ela devia formar uma carta idêntica a do fantoche, mas que, para isso, ele forneceria uma dica, ela faria uma pergunta sobre essa dica e, a partir da resposta do fantoche, a criança poderia buscar o adesivo correspondente e construir a carta. Para dar estas dicas, o fantoche descrevia alguma parte da figura, como “Meu gato está usando alguma coisa na cabeça” e a criança pedia por informações mais específicas (“Ele está usando o que na cabeça?”). Este tipo de diálogo, de acordo com Pires & Taylor (2007), consiste em um dos casos em que a produção de QU-*in situ* é facilitada. Segue abaixo um exemplo:

Fantoche: Agora eu tenho um gato.

(criança procurava em seu baralho de cartas incompletas uma carta com um gato (Fig. 8)).

Fantoche: O gato está tocando um instrumento.

Pergunta esperada: Qual instrumento ele (es)tá tocando? / Ele (es)tá tocando qual instrumento?

Fantoches: Ele (es)tá tocando uma guitarra.

(A partir desta resposta do fantoche, a criança procurava o adesivo da guitarra e o colava em sua carta. O jogo continuava, com o fantoche descrevendo mais uma parte de sua carta, para que a criança fizesse outra pergunta)

Nesta condição de *priming sem deslocamento*, o fantoche falava “Meu gato está tocando alguma coisa” com o Objeto Direto em sua posição argumental. Se a hipótese acerca do *priming* estiver no caminho certo, essa ordem de palavras facilitaria a produção de QU-*in situ* visto que a ordem apresentada na fala do fantoche seria repetida na pergunta da criança, o que deixaria o elemento-QU em posição argumental. Ou seja, a condição de *priming* sintático sem deslocamento favorece a produção de perguntas com o QU-*in situ*.

O mesmo procedimento foi realizado nas perguntas de adjunto, pois a instrução fornecia um adjunto em posição pós-verbal, como “O gato está dentro de alguma coisa”. Prevemos que isso favoreça a produção do elemento-QU também em posição pós-verbal: “O gato está dentro do quê?”.

O entrevistador jogava as duas primeiras rodadas com o fantoche para que a criança entendesse o jogo. Para explicar a brincadeira para as crianças, o entrevistador tinha, necessariamente, que fazer algumas perguntas ao fantoche, para que a criança tivesse uma ideia de como o jogo progredia. Tanto a pergunta com movimento quanto a sem movimento do elemento-QU tinham que ser usadas, para equilibrar as estruturas ouvidas. Optou-se por proferir a construção com QU-*in situ* na primeira vez em que se fizesse uma pergunta e a com QU-movido na segunda. Isso garantia que a estrutura foco de nossa investigação, a QU-*in situ*, não fosse a última ouvida pela criança quando ela ia fazer as suas perguntas. Aos poucos, o entrevistador tentava inserir a criança no jogo, ajudando-a a fazer as perguntas até que ela conseguisse realizá-las sozinha. Caso a criança montasse uma carta igual a do fantoche, ela ganhava um ponto; caso contrário, o ponto era do fantoche.

4.3.2.2. Condição 2: *Common Ground*, com deslocamento

Tendo como base a primeira condição, esta parte da Metodologia foi desenvolvida para que os efeitos do *priming* fossem verificados. Para tanto, utilizamos os mesmos materiais e procedimentos, alterando apenas a estrutura sintática da sentença usada como instrução, produzida pelo fantoche.

Assim, do mesmo modo que na primeira condição, o fantoche recebia um conjunto de cartas completas (Fig. 7) e a criança recebia um baralho de cartas incompletas (Fig. 8) e uma cartela de adesivos (Fig. 9). A criança, então, era requisita a realizar uma pergunta diante da instrução fornecida pelo fantoche e, somente assim, recebia uma resposta e completava a carta.

Nesta condição, a instrução tem a sentença com o OD deslocado “Alguma coisa, meu gato está tocando”²³. Se a hipótese sobre *priming* sintático, de que o processador tende a manter na memória a estrutura da sentença anteriormente ouvida, estiver no caminho certo, esta ordem servirá de modelo para o participante produzir o QU-movido “O que o gato está tocando?”, que tem justamente o objeto, o elemento-QU, fronteado.

O mesmo procedimento foi realizado com o adjunto que foi deslocado para a periferia esquerda, como em “Dentro de alguma coisa, o gatinho está”. Isso parece favorecer a produção de uma pergunta com o elemento-QU também fronteado, como “Dentro do que o gatinho está?”. Embora o elemento-QU em si não seja um adjunto, mas sim um complemento de uma expressão adverbial, consideramos, nesta parte do experimento, o constituinte como um todo, tendo em vista que quando os adultos o moviam, não moviam apenas o elemento-QU, mas o adjunto inteiro.

O fantoche descrevia alguma parte da figura, como “Alguma coisa, meu gato está tocando” e a criança pedia por informações mais específicas (“Ele está tocando o quê?”/ “O que ele está tocando?”), a partir da instrução do fantoche. Do mesmo modo

²³ Quando o fantoche proferia essa sentença-instrução, com o objeto deslocado para a periferia esquerda, ele realizava uma pausa entre o elemento fronteado e o restante da oração e enfatizava o constituinte topicalizado para que ela soasse mais natural. Não notamos nenhum estranhamento dos participantes frente a essa ordem não canônica. Embora de uma ordenação peculiar, a estrutura nos pareceu adequada, na medida em que há evidências na literatura de que uma construção com tópico-comentário é adquirida relativamente cedo pelas crianças. Grolla (2000), a partir de um estudo espontâneo com uma criança entre 2;0 e 4;0 anos, observou a emergência da primeira estrutura tópico-comentário aos 2;5 anos de idade. Além disso, Maia (1997) indica que as construções desse tipo são de fácil processamento, assim como as de sujeito-predicado.

como na condição anterior, a criança vencia a rodada quando fizesse uma carta igual a do fantoche.

O entrevistador jogava as duas primeiras rodadas com o fantoche para que a criança entendesse o jogo, optando por utilizar a construção com QU-*in situ* na primeira pergunta produzida e a com QU-movido na segunda. Segue abaixo um exemplo:

Fantoche: Agora eu tenho um gato.

(criança procurava em seu baralho de cartas incompletas uma carta com um gato (Fig. 8)).

Fantoche: Algum instrumento, o gato está tocando.

Pergunta esperada: Qual instrumento ele (es)tá tocando? / Ele (es)tá tocando qual instrumento?

Fantoche: Ele (es)tá tocando uma guitarra.

(A partir desta resposta do fantoche, a criança procurava o adesivo da guitarra e o colava em sua carta. O jogo continuava, com o fantoche descrevendo mais uma parte de sua carta, para que a criança fizesse outra pergunta).

Assim como na primeira condição, o entrevistador jogava as duas primeiras rodadas com o fantoche para que a criança entendesse o jogo. Para explicar a brincadeira para as crianças, o entrevistador precisava fazer algumas perguntas ao fantoche. Tanto a pergunta com movimento quanto a sem movimento do elemento-QU tinham que ser usadas, para equilibrar as estruturas ouvidas. Optou-se por proferir a construção com QU-movido na primeira vez em que se fizesse uma pergunta e a com QU-*in situ* na segunda. Assim, considerando que nesta condição esperávamos uma pergunta com QU-movido, a estrutura mais recente no *background* da conversa seria, nesse caso, o QU-*in situ* (que não é a forma esperada nesse contexto).

Aos poucos, o entrevistador tentava inserir a criança no jogo, ajudando-a a fazer as perguntas até que ela conseguisse realizá-las sozinha.

4.3.2.3. Condição 3: Sem *Common Ground*

No início do jogo, a criança (que não participou das brincadeiras descritas acima) recebia cartas com cenários incompletos (Fig. 10) e duas cartelas de adesivos: a primeira com animais (Fig. 11) e a segunda com objetos (Fig. 12). O fantoche não

recebia nenhum material, apenas ficava escondido atrás de um aparato para que não pudesse ver o que a criança fazia.

Figura 10 – carta incompleta que deveria ser composta por adesivos para formar um cenário completo.

Figura 11 – cartela de adesivos com animais.

Figura 12 – cartela de adesivos com objetos.

A criança, então, era requisita a montar uma carta, utilizando um cenário, um animal e um objeto. Não existia uma imagem modelo para a montagem de cartas, sendo possíveis diversas combinações. Assim que a criança terminava de adicionar os objetos à carta, ela era instruída a realizar uma pergunta ao fantoche, que tentaria acertar o que foi montado – o entrevistador que acompanhava a criança apontava para o objeto adicionado e dizia: “vamos perguntar sobre isso aqui” e a criança, então, perguntava “o que o gatinho está comendo?”. Como o fantoche não sabia a resposta de antemão, ele poderia acertar ou errar, o que configurou um jogo entre ele e a criança, diante dos acertos (ponto para o fantoche) e erros (ponto para a criança). Segue abaixo um exemplo:

A criança, por sua própria e livre vontade, escolheu os adesivos, montando um gato dentro de um trem e usando um chapéu na cabeça.

Entrevistador: Vamos primeiro perguntar sobre isso aqui (aponta para o chapéu).

Criança (Pergunta esperada): O que o gato está usando?

Fantoche tenta adivinhar: Uma coroa.

Criança: Errou! O ponto é meu!

Entrevistador: Agora vamos perguntar sobre isso aqui (aponta para o trem).

Criança (Pergunta esperada): Onde o gato está?

Fantoche: Dentro de um trem.

Criança: Acertou! Ponto seu!

A ideia desta condição era que pouca informação prévia fosse compartilhada, diferente do que acontece nas duas primeiras condições: não havia percepção compartilhada do objeto, pois somente a criança tinha acesso às cartas, enquanto o fantoche não tinha ideia do que estava sendo montado do outro lado da barreira; além disso, não havia uma sentença-instrução que estabelecesse um *Common Ground* direto entre os interlocutores.

Apesar de não haver *Common Ground* previamente estabelecido, a criança era instruída a dizer o nome do animal na realização de sua pergunta (Ex: “O que o gatinho está usando?”), o que, segundo Saeed (2009), desencadeia uma pressuposição de existência, ou seja, há um gatinho sobre o qual se fala. Por isso, esta condição foi pensada não como totalmente livre de pressuposição, mas como um contexto com *Common Ground* menos saliente.

Na sessão de teste que foi jogada entre a pesquisadora e o fantoche para ensinar a brincadeira à criança, a pesquisadora optou por utilizar duas estruturas de exemplo, uma com QU-*in situ* e outra com movido, para que os falantes tivessem contato com ambas e para mostrar ao sujeito que há mais de uma maneira de realizar a pergunta, sem dar preferência para a estrutura alvo. Além disso, tomou-se cuidado para que o exemplo que fosse proferido por último não fosse o esperado de acordo com a hipótese. Em outras palavras, na condição sem *Common Ground*, em que esperávamos uma frequência maior de perguntas com QU-movido, o exemplo fornecido era o movido e, na sequência, o *in situ*. Dessa forma, a estrutura mais recente no *background* da conversa seria, nesse caso, o QU-*in situ* (que não é a forma esperada nesse contexto).

4.4. Previsões

Dadas as hipóteses discutidas acima e as condições que foram manipuladas, nossas previsões foram:

- (i) As crianças produzem mais *QU-in situ* nos contextos com *Common Ground* e menos perguntas com *QU-in situ* no contexto sem *Common Ground*;
- (ii) As crianças produzem mais *QU-in situ* na condição em que oferecemos um *priming* sem deslocamento do Objeto Direto ou Adjunto (“O gato está tocando alguma coisa”) e mais *QU-movido* na condição em que o Objeto Direto ou Adjunto é topicalizado (“Alguma coisa, o gato está tocando”);
- (iii) As crianças produzem mais *QU-in situ* nas perguntas de adjunto (“O gato está voando em cima de quê?”).

4.5. Materiais

Os cenários utilizados em nosso experimento englobaram, cada um, duas atividades – por exemplo, em uma mesma carta, o gato estava voando e tocando algum instrumento. Embora na terceira condição a criança tenha ficado mais livre para elaborar seu cenário, ainda assim ela obrigatoriamente devia optar por um objeto e um animal.

As figuras foram escolhidas por nós a fim de abarcar perguntas de objeto e de adjunto. Os verbos foram escolhidos intuitivamente. Na primeira e segunda condição, a tentativa foi de eliciar perguntas-QU segundo os itens estruturados abaixo:

- a) 18 perguntas de objeto, como “O gato está usando o quê?”;
- b) 12 perguntas de adjunto, como “A zebra está dentro do quê?”.

Para cada carta montada, a criança fazia duas perguntas, o que totaliza 30 perguntas e 15 cartas nas condições 1 e 2.

Já na terceira condição, a criança ficava livre para escolher a atividade realizada pelo animal – por exemplo, embora tenhamos colocado uma piscina como cenário, não era necessário que o animal estivesse nadando nela; ele podia, por

exemplo, apenas estar ao lado dela. Portanto, não limitamos a criatividade da criança na montagem do cenário, ainda que no início tenhamos fornecido dicas sobre o que o animal poderia estar realizando naquele determinado ambiente. Em uma situação ideal, em que a criança seguia exatamente a dica, procuramos eliciar perguntas-QU segundo as condições estruturadas abaixo:

- a) 15 perguntas de objeto, como “A girafa está comendo o quê?”
- b) 15 perguntas de adjunto, como “A coruja está voando em cima do quê?”

Para cada carta montada, a criança fazia duas perguntas, o que totaliza 30 perguntas e 15 cartas na condição 3.

Cada participante teve contato com apenas uma das condições em um desenho experimental *between subjects*, ou seja, os grupos compostos por crianças participando das condições 1, 2 e 3 são diferentes. Esse desenho foi escolhido para que nenhum sujeito fosse influenciado pelas outras condições e para que a entrevista não ficasse longa e cansativa, o que prejudicaria a atenção dos participantes e, conseqüentemente, a confiabilidade dos resultados.

Optamos por não utilizar distratoras em um experimento desta natureza, pois, neste caso, elas precisariam ser sentenças afirmativas para fazer um contraponto com a estrutura buscada: perguntas. Isso poderia dificultar a brincadeira, uma vez que a própria instrução fornecida no início precisava encaminhar o sujeito a fazer apenas perguntas. Inclusive, com alguns sujeitos a instrução “você deve fazer uma pergunta” sempre precisava ser lembrada, pois era recorrente que eles fizessem uma afirmativa no lugar da pergunta.

Ademais, o experimento, do modo como foi concebido, foi extenso e as crianças ficavam aproximadamente 20 minutos em sessão, o que fazia com que elas perdessem o foco na brincadeira. Este foi outro motivo para termos optado por não adicionar distratoras ao experimento: elas o tornariam ainda mais longo.

4.6. Participantes

No projeto inicial, foram propostas duas faixas etárias a serem testadas: de 2;6 a 3;6 anos e de 4;6 a 5;6 anos. No entanto, as crianças da primeira faixa tiveram muitas dificuldades com o experimento. Elas não compreendiam a tarefa requisitada.

Além disso, percebemos que as crianças nesta idade seguiam um padrão bastante peculiar, ocasionado por uma dificuldade conhecida na literatura como Problema Ask/Tell.

Segundo Crain & Thornton (1998), em experimentos de eliciação de perguntas, os pesquisadores frequentemente se deparam com este problema: as crianças tendem a fornecer uma resposta, ao invés de uma pergunta. No exemplo dos autores, a criança recebia a instrução “Pergunte ao Kermit o que ele está comendo” e esta respondia “um sorvete” no lugar da pergunta que deveria fazer.

Em nosso estudo, quando o fantoche fornecia à criança a instrução “O gatinho está comendo alguma coisa” e o experimentador instruía a criança a pedir por mais informações, ela, ao invés de perguntar “o que ele está comendo?”, sugeria uma resposta, por exemplo, “um bolo”. Segue abaixo um trecho da entrevista de E. S. F. (3;7.20), no qual podemos observar que a criança não sabe a resposta, mas está tentando adivinhá-la, sem, contudo, fazer a pergunta como solicitado.

Fantoche: O pintinho tá embaixo de alguma coisa.

Criança: Da nuvem.

Entrevistador: Da nuvem? Não, tem que perguntar, olha: ele tá embaixo do quê?

Criança: Do chão.

Para os autores, este problema é comum com crianças na faixa de 3 anos, o que é esperado, já que, nesta idade, as crianças têm mais dificuldade em satisfazer condições de felicidade. No estudo atual, as crianças já tinham acesso às potenciais respostas (nos adesivos) e, por isso, era mais fácil tentar adivinhar do que fazer uma pergunta.

Mesmo assim, tentamos realizar o teste com seis crianças com idade entre 2;6 a 3;10, mas as entrevistas não foram computadas, pois os sujeitos não realizaram perguntas devido a este problema. Nessa faixa etária também obtivemos pouca adesão: algumas crianças ficaram tímidas e, portanto, realizar a entrevista não foi possível. Dados esses problemas, não tivemos como manter esse grupo de crianças mais novas e apenas a faixa etária do segundo grupo, de 4;6 a 5;6, foi entrevistada.

Foram entrevistadas²⁴, ao todo, 52 crianças, além de 60 adultos acima de 18 anos de idade. Todos os participantes são falantes nativos de Português Brasileiro sem distúrbios de linguagem. As crianças foram recrutadas em três locais na cidade de São Paulo: na Creche Central da Universidade de São Paulo (localizada no bairro do Butantã), na EMEI Monte Castelo (localizada no bairro do Butantã) e na ONG Ame Amoroso (localizada no bairro Vila Vachini) com a devida autorização das equipes de coordenação de cada local. Aos pais ou responsáveis pelas crianças, foram enviados termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Os adultos consentiram em participar da pesquisa por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, também dentro das diretrizes do Comitê de Ética. As entrevistas com os adultos aconteceram em diversos locais (todos tranquilos e silenciosos), a depender da conveniência de cada participante.

Para a aplicação dos testes e posterior análise dos dados, foi escolhido o desenho experimental *Between Subjects* “entre sujeitos”, como observamos acima. Desse modo, na condição 1, “*Common Ground*, sem deslocamento”, foram entrevistados 20 adultos e 17 crianças:

- a. 4;6 – 5;6: 17 participantes;
- b. Adultos: 20 participantes.

Na condição 2, “*Common Ground*, com deslocamento”, foram entrevistados 20 adultos e 17 crianças:

- a. 4;6 – 5;6: 17 participantes;
- b. Adultos: 20 participantes.

Por fim, na condição 3, “sem *Common Ground*”, foram entrevistados 20 adultos e 18 crianças:

- a. 4;6 – 5;6: 18 participantes;
- b. Adultos: 20 participantes.

²⁴ Anterior às entrevistas, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário da Universidade de São Paulo – HU/USP sob processo número 56441316.9.0000.0076, aprovado em 17 de junho de 2016.

No que se segue, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos no estudo experimental feito com crianças e adultos, conforme os moldes apresentados neste capítulo.

5

Resultados e Discussão

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos no experimento e discutiremos as influências do *Common Ground*, do *Priming* e do estatuto do elemento-QU como argumento ou adjunto.

5.1. Organização do *corpus*

As produções obtidas com a aplicação das três condições foram transcritas e classificadas em relação à estrutura utilizada pelos falantes, como nos exemplos em (107). Optou-se, à princípio, por contabilizar a estrutura com QU-*in situ* e comparar às de QU-movido (QU-movido simples; QU-que e QU-é-que). No entanto, percebemos também a necessidade de comparar o QU-*in situ* apenas ao QU-movido simples, uma vez que na presença de “que” ou “é-que” não é possível manter o constituinte interrogativo *in situ*, ou seja, parece-nos que a única contraparte possível para o QU-*in situ* deve ser o QU-movido, em termos lexicais. Portanto, apresentamos uma primeira análise, que contabiliza o QU-que e QU-é-que em conjunto ao QU-movido simples, como análise oficial; e a segunda, que compara apenas o QU-*in situ* e o QU-movido simples, como uma análise alternativa que virá como apêndice ao fim deste capítulo.

- (107) a. QU-*in situ*: “O gatinho está usando o quê?”;
 b. QU-movido: “O que o gatinho está usando?”;
 c. QU-que: “O que que o gatinho está usando?”;
 d. QU-é-que: “O que é que o gatinho está usando?”;
 e. Elipse: “Em cima do quê?”;
 f. N/A: “É uma coisa alta?”;
 g. Formulaicas: “O que é?”.

Em (107a) temos um modelo da estrutura estudada neste trabalho, o QU-*in situ*, que pode ser exemplificada com os dados infantis em (108) mais abaixo. O QU-

movido é a versão da pergunta com elemento-QU frontado, como exemplificado em (109). O QU-que é a estratégia de pergunta com QU-movido seguido do complementizador “que” (110). O QU-é-que é a versão da pergunta com QU-movido seguida da cópula “é” e o complementizador “que”, exemplificado em (111). Nessa categoria, foi incluída também a estratégia com complementizador duplicado antes da cópula (QU-que é que), como em (111b).

Na categoria ‘Elipse’, foram incluídas perguntas com um elemento-QU com elisão do verbo, como em (112). A categoria N/A fica reservada para sentenças que não podem ser caracterizadas como pergunta, como (113a), perguntas Sim/Não, como (113b), perguntas anômalas, como (113c), perguntas de QU-múltiplo, como (113d) e perguntas incompletas, como (113e).

As perguntas formulaicas (114) são frutos de uma repetição e não trazem nada de substantivo para análise, ou seja, o sujeito começava perguntando “o que é?” e continuava por várias rodadas produzindo a mesma estrutura, sem usar o verbo ou sujeito relevantes no contexto. Essas perguntas não acompanhavam a instrução do fantoche ou se referiam, de alguma forma, ao que estava sendo dito, por isso, elas não foram contabilizadas juntamente com as outras de mesma estrutura. E, mesmo quando solicitávamos que o sujeito mudasse a pergunta feita atentando-se ao que o fantoche dizia, obtínhamos as mesmas sentenças, apenas mais acentuadas (como se o fantoche não tivesse ouvido da primeira vez). Em suma, sentenças que se repetiam por muitas rodadas foram contabilizadas nessa categoria.

(108) QU-*in situ*:

- a. Tá voando em cima do quê? (4;6)
- b. Ele tá sentado comendo o quê? (5;4)
- c. Ela tá segurando o quê? (4;9)

(109) QU-movido:

- a. O que ela tá segurando? (4;8)
- b. Aonde o porquinho ele está? (5;6)
- c. Que coisa é essa? (3;2)

(110) QU-que:

- a. O que que a gente faz? (3;2)
- b. O que que a menina tá em pé? (5;0)
- c. Que que tem muito atrás dele? (5;1)

(111) QU-é-que:

- a. O que é que o macaco tá segurando? (4;6)
- b. O que que é que ele tá tocando? (4;8)
- c. O que é que ele tá comendo? (4;6)

(112) Elipse:

- a. O quê? (5;5)
- b. Dentro do quê? (4;6)
- c. Cadê? (4;11)

(113) N/A:

- a. É uma bolinha! (5;0)
- b. Em um poleiro? (4;8)
- c. O que que ele coloca na coisa que ele coloca? (4;6)
- d. O que tá em cima do quê? (5;4)
- e. O gato coloca a coroa dele em cima...? (4;6)

(114) Formulaicas:

- a. O que é? (4;6)
- b. Pode ser o quê? (4;6)
- c. É o quê? (5;6)

As produções que continham perguntas-QU também foram classificadas conforme o estatuto do elemento-QU. Em (115) temos alguns exemplos reais feitos pelas crianças e separadas por categoria.

- (115)** a. QU-*in situ* adjunto: Tá voando em cima de quê? (5;3)
- b. QU-*in situ* argumento: Tá fazendo o quê? (4;9)
- c. QU-movido adjunto: Onde o gatinho está preso? (5;4)
- d. QU-movido argumento: O que ele tá usando? (4;9)

Não houve correções formais quanto à estrutura utilizada pelos falantes, embora em casos em que os sujeitos perguntavam apenas “o quê?”, a pesquisadora pedia que eles completassem a pergunta na próxima oportunidade. No entanto, algumas crianças não entendiam essa instrução e, curiosamente, confundiam “pergunta mais completa” com “pergunta mais alta” e levantavam o tom de voz nas tentativas posteriores. Outras ainda pensavam que um dos modos de completar a pergunta seria por meio de um registro de polidez e produziam sentenças como “o quê? Eu não sei. Me fala, por favor?”.

5.2. Resultados

Como deixamos claro no início do capítulo, apresentaremos aqui duas análises: uma que compara o QU-*in situ* às três estratégias de QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) e outra que compara o QU-*in situ* apenas ao QU-movido simples, por serem estas as estratégias lexicalmente correspondentes.

Optamos por separar o capítulo em duas análises, pois há uma visão que considera o QU-movido como única contraparte possível do QU-*in situ*, posto que a permanência do elemento-QU *in situ* em sentenças com QU-que e QU-é-que resultariam em construções agramaticais do tipo “*Que o gatinho está usando o quê?” ou “*É que o gatinho está usando o quê?”. Esta análise, portanto, é a alternativa que será apresentada no apêndice do capítulo.

Além desta visão, temos também uma outra forma de olhar para os dados. É possível que, num contexto que já favorece a produção de QU-movido, o *parser* inicie a geração de uma estrutura com movimento, procedendo à seleção dos itens lexicais, incluindo aí os itens ‘que’ ou ‘é que’. Ou seja, nas análises que efetuamos a seguir, consideramos que as formas com ‘que’ e ‘é que’ sejam alternativas ao QU-movido.

Assim, se considerarmos que a produção das sentenças envolveria um *parser* que primeiro escolhe a estratégia e depois seleciona itens na Numeração, as contrapartes com QU-que e QU-é-que poderiam ser consideradas junto ao QU-movido, como uma classe. Para explorar essa possibilidade, passemos agora à descrição dos resultados que comparam o QU-*in situ* aos três tipos de QU-movido.

Ao todo foram coletadas 3.114 perguntas nas três condições testadas. Dessas, 1.683 se referem ao grupo controle dos adultos; 1.431 ao grupo das crianças. Como podemos ver na tabela abaixo, foram 821 perguntas realizadas com QU-*in situ* (26,36% do total de perguntas realizadas).

Tipo de pergunta	Números absolutos	Porcentagem
QU- <i>in situ</i>	821	26,36%
QU-movido	750	24,08%
QU-que	695	22,32%
QU-é-que	50	1,6%
Elipse	476	15,3%

N/A	140	4,5%
Formulaicas	182	5,84%
Total	3114	100%

Tabela 12: número absoluto e porcentagem da produção geral por categoria (dados de adultos e crianças, N=112).

Como veremos mais detalhadamente na tabela abaixo com uma divisão por grupos etários, houve produção de QU-*in situ* nos dois grupos, com maior frequência no grupo dos adultos. Já o QU-movido e o QU-que se mantiveram equilibrados nas duas faixas. O QU-é-que, no entanto, teve uma frequência muito baixa tanto na fala do adulto, quanto na fala da criança. A Elipse foi mais produtiva na fala da criança, pois algumas não entendiam quando o experimentador pedia que elas formassem perguntas mais completas. Houve também maior dificuldade na compreensão da tarefa por parte da criança, o que resultou em maior frequência de produções N/A e de perguntas formulaicas.

	Adultos (N = 60)		Crianças (N = 52)	
QU-<i>in situ</i>	648	38,5%	173	12,09%
QU-movido	377	22,4%	373	26,06%
QU-que	429	25,49%	266	18,59%
QU-é-que	23	1,37%	27	1,89%
Elipse	170	10,1%	306	21,38%
N/A	36	2,14%	104	7,27%
Formulaicas	0	0%	182	12,72%
Total	1683	100%	1431	100%

Tabela 13: número absoluto e porcentagem da produção geral distribuída por grupo e categoria (dados de crianças e adultos, N=112)

Nas três seções que se seguem, analisaremos os dados separados por condição: (i) Com *Common Ground* mais saliente e *priming* sem deslocamento; (ii) Com *Common Ground* mais saliente e *priming* com deslocamento; (iii) Com *Common Ground* menos saliente. Em cada uma delas apresentaremos os dados divididos por grupo etário.

5.2.1. Condição 1: *Common Ground*, sem deslocamento

Nesta condição, como explicado acima, os sujeitos eram apresentados a um fantoche e a um conjunto de cartas e figuras. Eles eram solicitados a montar uma carta idêntica a do fantoche e, para isso, recebiam uma instrução a partir da qual deviam fazer uma pergunta. Como a instrução introduzia um *Common Ground*, esperamos, seguindo a hipótese de Pires e Taylor (2007), que tanto o adulto como a criança produzissem mais *QU-in situ*. Além disso, a sentença instrução do fantoche tinha a seguinte forma “O gatinho está comendo alguma coisa”, ou seja, com o objeto direto/adjunto não deslocado, o que facilitaria a produção da sentença seguinte seguindo uma estrutura similar. Esperamos, então, que os sujeitos produzissem mais *QU-in situ* nesta condição. Em suma, esta condição que manipula dois aspectos, *Common Ground* saliente e *priming* sem deslocamento, deve ser o contexto ideal para *QU-in situ*.

No grupo controle dos adultos, foram coletadas 543 sentenças para esta condição. Dentre elas, 271 eram de *QU-in situ*, 76 de *QU-movido*, 95 de *QU-que*, 0 de *QU-é-que*, 97 eram construções elípticas e 4 receberam a classificação N/A. Não foi produzida nenhuma pergunta formulaica. No grupo de crianças, foram coletadas 456 sentenças. Dentre elas, 66 eram de *QU-in situ*, 35 de *QU-movido*, 73 de *QU-que*, 1 de *QU-é-que*, 196 eram construções elípticas, 20 receberam a classificação N/A e 65 foram perguntas formulaicas, como vemos na tabela abaixo que une os dados dos adultos e das crianças.

Tipo de Pergunta	Adultos	Crianças
QU-<i>in situ</i>	271 (49,91%)	66 (14,47%)
QU-movido	76 (13,99%)	35 (7,68%)
QU-que	95 (17,5%)	73 (16,01%)
QU-é-que	0 (0%)	1 (0,22%)
Elipse	97 (17,86%)	196 (42,98%)
N/A	4 (0,74%)	20 (4,39%)
Formulaicas	0 (0%)	65 (14,25%)
Total	543 (100%)	456 (100%)

Tabela 14: número absoluto e porcentagem da produção na Condição 1 por tipo de estrutura (dados de adultos, N=20 e crianças, N=17)

Dentre todas as alternativas, os dados da tabela acima sugerem que o *QU-in situ* foi a sentença preferida na fala adulta. Com relação aos dados das crianças, a estratégia preferida por elas foi a Elipse, conforme mostra o sombreado. Comparando apenas as perguntas-QU, os adultos continuam preferindo *QU-in situ* e as crianças, *QU-que* (16,01%).

5.2.2. Condição 2: *Common Ground*, com deslocamento

De modo similar à condição anterior, nesta, os sujeitos eram apresentados a um fantoche e a um conjunto de cartas e figuras. Eles eram solicitados a montar uma carta idêntica a do fantoche e, para isso, recebiam uma instrução a partir da qual deviam fazer uma pergunta. Como a instrução introduzia um *Common Ground*, esperamos que os dois grupos de entrevistados produzissem mais *QU-in situ*. No entanto, a sentença instrução do fantoche tinha a seguinte forma “Alguma coisa, o gatinho está comendo”, ou seja, com o objeto direto/adjunto deslocado para a periferia esquerda, o que facilitaria a produção de uma sentença com a estrutura também com deslocamento. Esperamos, então, que nesta condição haja maior produção de *QU-in situ* que na condição sem *Common Ground*. Se o *priming*, de fato, influenciar as produções dos sujeitos, esperamos que haja uma produção menor de *QU-in situ* que na condição anterior, sem deslocamento, do que nesta.

No grupo controle dos adultos, foram coletadas 567 sentenças. Dentre elas, 203 eram de *QU-in situ*, 185 de *QU-movido*, 128 de *QU-que*, 0 de *QU-é que*, 45 eram construções elípticas, 6 receberam a classificação N/A. De modo análogo à condição 1, não houve nenhuma pergunta formulaica. No grupo de crianças, foram coletadas 507 sentenças. Dentre elas, 38 eram de *QU-in situ*, 108 de *QU-movido*, 60 de *QU-que*, 19 de *QU-é-que*, 109 eram construções elípticas, 61 receberam a classificação N/A e 112 eram perguntas formulaicas, conforme mostra o quadro abaixo que une os dois grupos entrevistados.

Tipo de Pergunta	Adultos	Crianças
<i>QU-in situ</i>	203 (35,8%)	38 (7,5%)
<i>QU-movido</i>	185 (32,63%)	108 (21,3%)
<i>QU-que</i>	128 (22,57%)	60 (11,83%)
<i>QU-é-que</i>	0 (0%)	19 (3,75%)

Elipse	45 (7,94%)	109 (21,49%)
N/A	6 (1,06%)	61 (12,03%)
Formulaicas	0 (0%)	112 (22,1%)
Total	567 (100%)	507 (100%)

Tabela 15: número absoluto e porcentagem da produção na Condição 2 por tipo de estrutura (dados de adultos, N=20 e crianças, N=17)

Os dados dos adultos acima sugerem uma preferência pelo QU-*in situ* (totalizando 35,8%), mas, aqui, houve um aumento das construções com QU-movido e QU-que: na primeira condição, as duas representavam, respectivamente, 13,99% e 17,5% do total de sentenças. Nesta condição, elas representam, respectivamente, 32,63% e 22,57%. Os dados das crianças sinalizam uma diminuição na produção de QU-*in situ*: na primeira condição ela totalizava **14,47%** e nesta obtivemos apenas **7,5%**. Houve também aumento do QU-movido: na primeira condição obtivemos 7,68% e nesta, 21,3%, mas, a categoria mais produzida foi a de estruturas formulaicas, com 22,1%, conforme mostra o sombreado.

5.2.3. Condição 3: Sem *Common Ground*

Nesta condição, os sujeitos eram apresentados a um fantoche e a um conjunto de cartas e figuras que ficavam a sua disposição. Eles eram solicitados a montar uma carta idêntica para que o fantoche adivinhasse o que havia sido montado. Diferentemente das outras duas condições, nenhuma sentença-instrução era proferida antes da pergunta e, com isso, não havia introdução de um *Common Ground* no discurso. Esperamos, então, que os sujeitos produzissem menos QU-*in situ* em relação às duas outras condições, que introduziam *Common Ground*.

No grupo controle dos adultos, foram coletadas 573 sentenças. Dentre elas, 174 eram de QU-*in situ*, 116 de QU-movido, 206 de QU-que, 23 de QU-é que, 28 eram construções elípticas, 26 receberam a classificação N/A e não houve nenhuma pergunta formulaica. No grupo de crianças, foram coletadas 468 sentenças. Dentre elas, 69 eram de QU-*in situ*, 230 de QU-movido, 133 de QU-que, 7 de QU-é-que, 1 era construção elíptica, 23 receberam a classificação N/A e 5 foram perguntas formulaicas, conforme podemos ver na tabela abaixo:

	Adultos	Crianças
QU-<i>in situ</i>	174 (30,37%)	69 (14,74%)
QU-movido	116 (20,24%)	230 (49,15%)
QU-que	206 (35,95%)	133 (28,42%)
QU-é-que	23 (4,01%)	7 (1,5%)
Elipse	28 (4,89%)	1 (0,21%)
N/A	26 (4,54%)	23 (4,91%)
Formulaicas	0 (0%)	5 (1,07%)
Total	573 (100%)	468 (100%)

Tabela 16: número absoluto e porcentagem da produção na Condição 3 por estrutura (dados de adultos, N=20 e crianças, N=18)

Os dados acima sugerem que os adultos, que antes demonstravam uma larga preferência pelo QU-*in situ*, em contexto com *Common Ground* menos saliente, passaram a preferir o QU-que, conforme mostra a célula sombreada. No entanto, mesmo assim, o QU-*in situ* se manteve em segundo lugar como estratégia mais escolhida, totalizando **30,37%** das perguntas. Nos dados infantis, houve uma preferência pelo QU-movido (49,15%) e o QU-que se manteve em segundo lugar (28,42%). Já o QU-*in situ* ficou em terceiro lugar, com **14,74%**.

5.2.4. Resumo das três condições

Nas tabelas seguintes, apresentamos um resumo esquematizado das porcentagens apenas dos quatro tipos de pergunta-QU (excluindo as categorias de elipse, N/A e formulaicas), em cada condição e para cada grupo, infantil e adulto. Comparando o QU-*in situ* em todas as condições (vide células sombreadas), os resultados de ambos os grupos mostram que a estrutura foi mais favorecida na condição com *Common Ground* saliente e *priming* sem deslocamento, conforme esperávamos. Além disso, ela foi desfavorecida na condição sem *Common Ground* pelos dois grupos, também conforme esperado.

	Adultos (N=60)			
	QU- <i>in situ</i>	QU-movido	QU-que	QU-é-que
<i>Common Ground</i>, sem deslocamento	271 (61,3%)	76 (17,2%)	95 (21,5%)	0 (0%)
<i>Common Ground</i>, com deslocamento	203 (39,3%)	185 (35,9%)	128 (24,8%)	0 (0%)
Sem <i>Common Ground</i>	174 (33,5%)	116 (22,4%)	206 (39,7%)	23 (4,4%)

Tabela 17: comparação entre os quatro tipos de pergunta nas três condições (adultos, N=60).

	Crianças (N=52)			
	QU- <i>in situ</i>	QU-movido	QU-que	QU-é-que
<i>Common Ground</i>, sem deslocamento	66 (37,7%)	35 (20%)	73 (41,7%)	1 (0,6%)
<i>Common Ground</i>, com deslocamento	38 (16,9%)	108 (48%)	60 (26,7%)	19 (8,4%)
Sem <i>Common Ground</i>	69 (15,7%)	230 (52,4%)	133 (30,3%)	7 (1,6%)

Tabela 18: comparação entre os quatro tipos de pergunta nas três condições (crianças N=52).

Interessante notar que, nos dados das crianças, a diminuição da taxa de QU-*in situ* foi gradual: na primeira condição que previa mais QU-*in situ*, elas produziram 37,7%; na segunda, que previa menos QU-*in situ* que a primeira, por apresentar *priming* com deslocamento, elas produziram 16,9%; na terceira condição, que previa menos QU-*in situ* em relação as duas outras, as crianças produziram 15,7%.

Nos dados adultos esta queda gradual também foi notada: a primeira condição, que previa mais QU-*in situ*, foi a condição em que os adultos produziram mais perguntas seguindo essa estrutura, 61,3%; na segunda, que previa menos QU-*in situ* em relação a primeira, eles produziram 39,3% e; na terceira, que previa menos QU-*in situ*, eles produziram 33,5%. Portanto, a primeira condição foi a que mais facilitou a produção de QU-*in situ*, por introduzir um *Common Ground* e, ao mesmo tempo, manipular um *priming* que favorecia emprego da construção.

O método experimental utilizado é novo e foi criado, especialmente, para este trabalho com ajuda da Prof^a Elaine Grolla e da pesquisadora Lyn Tieu, da Western

Sydney University. Com ele, foi possível coletar dados inéditos que evidenciaram, pela primeira vez no dialeto paulista do PB, uma produtividade de QU-*in situ* nos dados infantis.

Tendo em vista os resultados acima, podemos ver que a taxa de QU-*in situ* nos dois grupos etários foi superior na condição com *Common Ground* e *priming* sem deslocamento. Em outras palavras, o método não só foi bem-sucedido na coleta de dados, como os sujeitos foram sensíveis à condição específica que previa o favorecimento de QU-*in situ*.

Com este método, também foi possível perceber que a produção de QU-*in situ* infantil obtida nesta pesquisa, ainda que em menor quantidade em relação ao adulto, é considerável, se compararmos às outras pesquisas de aquisição do PB, como a de Sikansi (1999) que não obteve nenhum registro da construção nos dados naturalísticos da criança observada; ou de Grolla (2009)²⁵, que obteve 2% da construção em dados espontâneos de duas crianças.

Passemos a uma discussão dos resultados de acordo com o fator manipulado: primeiro, discutiremos a influência do *Common Ground* na produção de QU-*in situ* nos dois grupos; em seguida, discutiremos a influência do *priming* na escolha da estratégia de pergunta; depois, apresentaremos uma discussão dos resultados referentes ao estatuto do elemento-QU e; por fim, trataremos das diferenças entre os grupos etários.

5.3. Influência dos fatores manipulados

Apresentaremos aqui uma discussão dos resultados de acordo com o fator manipulado: *Common Ground*, *priming*, estatuto do elemento-QU e, por fim, o grupo etário.

²⁵ O *corpus* de uma das crianças observadas por Grolla (2009) vai até a idade de 4;0 anos e nossos dados parciais contam majoritariamente com crianças com idade superior a 4;6, ou seja, é possível que, se as observações da pesquisadora tivessem continuado por mais alguns meses, talvez ela colhesse mais perguntas de QU-*in situ*.

5.3.1. Influência do *Common Ground*

Para checar a influência do *Common Ground*, unimos as duas condições com *Common Ground* saliente (condições 1 e 2) e comparamos à condição com *Common Ground* menos saliente (condição 3). A fim de comparar a proporção de QU-*in situ* nessas condições, foi proposto o modelo de regressão binomial com função de ligação identidade, que permite a comparação entre as proporções médias em cada grupo de interesse. Com essa metodologia estatística, aqui testaremos se a variável ‘tipo de pergunta produzida’ está associada às condições com e sem *Common Ground*.

Nos dados adultos, foram somadas as quantidades de QU-*in situ* e QU-movido (incluindo aqui, além de QU-movido, o QU-que e QU-é que) nas duas condições de *Common Ground* saliente, e obtivemos 474 ocorrências de QU-*in situ* e 484 de QU-movido. Podemos visualizar a comparação entre as duas condições com *Common Ground* unidas e a sem *Common Ground* na tabela abaixo:

Tipo de Estrutura	Com <i>Common Ground</i>	Sem <i>Common Ground</i>
QU-<i>in situ</i>	474 (49,5%)	174 (33,5%)
QU-movido	484 (50,5%)	345 (66,5%)
Total	958 (100%)	519 (100%)

Tabela 19: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) nas condições com *Common Ground* e na condição sem *Common Ground* (adultos, N=60).

Os resultados indicam uma preferência do adulto pelo QU-movido no contexto sem *Common Ground*. Ao aplicar o teste a esses valores, obtivemos um resultado significativo estatisticamente, p-valor = <0,01. Isso sugere que o contexto sem *Common Ground* desfavoreceu a produção de QU-*in situ*.

Nos dados do grupo infantil, somando-se as quantidades de QU-*in situ* e movido nas duas condições, obtivemos 104 ocorrências de QU-*in situ* e 296 de QU-movido. Comparemos à condição sem *Common Ground*, que obteve 69 ocorrências de QU-*in situ* e 370 de QU-movido. Podemos visualizar melhor os resultados na tabela a seguir.

Tipo de Estrutura	Com <i>Common Ground</i>	Sem <i>Common Ground</i>
QU- <i>in situ</i>	104 (26%)	69 (15,7%)
QU-movido	296 (74%)	370 (84,3%)
Total	400(100%)	439 (100%)

Tabela 20: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) nas condições com *Common Ground* e na condição sem *Common Ground* (crianças, N=52).

Os resultados indicam uma preferência do QU-movido no contexto sem *Common Ground*. Aplicando o teste de regressão binomial a esses valores, obtemos um p-valor <0,01 (um valor abaixo do nível de significância de 5%). Isso sugere que as crianças foram sensíveis ao *Common Ground*, e que existe uma associação entre as variáveis.

Em suma, os resultados estatísticos acima sugerem uma dependência entre o tipo de pergunta e o contexto, tanto na fala do adulto quanto da criança. O QU-*in situ* foi, de fato, facilitado nos contextos com *Common Ground* em detrimento do sem *Common Ground*, conforme esperávamos.

5.3.2. Influência do *Priming*

Para checar a influência do *priming* sintático na produção de perguntas-QU, comparamos as condições com *Common Ground* e *priming* com deslocamento e a condição com *Common Ground* e *priming* sem deslocamento. Ou seja, as duas têm *Common Ground* saliente e o que muda é a estrutura da sentença que o sujeito ouviu imediatamente antes de produzir a sua pergunta. Deixamos de fora dessa análise as perguntas produzidas na condição sem *Common Ground*, uma vez que não houve manipulação de *priming* naquele caso.

Para chegar aos resultados, foi proposto o modelo de regressão binomial com função de ligação identidade, que permite a comparação entre as proporções médias em cada grupo de interesse. Com essa metodologia estatística, testamos se a variável ‘tipo de pergunta produzida’ está associada ao tipo de *priming* manipulado.

No grupo controle adulto, os dados obtidos foram: na condição de *priming* sem deslocamento, 271 ocorrências de QU-*in situ* e 171 de QU-movido; na condição de *priming* com deslocamento, 203 ocorrências de QU-*in situ* e 313 de QU-movido. Os resultados podem ser visualizados melhor na tabela a seguir:

Tipo de Estrutura	Sem deslocamento	Com deslocamento
QU-<i>in situ</i>	271 (61,3%)	203 (39,3%)
QU-movido	171 (38,7%)	313 (60,7%)
Total	442 (100%)	516 (100%)

Tabela 21: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) nas condições com *priming* sem e com deslocamento (*corpus* adulto N=40).

Aplicando o teste de regressão binomial a esses valores, obtivemos um p-valor $<0,01$ (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que indica uma dependência entre o tipo de pergunta-QU e o tipo de *priming* manipulado. Ou seja, os resultados obtidos com os adultos sugerem que há relevância na relação entre o *priming* sintático e a escolha do tipo de pergunta-QU, isto é, quando a sentença-instrução não contava com o deslocamento, os adultos preferiram a estratégia com QU-*in situ*, conforme esperado.

No grupo infantil, os dados obtidos foram: na condição de *priming* sem deslocamento, obtivemos 66 ocorrências de QU-*in situ* e 109 ocorrências de QU-movido; na condição de *priming* com deslocamento, obtivemos 38 ocorrências de QU-*in situ* e 187 ocorrências de QU-movido. Esses resultados podem ser visualizados na tabela a seguir:

Tipo de Estrutura	Sem deslocamento	Com deslocamento
QU-<i>in situ</i>	66 (37,7%)	38 (16,9%)
QU-movido	109 (62,3%)	187 (83,1%)
Total	175 (100%)	225 (100%)

Tabela 22: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) nas condições com *priming* sem e com deslocamento (*corpus* infantil N=34).

Os resultados obtidos indicam que o QU-movido é mais frequente em contextos em que há *priming* com deslocamento. Houve também um desfavorecimento do QU-*in situ* na condição com deslocamento. Aplicando o teste de regressão binomial a esses resultados, obteve-se um p-valor $<0,01$ (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que sinaliza, de fato, uma associação entre o tipo de pergunta e o *priming* sintático.

5.3.3. Diferenças entre argumentos e adjuntos

Nesta seção, comparamos o tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU como adjunto ou argumento, nas três condições separadamente. Para chegar aos resultados, utilizamos o teste Qui-quadrado, posto que ele testa a igualdade entre duas proporções, verificando se a variável tipo de pergunta está associada ao estatuto do elemento-QU. Antes, devemos lembrar que, de acordo com os dados encontrados em Oushiro (2011), o QU-*in situ* foi facilitado em perguntas com adjunto. Portanto, se seus achados formarem uma amostra representativa, esperamos que perguntas de adjunto favoreçam o emprego de QU-*in situ* e desfavoreçam o emprego de QU-movido.

Grupo controle adulto:

- **Condição 1: *Common Ground*, sem deslocamento**

Nesta condição, foram coletadas: 155 perguntas com QU-*in situ* na posição de argumento e 116 na posição de adjunto; 157 perguntas com QU-movido na posição de argumento e 14 na posição de adjunto. Podemos visualizar melhor os dados na tabela seguinte:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU- <i>in situ</i>	155 (49,7%)	116 (89,2%)
QU-movido	157 (50,3%)	14 (10,8%)
Total	312 (100%)	130 (100%)

Tabela 23: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) com relação ao estatuto do elemento-QU na primeira condição (*corpus* adulto N=20).

Os resultados indicam que os adultos preferiram fazer as perguntas de adjunto recorrendo ao QU-*in situ*. É possível perceber, ainda, que eles evitaram a combinação QU-movido + adjunto. A aplicação do teste Qui-quadrado retornou o p-valor <0,01 (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que sinaliza uma associação entre o tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU.

Relembrando, na condição com *Common Ground* e *priming* sem deslocamento, esperávamos uma taxa mais alta de QU-*in situ*, uma vez que introduzimos um contexto adequado para produção desta construção e, por meio do

priming, facilitamos o processamento da estrutura. Como vimos acima, os resultados sinalizaram uma relevância do *Common Ground* e do *priming* nos dados dos adultos. Ou seja, é possível que esses resultados tenham, antes, sido influenciados pelos fatores manipulados e que, portanto, essa relevância do estatuto do elemento-QU aqui encontrada não seja, de fato, significativa na língua.

- **Condição 2: *Common Ground*, com deslocamento**

Nesta condição, foram coletadas 93 perguntas com QU-*in situ* na posição de argumento e 110 na posição de adjunto e; 257 perguntas com QU-movido na posição de argumento e 56 na posição de adjunto. Os resultados podem ser visualizados melhor na tabela a seguir:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU- <i>in situ</i>	93 (26,6%)	110 (66,3%)
QU-movido	257 (73,4%)	56 (33,7%)
Total	350 (100%)	166 (100%)

Tabela 24: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) com relação ao estatuto do elemento-QU na segunda condição (*corpus* adulto N=20).

Os resultados indicam que os adultos preferiram realizar as perguntas de adjunto recorrendo à estrutura com QU-*in situ* e preferiram realizar as perguntas de argumento utilizando a estratégia de QU-movido. O teste Qui-quadrado retornou o p-valor <0,01 (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que indica que houve uma associação entre o tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU. Nesta condição, como podemos perceber a partir dos dados, a produção de QU-movido aumentou significativamente em relação a primeira, o que pode se dever ao fator *priming* manipulado que previa maiores taxas de QU-movido nesta condição, e não, necessariamente, ao estatuto do elemento-QU.

- **Condição 3: Sem *Common Ground***

Nesta condição, foram coletadas 102 perguntas de QU-*in situ* com argumento e 72 com adjunto e; 270 perguntas de QU-movido com argumento e 75 com adjunto. Os resultados podem ser visualizados na seguinte tabela:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU-<i>in situ</i>	102 (27,4%)	72 (49%)
QU-movido	270 (72,6%)	75 (51%)
Total	372 (100%)	147 (100%)

Tabela 25: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) com relação ao estatuto do elemento-QU na terceira condição (*corpus* adulto N=20).

Os resultados obtidos nesta condição indicam uma preferência do adulto por produzir perguntas de argumento com QU-movido e um equilíbrio entre as duas estratégias nas perguntas de adjunto. O teste Qui-quadrado retornou o p-valor <0,01 (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que indica que houve associação entre o tipo de estrutura e o estatuto do elemento-QU. Nesta condição também houve um aumento da produção de QU-movido em relação às condições anteriores, principalmente quando associado ao adjunto. Entretanto, este aumento não precisa estar, necessariamente, relacionado ao estatuto do elemento-QU, mas sim aos fatores manipulados nesta condição. Relembrando, na condição 3, por apresentar um contexto mais livre de *Common Ground*, esperávamos encontrar menos QU-*in situ* e, conseqüentemente, mais QU-movido.

Grupo infantil:

- **Condição 1: *Common Ground*, sem deslocamento**

Nesta condição, foram coletadas: 48 perguntas com QU-*in situ* na posição de argumento e 18 na posição de adjunto; 81 perguntas com QU-movido na posição de argumento e 28 na posição de adjunto. Podemos visualizar melhor os dados na tabela seguinte:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU-<i>in situ</i>	48 (37,2%)	18 (39,1%)
QU-movido	81 (62,8%)	28 (60,9%)
Total	129 (100%)	46 (100%)

Tabela 26: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) com relação ao estatuto do elemento-QU na primeira condição (*corpus* infantil N=17).

Os resultados acima sugerem uma preferência geral da criança pelo QU-movido. O teste Qui-quadrado retornou um p-valor = 0,82 (resultado acima do nível de significância de 5%), o que sinaliza uma ausência de associação entre as variáveis tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU.

- **Condição 2: *Common Ground*, com deslocamento**

Nesta condição, foram coletadas 22 perguntas de QU-*in situ* com argumento e 16 com adjunto; 140 perguntas de QU-movido com argumento e 47 com adjunto. Para visualizar melhor os dados, é possível recorrer ao quadro a seguir:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU-<i>in situ</i>	22 (13,6%)	16 (25,4%)
QU-movido	140 (86,4%)	47 (74,6%)
Total	162 (100%)	63 (100%)

Tabela 27: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido (QU-movido simples, QU-que e QU-é-que) com relação ao estatuto do elemento-QU na segunda condição (*corpus* infantil N=17).

Os resultados sugerem que as crianças preferem, no geral, o QU-movido. A aplicação do teste Qui-quadrado retornou o p-valor = 0,03 (resultado abaixo do nível de significância de 5%), ou seja, há uma associação entre as variáveis tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU. No entanto, por ser um valor muito próximo a 5%, pode ser que esta significância não seja representativa na língua.

Podemos explicar este aumento com base nos fatores manipulados nessa condição. Relembrando, na condição com *priming* com deslocamento, esperávamos uma taxa maior de QU-movido em relação à condição sem deslocamento e, como esperado, os resultados aqui mostram esse aumento. Assim, é possível que o *priming* (que, conforme vimos na seção anterior, possui relevância nos dados dos adultos) desempenhe um papel mais importante na produção de QU-*in situ* do que o estatuto do elemento-QU.

- **Condição 3: sem *Common Ground***

Nesta condição, foram coletadas 37 perguntas de QU-*in situ* com argumento e 32 com adjunto; 260 de QU-movido com argumento e 110 com adjunto. Os resultados podem ser visualizados melhor na tabela seguinte:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU- <i>in situ</i>	37 (12,5%)	32 (22,5%)
QU-movido	260 (87,5%)	110 (77,5%)
Total	297 (100%)	142 (100%)

Tabela 28: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido com relação ao estatuto do elemento-QU na terceira condição (*corpus* infantil N=18).

Os resultados sugerem uma preferência geral pelo QU-movido. A aplicação do teste Qui-quadrado retornou o p-valor = <0,01, que, por estar abaixo do nível de significância de 5%, indica uma relevância estatística. No entanto, essa preferência pelo QU-movido pode se dever não ao estatuto do elemento-QU, mas sim à condição manipulada, que previa mais QU-movido.

Interessante notar que não houve muita diferença na produção de QU-*in situ* e QU-movido entre esta condição e a anterior, isto porque as duas previam maiores taxas de QU-movido em relação à condição com *Common Ground* e *priming* sem deslocamento.

Outro dado interessante foi que as crianças produziram muitas construções do tipo “O que ele está em cima__?”, em que não há conectividade categorial entre a expressão adverbial e o elemento-QU. Em outras palavras, a locução adverbial “em cima” seleciona um PP (encabeçado por “de”), mas as crianças produziam um DP na periferia esquerda, que era movido sozinho, sem efetuar o movimento de toda a locução adverbial (como em “em cima do que ele está?”). Os adultos apresentaram dois tipos de comportamento: ou moviam toda a locução ou optavam pelo QU-*in situ*. As crianças preferiam mover apenas o elemento-QU, deixando a locução adverbial dentro de IP. Este dado é interessante porque parece evidenciar uma preferência persistente pelo movimento do elemento-QU, mesmo quando ele teria que envolver o *pied-piping* de toda a locução adverbial.

5.3.4. Diferença de comportamento entre grupos etários

Comparando os dois grupos etários, de crianças e adultos, chegamos aos seguintes resultados: os adultos produziram 648 ocorrências de QU-*in situ* e 829 de QU-movido (englobando QU-que e QU-é-que) de um total de 1.477 perguntas-QU; as crianças produziram 173 ocorrências de QU-*in situ* e 666 de QU-movido de um total

de 839 perguntas-QU. Para uma melhor visualização dos dados, recorra ao gráfico a seguir:

Gráfico 1: comparação entre o QU-*in situ* e o QU-movido (QU-movido, QU-que e QU-é-que), nos dois grupos entrevistados nas três condições (adulto, N=60 e criança, N=52)

A partir do gráfico acima, é possível perceber que houve uma preferência, por parte dos dois grupos etários, pelo QU-movido, embora os resultados dos adultos tenham mostrado maior equilíbrio entre as construções. Além disso, embora as taxas ainda sejam bem diferentes, é possível aferir que as crianças parecem estar se aproximando da gramática adulta, no que pauta à produção de perguntas-QU, uma vez que a estratégia preferida delas é também a preferida pelos adultos, o QU-movido. Por fim, podemos perceber, também, que as crianças continuam produzindo taxas altas de QU-*in situ*, se comparadas aos resultados de dados espontâneos (foi encontrado cerca de 2% de QU-*in situ* na fala espontânea observada por Grolla (2000, 2009)).

5.4. Discussão dos resultados

Nosso método experimental de eliciação foi elaborado de modo a manipular quatro fatores que, segundo nossas hipóteses, parecem desempenhar algum papel na produção de QU-*in situ*: o *Common Ground*, o *priming* sintático, o estatuto do elemento-QU e o grupo etário. Aqui discutiremos os achados expostos neste capítulo.

O *Common Ground*, que, segundo autores como Pires & Taylor (2007) e Zocca (2010), facilitaria a produção de QU-*in situ*, foi, de fato, bastante relevante na produção dos dois grupos (p-valor = <0,01). Isso quer dizer que os sujeitos foram sensíveis ao contexto pragmático em que estão inseridas as sentenças e ele guia a

escolha da estratégia de pergunta. Em outras palavras, nossa primeira hipótese, que sugere que o constituinte-QU *in situ* precisa de um contexto de pressuposição enriquecida, parece se confirmar nos dados adultos e infantis.

Em relação ao *priming*, os dados sugerem que houve associação entre o tipo de pergunta e o tipo de *prime* apresentado (com ou sem deslocamento), tanto na fala do adulto quanto da criança (p-valor $<0,01$). Em outras palavras, a produção de uma sentença com objeto direto/adjunto topicalizados, como “Alguma coisa, o gato está comendo”, facilitou a produção de uma sentença com elemento-QU também deslocado como “O que o gato está comendo?”.

Relembrando, a segunda hipótese sugeria que o processador tende a manter na memória a estrutura da sentença anteriormente ouvida. Em nosso experimento, vimos que, de fato, os sujeitos, tanto os adultos quanto as crianças, parecem ter mantido na memória a estrutura com ou sem deslocamento do objeto direto/adjunto e, em seguida, produzido a mesma estrutura em sua pergunta, com ou sem deslocamento do elemento-QU. Ou seja, a segunda hipótese parece se confirmar nos dados infantis e adultos.

Para verificar a influência do estatuto do elemento-QU, produzido como adjunto ou argumento, analisamos cada condição separadamente para ter uma ideia mais clara de qual fator poderia estar influenciando a produção de QU-*in situ*. Todas as três análises feitas para o adulto retornaram um p-valor abaixo do nível de significância de 5% e, a partir dos resultados podemos perceber que houve uma preferência pela produção de adjunto recorrendo ao QU-*in situ* e evitando a estratégia movida, conforme nossa hipótese sugeria. No entanto, os dados infantis não retornaram os mesmos resultados, sinalizando que a criança não procura evitar a combinação de QU-movido + adjunto.

Relembrando, a terceira hipótese sugeria que o estatuto do elemento-QU, como objeto ou adjunto, tende a afetar a produção de QU-*in situ*. De acordo com os dados de Oushiro (2011), o adjunto favorece a produção de QU-*in situ* e desfavorece a produção de QU-movido. Esta hipótese parece ser confirmada nos dados adultos, mas, nos dados infantis, não. No entanto, a influência do *Common Ground* e *priming* nos dois grupos nos faz questionar a importância do estatuto do elemento-QU na produção dessas perguntas: será que, diante de um contexto que já “obriga” o sujeito a realizar QU-movido ou QU-*in situ*, é possível verificar se esse movimento ou falta dele ocorre devido ao estatuto do elemento-QU?

Neste capítulo, também comparamos os grupos etários, infantil e adulto. Ambos os grupos produziram taxas significativas de QU-*in situ*, principalmente em relação aos dados espontâneos das crianças, que, conforme os achados de Sikansi (1999) e Grolla (2000, 2009) não passam de 2%. Aqui, encontramos uma produtividade da construção, mesmo na fala infantil, uma vez que as crianças produziram 20,6% de QU-*in situ*.

A partir dessa comparação entre os grupos etários também foi possível verificar que os dados coletados neste estudo experimental corroboram os encontrados em dados naturalísticos. Aqui, as crianças produziram QU-*in situ* em menor proporção que os adultos: 20,6% de QU-*in situ* na fala infantil e 43,9% na fala adulta. E, interessante notar, também nos dados espontâneos elas produzem menos QU-*in situ* que os adultos: cerca de 2% nos dados infantis de Grolla (2000, 2009) e 32,4% nos dados adultos de Lopes-Rossi (1996).

5.5. Apêndice ao capítulo: análise alternativa

A seguir, compararemos o QU-*in situ* apenas ao QU-movido que, conforme explicado no início do capítulo, é a única contraparte possível para o QU-*in situ*, por possuírem a mesma correspondência lexical. Lembrando que as perguntas aqui classificadas como QU-que e QU-é-que não aceitam contraparte *in situ*, do contrário gerariam sentenças agramaticais como “*Que o gatinho está comendo o que?”. Por isso, sentenças como essas foram excluídas da próxima análise. Consideremos, portanto apenas aquelas estruturas que estariam de fato em competição. Chegamos, então, aos resultados que serão descritos a seguir, por condição.

a. Condição 1: *Common Ground*, sem deslocamento

A partir do gráfico abaixo, é possível notar que houve uma larga preferência, por parte dos dois grupos, pelo QU-*in situ*: os adultos produziram um total de 347 perguntas-QU simples. Dessas, 271 (ou **78,09%**) eram perguntas com QU-*in situ*. As crianças produziram um total de 101 perguntas-QU simples, com 66 ocorrências de QU-*in situ* (**65,35%**).

Gráfico 2: comparação entre o QU-*in situ* e o QU-movido nos dois grupos entrevistados na Condição 1 (adulto, N=20 e criança, N=17)

Tais frequências estão em conformidade com nossas previsões: considerando apenas as construções que poderiam ter o QU-movido ou *in situ*, nossos resultados sugerem que o QU-*in situ* é a estratégia preferida em contextos com *Common Ground* e *Priming* sem deslocamento.

b. Condição 2: *Common Ground*, com deslocamento

Comparando apenas o QU-*in situ* e sua contraparte possível, o QU-movido, obtivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 3: comparação entre o QU-*in situ* e o QU-movido nos dois grupos entrevistados na Condição 2 (adulto, N=20 e criança, N=17)

O gráfico acima sugere uma diminuição de QU-*in situ* em relação à condição com *Common Ground* saliente e *priming* sem deslocamento, tanto nos dados adultos quanto no das crianças: na primeira condição, obtivemos 65,35% da construção na fala da criança e 78,09% na fala do adulto. Nesta, os adultos produziram **52,31%** da construção e as crianças, **26,03%**. Os resultados encontrados estão em conformidade com as previsões: prevemos que o QU-*in situ* seja menos produtivo na presença de *priming* com deslocamento, já que, nesta condição, espera-se que haja o deslocamento do constituinte-QU para a periferia esquerda da sentença, da mesma forma que houve deslocamento do DP argumento (ou PP adjunto) na sentença proferida imediatamente antes pelo fantoche.

c. Condição 3: Sem *Common Ground*

Comparando apenas o QU-*in situ* a sua contraparte movida, que totalizaram juntos 290 ocorrências, obtivemos o gráfico abaixo:

Gráfico 4: comparação entre o QU-*in situ* e o QU-movido nos dois grupos entrevistados na Condição 3 (adulto, N=20 e criança, N=18)

Os resultados acima sinalizam que o grupo controle manteve sua preferência pelo QU-*in situ*, produzido em 60% das perguntas-QU simples, mesmo neste contexto em que ele não era previsto. Já os dados das crianças sugerem uma diminuição da estratégia de QU-*in situ* em relação às outras duas condições. Assim, os resultados das

crianças estão em conformidade com nossa previsão de que a construção *in situ* seria menos utilizada no contexto com *Common Ground* menos saliente.

d. Resumo das três condições

Na tabela seguinte, apresentamos um resumo esquematizado das porcentagens de QU-*in situ* e QU-movido, em cada condição e para cada grupo, infantil e adulto. Os dados indicam que houve, por parte dos dois grupos, uma larga preferência pelo QU-*in situ* no contexto com *Common Ground*, sem deslocamento; uma diminuição na produção da construção quando o *priming* exigia uma topicalização do constituinte interrogativo; uma preferência pelo QU-*in situ*, por parte do adulto, e uma menor produtividade por parte da criança, no contexto com *Common Ground* menos saliente.

	Adultos (N=60)		Crianças (N=52)	
	QU- <i>in situ</i>	QU-movido	QU- <i>in situ</i>	QU-movido
<i>Common Ground</i>, sem deslocamento	271 (78,09%)	76 (21,91%)	66 (65,35%)	35 (34,65%)
<i>Common Ground</i>, com deslocamento	203 (52,31%)	185 (47,69%)	38 (26,03%)	108 (73,97%)
Sem <i>Common Ground</i>	174 (60%)	116 (40%)	69 (23,07%)	230 (76,93%)

Tabela 29: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido nas três condições e nos dois grupos (adultos, N=60; crianças, N=52).

Interessante notar que, nos dados das crianças, a diminuição da taxa de QU-*in situ* foi gradual: na primeira condição que previa mais QU-*in situ*, elas produziram 65,35%; na segunda, que previa menos QU-*in situ* que a primeira, por apresentar *priming* com deslocamento, elas produziram 26,03% (o que corresponde a uma queda de 39,32%); na terceira condição, que previa menos QU-*in situ* em relação as duas outras, as crianças produziram 23,07% (o que corresponde a uma queda de 42,28% em relação a primeira condição e 2,96% em relação a segunda condição).

Os dados adultos sugerem maior preferência pelo QU-*in situ*, no geral, mas também houve uma queda em relação a primeira condição e as outras duas: a primeira condição, que previa mais QU-*in situ*, foi a condição em que os adultos produziram

mais perguntas seguindo nessa estrutura, 78,09%; na segunda, que previa menos QU-*in situ* em relação a primeira, eles produziram 52,31% e; na terceira, que previa menos QU-*in situ*, eles produziram 60% (7,69% a mais em relação a segunda, mas ainda assim, 18,09% menos que a primeira). Portanto, a primeira condição foi a que mais facilitou a produção de QU-*in situ*, por introduzir um *Common Ground* e, ao mesmo tempo, manipular um *priming* sintático que favorecia emprego da construção.

5.5.1. Influência dos fatores manipulados

Nesta seção, cruzaremos as condições para checar a influência de cada variável: *Common Ground*, *Priming*, Estatuto do elemento-QU e grupo etário. As análises estatísticas utilizadas foram os testes de regressão binomial com função de ligação identidade (que permite a comparação entre as proporções médias em cada grupo de interesse) e Qui-quadrado (que testa a igualdade entre duas proporções).

5.5.1.1. Influência do *Common Ground*

Para checar a influência do *Common Ground*, unimos as duas condições com *Common Ground* saliente (condições 1 e 2) e comparamos com a condição com *Common Ground* menos saliente (condição 3). A fim de comparar a proporção de QU-*in situ* nessas condições, foi proposto o modelo de regressão binomial com função de ligação identidade, que permite a comparação entre as proporções médias em cada grupo de interesse. Com essa metodologia estatística, aqui testaremos se a variável ‘tipo de pergunta produzida’ está associada às condições com e sem *Common Ground*.

Nos dados adultos, foram somadas as quantidades de QU-*in situ* e QU-movido nas duas condições de *Common Ground* saliente, e obtivemos 474 ocorrências de QU-*in situ* e 261 de QU-movido. Podemos visualizar a comparação entre as duas condições com *Common Ground* unidas e a sem *Common Ground* na tabela abaixo:

Tipo de Estrutura	Com <i>Common Ground</i>	Sem <i>Common Ground</i>
QU-<i>in situ</i>	474 (64,5%)	174 (60%)
QU-movido	261 (35,5%)	116 (40%)
Total	735 (100%)	290 (100%)

Tabela 30: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido nas condições com *Common Ground* e na condição sem *Common Ground* (adultos, N=60).

Ao aplicar o teste a esses valores, obtivemos um resultado não significativo estatisticamente, $p\text{-valor} = 0,18 (>0,05)$. Isso sugere que, tanto nas condições com *Common Ground* saliente quanto na condição com *Common Ground* menos saliente, houve preferência pelo QU-*in situ*, conforme mostra o sombreado. Em outras palavras, ter ou não ter um *Common Ground* não influenciou na produção dos sujeitos adultos, que, em geral, preferiram o QU-*in situ*, nos dois casos.

Nos dados do grupo infantil, somando-se as quantidades de QU-*in situ* e movido nas duas condições, obtivemos 104 ocorrências de QU-*in situ* e 143 de QU-movido. Na condição sem *Common Ground*, obtivemos 69 ocorrências de QU-*in situ* e 230 de QU-movido. Podemos visualizar melhor os resultados na tabela a seguir

Tipo de Estrutura	Com <i>Common Ground</i>	Sem <i>Common Ground</i>
QU-<i>in situ</i>	104 (42,1%)	69 (23,07%)
QU-movido	143 (57,9%)	230 (76,93%)
Total	247(100%)	299 (100%)

Tabela 31: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido nas condições com *Common Ground* e na condição sem *Common Ground* (crianças, N=52).

Os resultados indicam que o QU-movido foi a estratégia preferida, conforme mostra o sombreado. Além disso, o QU-*in situ* foi desfavorecido na condição sem *Common Ground*, como esperado, enquanto nas condições com *Common Ground* sua produção foi mais equilibrada em relação ao QU-movido. Aplicando o teste de regressão binomial a esses valores, obtivemos um $p\text{-valor} < 0,01$ (um valor abaixo do nível de significância de 5%). Isso sugere que as crianças foram sensíveis ao *Common Ground*, e que existe uma associação entre as variáveis.

Em suma, os resultados estatísticos acima sugerem uma preferência do adulto pela construção com QU-*in situ* em todos os contextos, mesmo na condição com *Common Ground* menos saliente (em que era esperado que o QU-*in situ* fosse menos

produzido). Esta clara preferência resultou em uma ausência de associação entre o tipo de pergunta produzida e o contexto pragmático. Já as crianças distanciaram-se dos dados adultos: elas preferiram, no geral, mais QU-movido. No entanto, em seus dados houve um desfavorecimento de QU-*in situ* em contextos sem *Common Ground*, conforme previsto.

A partir desses resultados, é possível traçar algumas considerações acerca da diferença entre o grupo dos adultos e das crianças:

- As crianças parecem ser sensíveis ao contexto pragmático, desfavorecendo a produção de QU-*in situ* em situações conversacionais com *Common Ground* menos saliente. Mas, no geral, elas preferem QU-movido, mesmo nos contextos em que ele não seria o esperado, conforme nossas previsões.
- Já o adulto produz mais QU-*in situ*, de modo geral, mesmo no contexto em que ele não é esperado.
- Além disso, é possível também que o *priming* sintático, como veremos mais abaixo, esteja influenciando mais os dados do que o próprio *Common Ground*.

5.5.1.2. Influência do *Priming*

Para checar a influência do *priming* sintático na produção de perguntas-QU, comparamos as condições com *Common Ground* e *priming* com deslocamento e a condição com *Common Ground* e *priming* sem deslocamento. Ou seja, as duas têm *Common Ground* saliente e o que muda é a estrutura da sentença que o sujeito ouviu imediatamente antes de produzir a sua pergunta. Deixamos de fora dessa análise as perguntas produzidas na condição sem *Common Ground*, uma vez que não houve manipulação de *priming* naquele caso.

Para chegar aos resultados, foi proposto o modelo de regressão binomial com função de ligação identidade. Com essa metodologia estatística, testaremos se a variável ‘tipo de pergunta produzida’ está associada ao tipo de *priming* manipulado.

Repetindo os resultados que explicitamos anteriormente, no grupo controle adulto, os dados obtidos foram: na condição de *priming* sem deslocamento, 271 ocorrências de QU-*in situ* e 76 de QU-movido; na condição de *priming* com

deslocamento, 203 ocorrências de QU-*in situ* e 185 de QU-movido. Os resultados podem ser visualizados melhor na tabela a seguir:

Tipo de Estrutura	Sem deslocamento	Com deslocamento
QU-<i>in situ</i>	271 (78,1%)	203 (52,32%)
QU-movido	76 (21,9%)	185 (47,68%)
Total	347 (100%)	388 (100%)

Tabela 32: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido nas condições com *priming* sem e com deslocamento (*corpus* adulto N=40).

Aplicando o teste de regressão binomial a esses valores, obtivemos um p-valor <0,01 (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que indica uma dependência entre o tipo de pergunta-QU e o tipo de *priming* manipulado. Ou seja, os resultados obtidos com os adultos sugerem que há relevância na relação entre o *priming* e a escolha do tipo de pergunta-QU. No geral, eles preferiram mais QU-*in situ* nas duas condições, conforme mostra sombreado. quando a sentença-instrução não contava com o deslocamento, os adultos produziram a estratégia com QU-*in situ* de forma bem mais acentuada (quase 80% das vezes). Quando a sentença-instrução contava com o deslocamento, a produção entre as duas estratégias de pergunta foi mais equilibrada, em torno de 50% para cada uma.

No grupo infantil, os dados obtidos foram: na condição de *priming* sem deslocamento, obtivemos 66 ocorrências de QU-*in situ* e 35 ocorrências de QU-movido; na condição de *priming* com deslocamento, obtivemos 38 ocorrências de QU-*in situ* e 108 ocorrências de QU-movido. Esses resultados podem ser visualizados na tabela a seguir:

Tipo de Estrutura	Sem deslocamento	Com deslocamento
QU-<i>in situ</i>	66 (65,35%)	38 (26,03%)
QU-movido	35 (34,65%)	108 (73,97%)
Total	101 (100%)	146 (100%)

Tabela 33: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido nas condições com *priming* sem e com deslocamento (*corpus* infantil N=34).

Os resultados obtidos indicam que o QU-*in situ* é mais frequente em contextos em que há *priming* sem deslocamento e o QU-movido, em contextos em que há *priming* com deslocamento, conforme evidencia o sombreado. Em outras palavras,

quando a sentença-instrução não tinha fronteamto de OD ou adjunto, as crianças optaram pelo QU-*in situ* mais vezes; quando a sentença-instrução contava com o deslocamento de OD ou adjunto, as crianças preferiam a opção com movimento-QU. Aplicando o teste de regressão binomial a esses resultados, obteve-se um p-valor $<0,01$ (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que sinaliza, de fato, uma associação entre o tipo de pergunta e o *priming* sintático.

Os resultados estatísticos de ambos os grupos nos levam a uma mesma conclusão: houve influência do *priming* sintático, i. e., os dois grupos preferiram o QU-*in situ* na condição sem deslocamento de OD ou do adjunto. No entanto, uma diferença significativa entre os dois grupos é que os adultos mantiveram uma preferência, embora não muito grande, pelo QU-*in situ*, mesmo no contexto com deslocamento, enquanto que, nos dados das crianças, fica mais clara a preferência pelo QU-movido neste contexto.

5.5.1.3. Diferenças entre argumentos e adjuntos

Nesta seção, comparamos o tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU como adjunto ou argumento, nas três condições separadamente. Para chegar aos resultados, utilizamos o teste Qui-quadrado, uma vez que ele testa a igualdade entre duas proporções, verificando aqui se a variável ‘tipo de pergunta’ está associada à posição que o elemento-QU ocupa na sentença.

Grupo controle adulto:

- **Condição 1: *Common Ground*, sem deslocamento**

Nesta condição, foram coletadas: 155 perguntas com QU-*in situ* na posição de argumento e 116 na posição de adjunto; 66 perguntas com QU-movido na posição de argumento e 10 na posição de adjunto. Podemos visualizar melhor os dados na tabela seguinte:

Tipo de Estrutura	Argumento	Adjunto
QU-<i>in situ</i>	155 (70,1%)	116 (92,1%)
QU-movido	66 (29,9%)	10 (7,9%)
Total	221 (100%)	126 (100%)

Tabela 34: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido com relação ao estatuto do elemento-QU na primeira condição (*corpus* adulto N=20).

Os resultados indicam que os adultos preferiram, no geral, o QU-*in situ*, conforme mostra a célula sombreada. É possível perceber, ainda, que eles evitaram a combinação QU-movido + adjunto e, conforme esperado, produziram mais perguntas de adjunto utilizando a estrutura QU-*in situ*. A aplicação do teste Qui-quadrado retornou o p-valor $<0,01$ (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que sinaliza uma associação entre o tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU. No entanto, esta associação pode se dever aos fatores manipulados nesta condição e não ao estatuto, uma vez que na condição 1 esperávamos maiores taxas de QU-*in situ* por haver a influência no *priming* nos dados adultos.

- **Condição 2: *Common Ground*, com deslocamento**

Nesta condição, foram coletadas 93 perguntas com QU-*in situ* na posição de argumento e 110 na posição de adjunto e; 145 perguntas com QU-movido na posição de argumento e 40 na posição de adjunto. Os resultados podem ser visualizados melhor na tabela a seguir:

Tipo de Estrutura	Argumento	Adjunto
QU-<i>in situ</i>	93 (39,1%)	110 (73,3%)
QU-movido	145 (60,9%)	40 (26,7%)
Total	238 (100%)	150 (100%)

Tabela 35: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido com relação ao estatuto do elemento-QU na segunda condição (*corpus* adulto N=20).

Os resultados indicam que os adultos preferiram realizar as perguntas de argumento recorrendo ao QU-movido e as perguntas de adjunto recorrendo ao QU-*in situ*, conforme esperado. O teste Qui-quadrado retornou o p-valor $<0,01$ (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que indica que houve uma associação entre o tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU.

Interessante notar também que a combinação de QU-movido + adjunto sofreu um aumento em relação à encontrada na primeira condição: de 7,9% (10 ocorrências) para 26,7% (40 ocorrências). Este aumento pode ser explicado também pelos fatores manipulados nesta condição: conforme vimos, na condição com deslocamento, esperávamos mais QU-movido em relação à condição anterior. O adulto, assim, atendeu às expectativas, produzindo mais deslocamento.

- **Condição 3: Sem *Common Ground***

Nesta condição, foram coletadas 102 perguntas de QU-*in situ* com argumento e 72 com adjunto e 86 perguntas de QU-movido com argumento e 30 com adjunto. Os resultados podem ser visualizados na seguinte tabela:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU-<i>in situ</i>	102 (54,2%)	72 (70,6%)
QU-movido	86 (45,8%)	30 (29,4%)
Total	188 (100%)	102 (100%)

Tabela 36: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido com relação ao estatuto do elemento-QU na terceira condição (*corpus* adulto N=20).

Os resultados obtidos nesta condição indicam uma preferência dos adultos pelo QU-*in situ*, conforme mostra o sombreado, mesmo nos contextos em que ele não era previsto. No entanto, houve um certo equilíbrio entre as estratégias de pergunta quando elas eram realizadas com argumento. Além disso, eles também evitaram a combinação QU-movido + adjunto e preferiram a produção de adjunto na forma de QU-*in situ*, conforme previsto. O teste Qui-quadrado retornou o p-valor <0,01 (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que indica que houve associação entre o tipo de estrutura e o estatuto do elemento-QU.

Grupo infantil:

- **Condição 1: *Common Ground*, sem deslocamento**

Nesta condição, foram coletadas: 48 perguntas com QU-*in situ* na posição de argumento e 18 na posição de adjunto; 28 perguntas com QU-movido na posição de argumento e 7 na posição de adjunto. Podemos visualizar melhor os dados na tabela seguinte:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU- <i>in situ</i>	48 (63,2%)	18 (72%)
QU-movido	28 (36,8%)	7 (28%)
Total	76 (100%)	25 (100%)

Tabela 37: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido com relação ao estatuto do elemento-QU na primeira condição (*corpus* infantil N=17).

Os resultados acima sugerem uma preferência da criança pelo QU-*in situ*. O teste Qui-quadrado retornou um p-valor = 0,42 (resultado acima do nível de significância de 5%), o que sinaliza uma ausência de associação entre as variáveis tipo de pergunta e estatuto do elemento-QU. Esta preferência pode ser explicada pelas variáveis manipuladas nesta condição: como vimos, tanto o *Common Ground* quanto o *Priming* influenciaram na escolha da estratégia feita pela criança. Então, como esta condição previa mais QU-*in situ*, a criança acompanhou a previsão, optando pela estrutura mais esperada independentemente do estatuto do elemento-QU.

- **Condição 2: *Common Ground*, com deslocamento**

Nesta condição, foram coletadas 22 perguntas de QU-*in situ* com argumento e 16 com adjunto; 81 perguntas de QU-movido com argumento e 27 com adjunto. Para visualizar melhor os dados, é possível recorrer ao quadro a seguir:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU- <i>in situ</i>	22 (21,4%)	16 (37,2%)
QU-movido	81 (78,6%)	27 (62,8%)
Total	103 (100%)	43 (100%)

Tabela 38: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido com relação ao estatuto do elemento-QU na segunda condição (*corpus* infantil N=17).

Os resultados sugerem uma preferência da criança pelo QU-movido, conforme mostra o sombreado. A aplicação do teste Qui-quadrado retornou o p-valor = 0,05 (resultado idêntico ao nível de significância de 5%), ou seja, não há, necessariamente, uma associação entre as variáveis tipo de pergunta e o estatuto do elemento-QU, uma vez que o valor não está abaixo do nível de significância. Esta preferência pode se dever à condição manipulada e não ao estatuto: lembrando, esta condição previa

mais QU-movido, em relação à condição sem deslocamento e a criança acompanhou a previsão.

- **Condição 3: sem *Common Ground***

Nesta condição, foram coletadas 37 perguntas de QU-*in situ* com argumento e 32 com adjunto; 158 de QU-movido com argumento e 72 com adjunto. Os resultados podem ser visualizados melhor na tabela seguinte:

Tipo de Estrutura	argumento	adjunto
QU-<i>in situ</i>	37 (18,9%)	32 (30,8%)
QU-movido	158 (81,1%)	72 (69,2%)
Total	195 (100%)	104 (100%)

Tabela 39: comparação entre o QU-*in situ* e QU-movido com relação ao estatuto do elemento-QU na terceira condição (*corpus* infantil N=18).

Os resultados sugerem que houve uma preferência pelo QU-movido, conforme mostra a célula sombreada. A aplicação do teste Qui-quadrado retornou o p-valor = 0,02, que, por estar abaixo do nível de significância de 5%, indica uma relevância estatística. No entanto, a chance de este resultado ser representativo da língua é menor, visto que o p-valor está muito próximo do nível de significância, ou seja, embora haja, de fato, uma relevância estatística, é possível que, na realidade, este resultado não seja verificado.

Esta preferência pelo QU-movido pode ser explicada também pela variável manipulada nesta condição: conforme vimos, na condição sem *Common Ground*, esperávamos mais QU-movido em relação as duas outras condições. A criança, portanto, atendeu à previsão, produzindo mais QU-movido do que *in situ*.

5.5.1.4. Diferença de comportamento entre grupos etários

Comparando os dois grupos etários, de crianças e adultos, chegamos aos seguintes resultados: os adultos produziram 648 ocorrências de QU-*in situ* e 377 de QU-movido de um total de 1.025 perguntas-QU; as crianças produziram 173 ocorrências de QU-*in situ* e 373 de QU-movido de um total de 546 perguntas-QU. Para uma melhor visualização dos dados, recorra ao gráfico a seguir:

Gráfico 5: comparação entre o QU-*in situ* e o QU-movido nos dois grupos entrevistados nas três condições (adulto, N=60 e criança, N=52)

A partir do gráfico acima, é possível perceber que, no geral, os adultos preferiram o QU-*in situ* e as crianças, o QU-movido. A aplicação do teste Qui-quadrado retornou o p-valor $<0,01$ (resultado abaixo do nível de significância de 5%), o que sugere uma associação entre a variável grupo etário e o tipo de pergunta.

Os resultados aqui apresentados estão de acordo com os encontrados em dados espontâneos. Relembrando, Sikansi não encontrou nenhuma produção de QU-*in situ* na fala de três crianças observadas (total de 839 perguntas); Grolla (2000) encontrou apenas 1,7% na fala de N. (em um *corpus* de 500 perguntas) e Grolla (2009) encontrou também somente 1,7% na fala de N. e L. (de um total de 932 perguntas). Em contrapartida, Lopes-Rossi (1996), que coletou dados adultos do *corpus* da TV brasileira, encontrou 32,4% de QU-*in situ*. Ou seja, parece haver na língua uma inversão: enquanto os adultos parecem preferir o QU-*in situ*, as crianças parecem favorecer o emprego de QU-movido, seja em dados espontâneos, seja em dados experimentais, guardadas as devidas proporções.

5.5.2. Discussão dos resultados da análise alternativa

Neste apêndice, exploramos uma outra possibilidade de interpretação para os dados, comparando o QU-*in situ* apenas ao QU-movido simples, desconsiderando o QU-que e QU-é-que. Nesta subseção, discutiremos brevemente os achados.

O *Common Ground*, conforme esperávamos, foi, de fato, bastante relevante na produção das crianças (p-valor = $<0,01$), embora para os adultos não tenha sido (p-

valor = 0,18). Isso quer dizer que as crianças são sensíveis ao contexto pragmático em que estão inseridas as sentenças e ele guia a escolha da estratégia de pergunta. Em outras palavras, nossa primeira hipótese, que sugere que o constituinte-QU *in situ* precisa de um contexto de pressuposição enriquecida, parece se confirmar nos dados infantis. Já os adultos não foram sensíveis ao contexto pragmático e produziram, no geral, mais QU-*in situ*, mesmo nos contextos em que ele não era esperado.

Já em relação ao *priming*, os dados sugerem que houve associação entre o tipo de pergunta e o tipo de *prime* apresentado (com ou sem deslocamento), tanto na fala do adulto quanto da criança (p-valor <0,01). Assim, a segunda hipótese, que sugere que o processador tende a manter na memória a estrutura da sentença anteriormente ouvida parece se confirmar nos dados infantis e adultos.

Para verificar a influência do estatuto do elemento-QU, produzido como adjunto ou argumento, analisamos cada condição separadamente para ter uma ideia mais clara de qual fator poderia estar influenciando a produção de QU-*in situ*. Todas as três análises feitas para o adulto retornaram um p-valor abaixo do nível de significância de 5% e, a partir dos resultados podemos perceber que houve uma preferência pela produção de adjunto recorrendo ao QU-*in situ* e evitando a estratégia movida, conforme nossa hipótese sugeria. No entanto, os dados infantis não retornaram os mesmos resultados, sinalizando que a criança não procura evitar a combinação de QU-movido + adjunto. Portanto, a terceira hipótese, que sugere que o estatuto do elemento-QU tende a afetar a produção de QU-*in situ* parece ser confirmada nos dados adultos, mas, nos dados infantis, não. No entanto, a influência do *priming* nos dois grupos e do *Common Ground* no grupo infantil nos faz questionar a importância do estatuto do elemento-QU na produção dessas perguntas nas duas primeiras condições: é possível que esse movimento ou falta dele ocorra devido aos outros fatores manipulados e não, necessariamente, ao estatuto do elemento-QU.

Tendo em vista esse problema, a condição sem *Common Ground* parece ser um contexto mais neutro para verificar a influência do estatuto do elemento-QU no caso do adulto, uma vez que não há influência do *priming* e esse grupo etário não foi sensível aos efeitos de *Common Ground*. Assim, levando em consideração apenas essa condição mais neutra, os dados adultos mostraram que em perguntas de adjunto realmente houve um favorecimento do QU-*in situ* (70,6%) e um desfavorecimento de QU-movido (29,4%).

Já nos dados infantis, o cenário parece invertido: foram produzidos 30,8% de QU-*in situ* com adjunto e 69,2% com QU-movido. Isso pode ser explicado porque, diferente do adulto, este não é um contexto neutro. Isto é, as crianças tiveram sensibilidade ao *Common Ground* e, por isso, estão simplesmente seguindo a previsão e produzindo mais QU-movido.

Neste apêndice, também comparamos os grupos etários, infantil e adulto. Ambos os grupos produziram taxas significativas de QU-*in situ*, principalmente em relação aos dados espontâneos das crianças, que, conforme os achados de Sikansi (1999) e Grolla (2000, 2009) não passam de 2%. Aqui, encontramos uma produtividade da construção, mesmo na fala infantil, uma vez que as crianças produziram 31,7% de QU-*in situ*.

A partir dessa comparação entre os grupos etários também foi possível verificar que os dados coletados neste estudo experimental corroboram os encontrados em dados naturalísticos. Aqui, as crianças produziram QU-*in situ* em menor proporção que os adultos: 31,7% de QU-*in situ* na fala infantil e 63,2% na fala adulta. E, interessante notar, também nos dados espontâneos elas produzem menos QU-*in situ* que os adultos: cerca de 2% nos dados infantis de Grolla (2000, 2009) e 32,4% nos dados adultos de Lopes-Rossi (1996).

Feitas as discussões dos resultados, esta subseção também servirá à comparação entre as duas análises, a que considera apenas o QU-movido e a que considera também o QU-que e QU-é-que. No que pauta ao *Common Ground*: os resultados indicaram que, enquanto na primeira análise os dois grupos etários foram sensíveis aos efeitos de *Common Ground*, na segunda, apenas as crianças foram. É possível, então, que a primeira análise esteja adequada, tendo em vista que foram muitos os autores que defenderam a importância do estabelecimento de *Common Ground* na produção de QU-*in situ*, conforme vimos ao longo deste trabalho.

Outra diferença crucial foi encontrada na comparação entre as faixas etárias: enquanto na primeira análise encontramos o mesmo padrão, em que ambos os grupos preferem o QU-movido, o que sugere que a criança já está se aproximando da gramática adulta; na segunda, encontramos um padrão inverso, em que o adulto prefere o QU-*in situ* e a criança, o QU-movido, resultado que está em linha com os dados espontâneos, uma vez que, também neles, o QU-*in situ* é a estratégia preferida dos adultos e o QU-movido, das crianças.

Concluindo, foi interessante observar como o cenário mudou entre as duas análises: em ambas as crianças foram sensíveis ao contexto pragmático, enquanto os adultos foram sensíveis apenas quando acrescentadas as perguntas com QU-que e QU-é-que.

6

Considerações Finais

Neste capítulo, apresentaremos as conclusões relacionando as hipóteses iniciais do trabalho aos resultados coletados no estudo experimental. Além disso, apresentaremos também as considerações para trabalhos futuros.

6.1. Considerações Finais

Neste trabalho, delineamos um panorama entre as diferentes análises de QU-*in situ* em algumas línguas de movimento-QU aparentemente opcional: francês, espanhol, PE, PB, entre outras. Como vimos, as crianças francesas iniciam o processo de aquisição preferindo o QU-*in situ* (90,9% no *corpus* de Marie, observada por Hamann (2006)), mesmo essa não sendo a estratégia preferida dos adultos (5% de acordo com Zuckerman (2001)). Inversamente, no PB as crianças preferem o QU-movido nos primeiros estágios e o QU-*in situ* surge como última estratégia de pergunta-QU, apenas aos 3;9 segundo Grolla (2000) e 2;4 segundo Silveira (2011), ambos em dados espontâneos. Já os adultos falantes de PB produzem taxas produtivas, 32,4% segundo Lopes-Rossi.

Isso nos levou a formular a seguinte pergunta: por que as crianças produzem taxas baixíssimas de QU-*in situ*, a despeito da produtividade encontrada em seu *input*? Para tentar responder a esse questionamento, consideramos a análise de Kato (2004), segundo a qual o QU-*in situ* é a opção menos econômica por, na realidade, envolver dois movimentos. As crianças, então, com base no princípio de economia, evitariam a opção menos econômica. Esta análise torna-se problemática quando nos questionamos quanto às evidências diretas que as crianças possuiriam para postular este segundo movimento no QU-*in situ*. Em outras palavras, que pistas a criança recebe, no processo de aquisição de linguagem, que a fazem perceber que o QU-*in situ* é menos econômico que o movido?

Diante da dificuldade em responder essa pergunta, passamos a considerar a possibilidade de que o QU-*in situ* está associado a contextos pragmáticos específicos,

conforme defendem muitos autores na literatura (Chang (1997), Boeckx et al (2001), Biezma (2016), Pires & Taylor (2007), Zocca (2010)). Isso explicaria sua baixa frequência na fala da criança, uma vez que a construção seria facilitada apenas em contextos mais restritivos. Isso explicaria também porque os dados espontâneos não conseguiram capturar o QU-*in situ* de forma produtiva, já que esse tipo de observação conta com o acaso e, por isso, os contextos ideais para surgimento da estratégia podem não ter sido capturados no momento de gravação.

Daí a importância de um estudo experimental que desse conta de manipular as condições necessárias para produção do QU-*in situ*. Tendo isso em vista, para este trabalho foi elaborado um estudo experimental de eliciação, que manipulou quatro variáveis: *Common Ground*, *priming* sintático, estatuto do elemento-QU e grupo etário.

Os resultados apresentados sugerem uma associação entre o tipo de pergunta e o contexto em ambos os grupos: nas condições com *Common Ground*, o QU-*in situ* foi mais produzido do que na condição sem *Common Ground*, conforme o esperado. Em outras palavras, a primeira hipótese, de que o constituinte-QU *in situ* está associado a um contexto de pressuposição enriquecida, parece se confirmar.

No tocante ao *Priming* sintático, os resultados sugerem que, tanto nos dados dos adultos como no das crianças, uma sentença com uma determinada estrutura facilita o surgimento de outra com estrutura similar ou igual. Em outras palavras, os dois grupos etários optaram mais frequentemente pela construção com QU-movido (elemento-QU deslocado para a periferia esquerda) após terem ouvido uma instrução como “Alguma coisa, o gatinho está usando” (com objeto direto fronteado).

Como vimos acima, em sentenças sem a topicalização de OD ou adjunto, os adultos optaram pelo QU-*in situ* em 61,3% das perguntas e pelo QU-movido em 38,7% das vezes. Em sentenças com o deslocamento, os adultos optaram pelo QU-*in situ* em 39,3% das perguntas e pelo QU-movido em 60,7%, ou seja, o *priming* sem deslocamento facilitou o uso de QU-*in situ* e o *priming* com deslocamento facilitou a produção de QU-movido.

Os dados das crianças mostram que elas produziram QU-*in situ* em 37,7% das vezes e QU-movido em 62,3% na condição em que o OD ou adjunto não eram deslocados, ou seja, neste contexto, houve preferência pelo QU-movido. Na presença de OD ou adjunto deslocados, as crianças optaram mais frequentemente pelo QU-movido (83,1%) em relação ao QU-*in situ* (16,9%), conforme esperado. Em outras

palavras, o *priming* sintático teve papel fundamental na escolha das estratégias de pergunta, o que parece confirmar nossa segunda hipótese, de que o processador tende a manter a estrutura da sentença anteriormente ouvida, facilitando o surgimento de sentenças com estrutura igual ou semelhante.

Outro aspecto investigado foi a relação entre a estratégia de pergunta e o estatuto do elemento-QU como argumento ou adjunto. Para verificar esta influência, comparamos as posições do elemento-QU nas três condições separadamente. No geral, percebemos uma preferência do adulto pela produção de adjunto recorrendo ao QU-*in situ*, como em “Ele está em cima do quê?”. Já os dados das crianças não sugerem tal preferência. Isso pode ser explicado com base nos outros fatores manipulados nas condições – é possível que o *Common Ground* e o *priming*, tendo papel fundamental na produção das perguntas, conforme vimos na análise oficial, tenha maior influência na produção das perguntas do que o estatuto do elemento-QU.

Com relação aos grupos etários, os resultados encontrados foram bastante reveladores. Como vimos no capítulo anterior, as crianças produziram 20,6% de QU-*in situ* e os adultos, 43,9%, ou seja, as crianças produzem, de forma geral, taxas menores de QU-*in situ* que os adultos. Comparando aos dados espontâneos, percebemos que os resultados aqui corroboram os achados de Grolla (2000, 2009), Sikansi (1999) e Lopes-Rossi (1996): segundo esses autores, as crianças produzem menos QU-*in situ* (aproximadamente 2%, segundo Grolla (2009)) do que o adulto (32,4%, segundo Lopes-Rossi (1996)). Em outras palavras, os resultados experimentais estão em sintonia com os espontâneos, no que se refere à preferência do adulto pelo QU-*in situ* e da criança pelo QU-movido.

Com base nos dados espontâneos de PB, é importante lembrar que os achados de Grolla (2000) e Sikansi (1999) se estendem até 4;0 e 3;10 anos, respectivamente. Ou seja, as crianças desses estudos são mais novas que as crianças testadas no presente trabalho e a ausência da construção pode se dever à idade. Crianças mais novas teriam de ser testadas para resolver essa questão. No entanto, como observado acima na seção 4.6, aplicar este teste de produção de perguntas em crianças mais novas se mostrou infrutífero.

Além disso, no capítulo anterior discutimos duas análises: uma que comparava o QU-*in situ* às estratégias com movimento (QU-movido, QU-que e QU-é-que) e outra que comparava o QU-*in situ* apenas ao movido, por serem construções correspondentes lexicalmente. Na segunda análise observamos duas mudanças

cruciais em relação à primeira: enquanto na primeira o adulto foi sensível ao *Common Ground*, na segunda ele não foi guiado pelo contexto pragmático. Ademais, na primeira análise, ambos os grupos etários preferiram o movido – a criança produziu 20,6% de QU-*in situ* e 79,4% de movido, e o adulto produziu 43,9% de QU-*in situ* e 56,1% de movido. Isso indica que a criança está caminhando para uma gramática adulta, pois, embora elas não produzam taxas similares a dos adultos, têm preferência pela mesma construção. Já na segunda análise, o adulto preferiu o QU-*in situ* (63,2%) e a criança, o movido (68,3%), o que indica haver na língua uma inversão da preferência nos primeiros estágios de aquisição.

Por fim, este trabalho contribuiu para a literatura de QU-*in situ*, uma vez que trouxe evidências favoráveis à associação da construção a um contexto pragmático específico, conforme sinalizaram muitos outros autores para diferentes línguas (francês: Chang (1997) e Boeckx et al (2001); espanhol: Jiménez (1997) e Biezma (2016); português europeu: Ambar (2000); grego: Roussou et al. (2014) e português brasileiro: Pires & Taylor (2007), Zocca (2010), Oushiro (2009)). Além disso, os dados experimentais dos adultos também se alinharam aos achados de Oushiro (2011), que observou que adjuntos adverbiais favorecem o emprego de QU-*in situ*. Por último, também encontramos evidências, tanto na fala do adulto quanto na da criança, de que a produção de uma sentença com uma determinada estrutura facilita o emprego dessa mesma estrutura em uma sentença imediatamente posterior, corroborando estudos como de Pickering & Branigan (1999), Branigan (2007) e Huttenlocher, Vasilyeva & Shimp (2004).

6.2 Considerações para futuros trabalhos

Como todo trabalho acadêmico não se encerra em si mesmo e novas perguntas sempre surgirão, discutiremos brevemente sobre os problemas a serem solucionados em estudos futuros:

- (i) Conforme ficou bem claro nos resultados, os adultos optaram pelo QU-*in situ* mesmo em contextos em que ele não era esperado, enquanto as crianças mostraram uma dependência do tipo de pergunta e contexto pragmático. Uma das análises a que recorreremos para explicar esta assimetria foi a de que o *priming* sintático parece estar influenciando

mais as escolhas de pergunta do que a própria condição de felicidade da estrutura. Seria interessante, então, que um futuro trabalho procurasse reduzir os efeitos de *priming*, para que os sujeitos não se fiassem a ele a cada turno do jogo.

- (ii) Seria importante, também, contar com dados de crianças mais novas para estabelecer uma idade de emergência do QU-*in situ*, que, segundo os dados espontâneos observados por Grolla (2009), é a partir dos 3;9 anos de idade. Para tanto, seria necessário eliminar o Problema *Ask/Tell* (discutido no capítulo 4), que faz com que crianças na faixa de 3 anos ofereçam uma resposta ao invés da pergunta requisitada, em experimentos de eliciação de perguntas como este.

Os resultados aqui obtidos podem auxiliar pesquisas futuras, uma vez que, a partir da metodologia experimental elaborada para este fim, foi possível coletar taxas altas de QU-*in situ* na fala de crianças, se comparada aos resultados obtidos em dados espontâneos. Com este estudo, esperamos ter contribuído para a compreensão desta construção e dos fatores associados a ela.

Referências Bibliográficas

- Adli, A. (2006). French wh-in-situ questions and syntactic optionality: Evidence from three data types. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 25(2), 163-203.
- Alvarez, B. L. de P. (2009). *A Aquisição de Constituintes-Qu In Situ Em Português Brasileiro*. Relatório Final do Projeto de Iniciação Científica. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Ambar, M. (2002). WH-questions and Wh-exclamatives. *Romance Languages and Linguistic Theory 2000: Selected Papers from "Going Romance" 2000, Utrecht, 30 November-2 December*, 232, 15.
- Ambar, M., & Veloso, R. (2001). On the nature of wh-phrases-word order and wh-in-situ Evidence From Portuguese, French, Hungarian and Tetum. *AMSTERDAM STUDIES IN THE THEORY AND HISTORY OF LINGUISTIC SCIENCE SERIES 4*, 1-38.
- Barile, W., & Maia, M. A. R. (2008). 5) Aspectos prosódicos do qu in-situ no português brasileiro. *Revista Veredas*, 12(2).
- Becker, M., & Gotowski, M. (2015). Explaining children's wh-in situ questions: Against economy. In *Proceedings of the 39th annual Boston University Conference on Language Development [BUCLD 39]* (pp. 127-137).
- Biezma, M. (2016) Givenness and the difference between wh-fronted and wh-in-situ questions in Spanish. *Romance Languages and Linguistic Theory: Selected papers for Going Romance 29*.
- Branigan, H. P., Pickering, M. J., Liversedge, S. P., Stewart, A. J., & Urbach, T. P. (1995). Syntactic priming: Investigating the mental representation of language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24(6), 489-506.
- Branigan, H. (2007). Syntactic priming. *Language and Linguistics Compass*, 1(1-2), 1-16.
- Branigan, H. P., & McLean, J. F. (2016). What children learn from adults' utterances: An ephemeral lexical boost and persistent syntactic priming in adult-child dialogue. *Journal of Memory and Language*, 91, 141-157.
- Brown, R. (1968). The development of wh questions in child speech. *Journal of Memory and Language*, 7(2), 279.

- Bock, J. K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive psychology*, 18(3), 355-387.
- Boeckx, C., Stateva, P., & Stepanov, A. (2001). Optionality, Presupposition, and WH-in situ in French. *Amsterdam Studies in The Theory And History Of Linguistic Science Series 4*, 57-72.
- Bošković, Ž. (1998). LF movement and the Minimalist Program. In *Proceedings of NELS* (Vol. 28, pp. 43-57).
- Chang, L. (1997). *Wh-in-situ phenomena in French* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Chen, H. C., & Tzeng, O. J. L. (1992). The acquisition of Chinese syntax. *Language processing in Chinese*, 90, 277.
- Cheng, L. L. S. (1997). *On the typology of wh-questions*. Taylor & Francis.
- Cheng, L. L. S. (2003). Wh-in-situ. *Glott International*, 7(4), 103-109.
- Cheng, L., & Rooryck, J. (2000). Licensing wh-in-situ. *Syntax*, 3(1), 1-19.
- Chomsky, N. (1977). On wh-movement. *Formal syntax*, 71-132.
- Chomsky, N. (1993). *Lectures on government and binding: The Pisa lectures* (No. 9). Walter de Gruyter.
- Chomsky, N., & Lasnik, H. (1993). Principles and parameters theory in syntax. In *An International Handbook of Contemporary Research* (pp. 506-569). De Gruyter Berlin.
- Chomsky, N. (1993). A minimalist program for linguistic theory IN Kenneth Hale, Samuel J. Keyser eds. *The view from building 20* Cambridge, Mass: MIT Press, 1-52.
- Chomsky, N. (1995). The minimalist program (current studies in linguistics 28). *Cambridge et al.*
- Clark, E. (2015). 15 Common Ground. *The handbook of language emergence*, 87, 328.
- Clark, E. V., & Amaral, P. M. (2010). Children build on pragmatic information in language acquisition. *Language and Linguistics Compass*, 4(7), 445-457.
- Clark, H. H., & Marshal, C. R. (1981) Definite Reference and mutual knowledge. In, A.K. Joshi, B. L. Webber, and I.A. Sag (Eds.), *Elements of Discourse Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H., Schreuder, R., & Buttrick, S. (1983). Common ground at the understanding of demonstrative reference. *Journal of verbal learning and*

- verbal behavior*, 22(2), 245-258.
- Clark, H. H. (1996). Using language. 1996. *Cambridge University Press: Cambridge*, 952, 274-296.
- Colston, Herbert L. (2008) A new look at common ground: memory, egocentrism, and joint meaning IN *Intention, Common Ground and the Egocentric Speaker-Hearer*. Mouton de Gruyter, 151- 187.
- Crain, S & Thornton, R. (1998) Asking questions: The ask/tell problem IN Stephen Crain, Rosalind Thornton-*Investigations in Universal Grammar_ A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics (Language, Speech, and Communication)*, A Bradford Book.
- Crisma, P. (1992) On the Acquisition of Wh-Questions in French, *GenGenP* 0 (1-2), p. 115-122.
- Déprez, Viviane, Syrett, Kristen and Kawahara, Shigeto (2013). Interfacing information and prosody: French wh-in situ questions. In Irene Franco, Sara Lusini and Andrés Saab (eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory: Selected Papers from 'Going Romance' 2010*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 135-154.
- Duarte, I. (2000). Sobre interrogativas-Q em português europeu e português brasileiro. In *Comunicação apresentada no Congresso Internacional* (Vol. 500, pp. 8-13).
- Feng, H., Chen, L. Y., Feng, L. J., & Feng, L. P. (2014). A Review of the Syntactic Priming. A Research Method in Sentence Production. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 641-650.
- Figueiredo Silva, M. C., & Grolla, E. (2016). Some syntactic and pragmatic aspects of WH-in-situ in Brazilian Portuguese. *The Morphosyntax of Portuguese and Spanish in Latin America*, 259.
- Gibbs Jr, R. W., Mueller, R. A., & Cox, R. W. (1988). Common ground in asking and understanding questions. *Language and speech*, 31(4), 321-335.
- Giles, H., & Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. Academic Press.
- Grolla, E. (2000) *Aquisição da periferia esquerda da sentença em português brasileiro*. Dissertação de mestrado, Campinas: UNICAMP.

- Grolla, E. (2005) Sobre a Aquisição Tardia de QU in situ em Português Brasileiro. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 57-73.
- Grolla, E. (2009) *Speculations about the Acquisition of Wh-Questions in Brazilian Portuguese*. In "Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese", Acrísio Pires & Jason Rothman (eds.). Mouton deGruyter (Studies on Language Acquisition (SOLA)).
- Grolla, E. and B. Alvarez (2010) The Optionality of WH-in-Situ Questions in Brazilian Portuguese: Child and Adult Data. Paper to be presented at the I Experimental Psycholinguistics: Formal Approaches, Unicamp/IEL, Brazil.
- Guasti, M. (2004) Language Acquisition: The Growth of Grammar. Bradford book.
- Hamann, C. (2000) The acquisition of constituent questions and the requirements of interpretation, in Marc-Ariel Friedemann and Luigi Rizzi (eds.), The acquisition of syntax: studies in comparative developmental linguistics, London, Longman, p. 170-201.
- Hamann, C. (2006). Speculations about early syntax: The production of wh-questions by normally developing French children and French children with SLI. *Catalan Journal of Linguistics*, 5(1), 143-189.
- Hornstein, N., Nunes, J., & Grohmann, K. (2001). Introduction to Minimalist Program.
- Huang, C.-T. James (1982) Logical Relations in Chinese and the Theory of Grammar. PhD Dissertation, MIT.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Shimpi, P. (2004). Syntactic priming in young children. *Journal of memory and language*, 50(2), 182-195.
- Jiménez, M. L (1997). Semantics and pragmatics conditions on word order in Spanish. Ph.D. thesis. Georgetown University. Washington D.C.
- Karttunen, L. (1975, September). Conversational Implicature in Montague Grammar. In *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (Vol. 1, pp. 266-278).
- Kato, M. e E. Raposo (1994) European and Brazilian Portuguese word order: questions, focus and topic constructions. In *Aspects of Romance Linguistics*; Carlos Parodi, Antônio Quicoli, M. Saltarelli and Maria Luiza Zubizarreta (eds), 267-277. Washington:Georgetown University Press.

- Kato, Mary A. (1993). Word Order Change The Case of Brazilian Portuguese Wh-Questions Comunicação no The XI International Congress of Historical Linguistics, Los Angeles.
- Kato, Mary A. (2004) *Dislocated and in-situ wh-questions in Brazilian Portuguese. Trabalho apresentado no Symposium on Spanish and Portuguese*, UC Santa Barbara.
- Kato, Mary A. (2013) Deriving wh-in-situ through movement in Brazilian Portuguese. In: Camacho-Taboada, V. et al. (org.) *Information Structure and Agreement*. Amsterdam: John Benjamins, p. 175-192.
- Lessa-de-Oliveira, Adriana S. C. (2003) Aquisição de constituintes-QU em dois dialetos do português brasileiro [Acquisition of wh-constituents in two dialects of Brazilian Portuguese]. Master Thesis, Unicamp, Brazil.
- Lessa-de-Oliveira, Adriana S. C. (2005) Aquisição da linguagem e variação linguística. *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 409-414, 2005. [409 / 414].
- Li, C. and Thompson, S. (1981) *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Liebal, K., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2013). Young children's understanding of cultural common ground. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 88-96.
- Lightfoot, D. (1999) *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Massachussets, Blackwell Publishers Inc.
- Lopes-Rossi, M. (1996) A sintaxe diacrônica das interrogativas-Q do Português. Tese de Doutorado, Departamento de Linguística, Unicamp.
- López, I. F. (2006). Los enunciados interrogativos en las primeras etapas del lenguaje infantil. In *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 562-585).
- Maia, M. A. R. (1997). The Processing of Object Anaphora in Brazilian Portuguese. *Revue Linguistique de Vincennes, França*, v. 26, p. 151 – 176.
- Mathieu, Eric (2004) The Mapping of Form and Interpretation: the case of optional Wh-Movement in French. *Lingua* 114: 1090-1132.
- Mioto, C. & Kato, M. (2005) As Interrogativas-Q do Português Europeu e do Português Brasileiro Atuais. *Revista da Abralín* 4, p. 171-196.

- Nunes, J. and R. Santos (2007) Stress shift as a diagnostics for identifying empty categories in Brazilian Portuguese. In: Nunes, J. (ed.) *Minimalist Essays on Brazilian Portuguese Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 121-136.
- Oiry, M. (2011). A case of true optionality: Wh-in situ patterns like long movement in French. *Linguistic Analysis*, 37(1), 115-142.
- Oushiro, L. (2009) As Interrogativas Q-*in situ* têm restrições pragmáticas? IN Anais - VI Congresso Internacional da Abralín. João Pessoa: Ideia, 2009., volume 1. p. 2445-2452.
- Oushiro, L. (2010). Condicionamento discursivo-pragmático no uso variável de Interrogativas-Q. *Estudos Linguísticos*, 39(2), 628-639.
- Oushiro, L. (2011a) Uma análise variacionista para as Interrogativas-Q. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, SP.
- Oushiro, L. (2011b) Wh-interrogatives in Brazilian Portuguese: The Influence of Common Ground. University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, Volume 17.
- Pickering, M. J., & Branigan, H. P. (1998). The Representation of Verbs: Evidence from Syntactic Priming in Language Production. *Journal of Memory and Language*, 39, 633-651.
- Pickering, M. J., & Branigan, H. P. (1999) Syntactic priming in language production. *Trends in Cognitive Sciences – Vol. 3, No. 4*.
- Pires, A., & Taylor, H. (2007, January). The syntax of wh-in-situ and common ground. In *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society* (Vol. 43, No. 2, pp. 201-215). Chicago Linguistic Society.
- Plunkett, B. (1999) The Syntactic Acquisition of French Wh-Questions: a cross-dialectal comparison. Research report, University of York.
- Reglero, Lara. (2004) A'-Dependencies in Spanish and Basque. PhD Dissertation, University of Connecticut.
- Reglero, Lara. (2005) Wh-in-situ constructions: Syntax and/or phonology?. In *Proceedings of the 24th West Coast Conference on Formal Linguistics*, 334–342. Somerville, Mass.: Cascadilla Proceedings Project.
- Reglero, L. & Ticio, E. (2008) Wh-in-situ and the Spanish DP: Movement or no movement? *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, vol. 14.

- Roussou, Anna, Christos Vlachos, and Dimitris Papazachariou. 2014. "In situ, ex situ, and (non) echo questions." In *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 1: Selected papers from the 20th ISTAL*, edited by Nikolas Lavidas, Thomaï Alexiou, and Areti Maria Sougari, 475-494.
- Saeed, J. I. (2009) *Semantics*. Wiley-Blackwell, 3rd edition.
- Schiffer, S. R. (1972) *Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schwarzschild, R. (1999). GIVENness, AvoidF and other constraints on the placement of accent. *Natural language semantics*, 7(2), 141-177.
- Sell, F. S. F. (2002). A aquisição das interrogativas WH in situ em Português Brasileiro. *Working papers em Linguística*, 6(1), 55-76.
- Sikansi, N. (1999a) As interrogativas-Q na gramática infantil do PB. *Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas* (36): 85-103.
- Sikansi, N. (1999b) *A aquisição das interrogativas-Q do Português do Brasil*. Memorial para Qualificação de Tese de Doutorado, DL, IEL, Unicamp.
- Silveira, V. L. (2011) A Emergência De Estruturas A-Barra No Contexto Da Aquisição Do Português Brasileiro Como Língua Materna. Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Smith, N. V. (1982) *Mutual Knowledge*. Academic Press. University College, London.
- Soares, C. (2004). Computational complexity and the acquisition of the CP field in European Portuguese. In *Proceedings of Console* (Vol. 12, pp. 125-140).
- Stalnaker, R. (1973). Presuppositions. *Journal of Philosophical Logic* 2:447- 457.
- Stalnaker, R. (1978). Assertion. In *Pragmatics: Syntax and Semantics V. 9*, ed. Peter Cole. New York: Academic Press.
- Stalnaker, R. (1977). Pragmatic presuppositions. In *Proceedings of the Texas conference on performatives, presuppositions, and implicatures*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics (pp. 135-148).
- Stalnaker, R. (2002) Common Ground. *Linguistics and Philosophy*, v. 25, p. 701-721.
- Stromswold, Karin. (1995) The acquisition of subject and object wh-questions. *Language Acquisition* 4.1-2: 5-48.
- Uribe-Etxebarria, Myriam. (2002) In situ questions and masked movement. *Linguistic Variation Yearbook* 2:259–303.

- Vergnaud, J.-R., Zubizarreta, M.-L. (2001) The logical structure of informational and contrastive questions. In: Paper Presented at Université Paris 8. Abstract published in the 2003 Glow Newsletter.
- De Villiers, J. G., & Roeper, T. (1996). Questions after stories: Supplying context and removing it as a variable. *Methods for assessing children's syntax*, 163-188.
- Weiner, E. J., & Labov, W. (1983) Constraints on the Agentless Passive. *Journal of Linguistics*, 19, 29-58.
- Yang, C. (2015). For and against frequencies. *Journal of Child Language*, 42(2), 287-293.
- Zocca, C. L. (2007). And the wh goes where. *Wh in situ in Brazilian Portuguese. Ms., University of Connecticut*.
- Zocca, C. L. (2010). *Divide et Impera—Separating Operators from their Variables* (Doctoral dissertation, University of Connecticut).
- Zubizarreta, M.-L. (2001) Intervention effects in the French wh-in-situ construction: syntax or interpretation? In: Nuñez Ceneño, R., López, L., Camero, R. (Eds.), *A Romance Perspective in Language Knowledge and Use. Selected Papers from the 31st Linguistic Symposium on Romance Languages*. John Benjamins, Amsterdam, pp.359–380.
- Zuckerman, Shalom and Hulk, Aafke (2001). Acquiring optionality in French wh-questions: An experimental study. *Revue Québécoise de Linguistique* 30: 71-97.
- Zuckerman, S. (2001) The Acquisition of “Optional” Movement. Tese de Doutorado. Boston, Massachusetts.

Apêndices

Apêndice 1: Perguntas esperadas

1. Condição com *Common Ground*, sem deslocamento

Nesta condição, o fantoche fornecia uma instrução que introduzia um *Common Ground* e *priming* sintático sem deslocamento. A criança, a partir dessa instrução, realizava uma pergunta-QU pedindo por mais informações.

1ª carta – Instrução 1: O patinho está voando em cima de alguma coisa. **Pergunta esperada:** O patinho está voando em cima do quê?; **Instrução 2:** O patinho está usando alguma coisa. **Pergunta esperada:** O patinho está usando o quê?

2ª carta – Instrução 1: O pintinho está embaixo de alguma coisa. **Pergunta esperada:** O pintinho está embaixo de quê?; **Instrução 2:** O pintinho está bebendo alguma coisa. **Pergunta esperada:** O pintinho está bebendo o quê?

3ª carta – Instrução 1: A girafa está embaixo de alguma coisa. **Pergunta esperada:** A girafa está embaixo de quê?; **Instrução 2:** A girafa está comendo alguma coisa. **Pergunta esperada:** A girafa está comendo o quê?

4ª carta – Instrução 1: O gatinho está tocando alguma coisa. **Pergunta esperada:** O gatinho

está tocando o quê?; **Instrução 2:** O gatinho está usando alguma coisa na cabeça. **Pergunta esperada:** O gatinho está usando o quê?

5ª carta – Instrução 1: A zebra está dentro de alguma coisa. **Pergunta esperada:** A zebra está dentro de quê?; **Instrução 2:** A zebra está segurando alguma coisa. **Pergunta esperada:** A zebra está segurando o quê?

6ª carta – Instrução 1: A coruja está voando em cima de alguma coisa. **Pergunta esperada:** A coruja está voando em cima de quê?; **Instrução 2:** A coruja está segurando alguma coisa. **Pergunta esperada:** A coruja está segurando o quê?

7ª carta – Instrução 1: O pato está voando em cima de alguma coisa. **Pergunta esperada:** O pato está voando em cima de quê?; **Instrução 2:** O pato está usando alguma coisa.

Pergunta esperada: O pato está usando o quê?

8ª carta - Instrução 1: O pintinho está embaixo de alguma coisa. **Pergunta esperada:** O pintinho está embaixo de quê? **Instrução 2:** O pintinho está bebendo alguma coisa. **Pergunta esperada:** O pintinho está bebendo o quê?

9ª carta - Instrução 1: A girafa está debaixo de alguma coisa. **Pergunta esperada:** O gatinho está tocando o quê?; **Instrução 2:** A girafa está comendo alguma coisa. **Pergunta esperada:** A girafa está comendo o quê?

10ª carta – Instrução 1: O gato está tocando alguma coisa. **Pergunta esperada:** O gato está tocando o quê?; **Instrução 2:** O gato está usando alguma coisa na cabeça. **Pergunta esperada:** O gatinho está usando o quê?

11ª carta – Instrução 1: A zebra está dentro de alguma coisa. **Pergunta esperada:** A zebra está dentro do quê?; **Instrução 2:** A zebra está segurando alguma coisa. **Pergunta esperada:** A zebra está segurando o quê?

12ª carta – Instrução 1: A coruja está voando em cima de alguma coisa. **Pergunta esperada:** A coruja está voando em cima do quê?; **Instrução 2:** A coruja está segurando alguma coisa. **Pergunta esperada:** A coruja está segurando o quê?

13ª carta – Instrução 1: O pato está voando em cima de alguma coisa. **Pergunta esperada:** O pato está voando em cima de quê?; **Instrução 2:** O pato está usando alguma coisa. **Pergunta esperada:** O pato está usando o quê?

14ª carta – Instrução 1: O gato está tocando alguma coisa. **Pergunta esperada:** O gato está tocando o quê?; **Instrução 2:** O gato está usando alguma coisa na cabeça. **Pergunta esperada:** O gato está usando o quê?

15ª carta – Instrução 1: A zebra está dentro de alguma coisa. **Pergunta esperada:** A zebra está dentro de quê?; **Instrução 2:** A zebra está segurando alguma coisa. **Pergunta esperada:** A zebra está segurando o quê?

2. Condição com *Common Ground*, com deslocamento

Nesta condição, o fantoche fornecia uma instrução que introduzia um *Common Ground* e *priming* sintático com deslocamento. A criança, a partir dessa instrução, realizava uma pergunta-QU pedindo por mais informações.

1ª carta – Instrução 1: Em cima de alguma coisa, o patinho está voando. **Pergunta esperada:** Em cima do que o patinho está

voando?; **Instrução 2:** Alguma coisa, o patinho está usando. **Pergunta esperada:** O que o patinho está usando?

2ª carta – Instrução 1: Embaixo de alguma coisa, o pintinho está. **Pergunta esperada:** Embaixo do que o pintinho está?; **Instrução 2:** Alguma coisa, o pintinho está bebendo. **Pergunta esperada:** O que o pintinho está bebendo?

3ª carta – Instrução 1: Embaixo de alguma coisa, a girafa está. **Pergunta esperada:** Embaixo de que a girafa está?; **Instrução 2:** Alguma coisa, a girafa está comendo. **Pergunta esperada:** O que a girafa está comendo?

4ª carta – Instrução 1: Alguma coisa, o gatinho está tocando. **Pergunta esperada:** O que o gatinho está tocando?; **Instrução 2:** Alguma coisa, o gatinho está usando na cabeça. **Pergunta esperada:** O que o gatinho está usando na cabeça?

5ª carta – Instrução 1: Dentro de alguma coisa, a zebra está. **Pergunta esperada:** Dentro do que a zebra está?; **Instrução 2:** Alguma coisa, a zebra está segurando. **Pergunta esperada:** O que a zebra está segurando?

6ª carta - Instrução 1: Em cima de alguma coisa, a coruja está voando. **Pergunta esperada:** Em cima do que a coruja está voando?; **Instrução 2:** Alguma coisa, a coruja está segurando. **Pergunta esperada:** O que a coruja está segurando?

7ª carta - Instrução 1: Em cima de alguma coisa, o patinho está voando. **Pergunta esperada:** Em cima do que o patinho está voando?; **Instrução 2:** Alguma coisa, o

patinho está usando. **Pergunta esperada:** O que o patinho está usando?

8ª carta - Instrução 1: Embaixo de alguma coisa, o pintinho está. **Pergunta esperada:** Embaixo do que o pintinho está?; **Instrução 2:** Alguma coisa, o pintinho está bebendo. **Pergunta esperada:** O que o pintinho está bebendo?

9ª carta - Instrução 1: Embaixo de alguma coisa, a girafa está. **Pergunta esperada:** Embaixo de que a girafa está?; **Instrução 2:** Alguma coisa, a girafa está comendo. **Pergunta esperada:** O que a girafa está comendo?

10ª carta – Instrução 1: Alguma coisa, o gatinho está tocando. **Pergunta esperada:** O que o gatinho está tocando?; **Instrução 2:** Alguma coisa, o gatinho está usando na cabeça. **Pergunta esperada:** O que o gatinho está usando na cabeça?

11ª carta – Instrução 1: Dentro de alguma coisa, a zebra está. **Pergunta esperada:** Dentro do que a zebra está?; **Instrução 2:** Alguma coisa, a zebra está segurando. **Pergunta esperada:** O que a zebra está segurando?

12ª carta – Instrução 1: Em cima de alguma coisa, a coruja está voando. **Pergunta esperada:** Em cima do que a coruja está voando?; **Instrução 2:** Alguma coisa, a coruja está segurando. **Pergunta esperada:** O que a coruja está segurando?

13ª carta – Instrução 1: Em cima de alguma coisa, o patinho está voando. **Pergunta**

esperada: Em cima do que o patinho está voando?; **Instrução 2:** Alguma coisa, o patinho está usando. **Pergunta esperada:** O que o patinho está usando?

14ª carta – Instrução 1: Alguma coisa, o gatinho está tocando. **Pergunta esperada:** O que o gatinho está tocando?; **Instrução 2:** Alguma coisa, o gatinho está usando na

cabeça. **Pergunta esperada:** O que o gatinho está usando na cabeça?

15ª carta – Instrução 1: Dentro de alguma coisa, a zebra está. **Pergunta esperada:** Dentro do que a zebra está?; **Instrução 2:** Alguma coisa, a zebra está segurando. **Pergunta esperada:** O que a zebra está segurando?

3. Condição sem *Common Ground*

Nesta condição, a criança ficava livre para montar qualquer carta para que, posteriormente, o fantoche tentasse adivinhar. Portanto, não há nenhuma sentença-instrução ou pergunta esperada. Os resultados foram coletados a partir das perguntas que as crianças faziam em um contexto mais livre e sem *Common Ground* introduzido.

Apêndice 2: Termos

(i) Termo de Consentimento dos adultos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(GUARDE ESTA FOLHA PARA CONSULTAS FUTURAS)

Este documento apresenta duas vias: uma para o participante e outra para a pesquisadora responsável

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Projeto de Pesquisa: **O constituinte-QU *in situ* no Português Brasileiro infantil**

2. Pesquisador Responsável: **Clariana Lara Vieira**

3. Cargo/Função: pós-graduanda em linguística pela Universidade de São Paulo

4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO ☒ RISCO BAIXO ☐ RISCO MÉDIO ☐ RISCO MAIOR ☐

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa: **2 anos**

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa estudará como as crianças desenvolvem a linguagem. Para montarmos a base de comparação com o qual os resultados infantis serão comparados, falantes nativos de português brasileiro adultos também serão entrevistados. O estudo envolverá figuras que deverão ser montadas de acordo com as respostas fornecidas pelo fantoche. Você será entrevistado individualmente, por dois pesquisadores. A entrevista durará cerca de 20 minutos e sua participação é voluntária.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa, seja por telefone ou e-mail, para eventuais esclarecimentos, no momento que desejar.

III - ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Caso você não queira participar do estudo, não é preciso assinar este documento. Você pode desistir do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

As entrevistas serão gravadas em vídeo. Somente os pesquisadores diretamente envolvidos neste projeto terão acesso às imagens. Os nomes de todos os participantes do estudo são mantidos em total sigilo. Os dados obtidos serão analisados juntamente com os dados obtidos de outros participantes. Não usaremos as imagens para quaisquer propósitos que não os da pesquisa (tais como demonstrações), a não ser que obtenhamos o seu consentimento expresso para tal.

Para a participação na pesquisa, não haverá nenhum tipo de remuneração e tampouco ônus financeiro para os participantes.

IV - INFORMAÇÕES DA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Para mais esclarecimentos com relação às dúvidas éticas do projeto, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP:

Av. Professor Mello Moraes, 1721 – bloco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP

E-mail: ceph.ip@usp.br - telefone: (11) 3091-4182

(ii) Termo de consentimento das crianças

Prezados pais e responsáveis,

Meu nome é Clariana Lara Vieira e sou pós-graduanda no departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Estou realizando uma pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico de crianças entre 3 anos e meio e 5 anos e meio de idade e convido seu(sua) filho(a) a participar.

O objetivo do estudo é entender como as crianças desenvolvem a linguagem. As entrevistas envolvem brincadeiras com fantoches e figuras e são muito divertidas para as

crianças, que participam com entusiasmo. As sessões serão filmadas em vídeo para que depois possamos analisar a forma como as crianças se comunicam.

Anexo, encaminho o formulário para permissão de participação na pesquisa. A segunda página explica em maior detalhe a metodologia da pesquisa, nos termos exigidos pelo Comitê de Ética. A quarta página é a que o(a) senhor(a) deve assinar e devolver. O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi elaborado em duas vias, as quais deverão ser rubricadas e assinadas na última página pelo responsável legal e pela pesquisadora responsável. Cada uma das vias ficará com uma parte (responsável legal e pesquisadora).

Agradeço desde já sua colaboração e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GUARDE ESTA FOLHA PARA CONSULTAS FUTURAS)

Este documento apresenta duas vias: uma para o responsável legal
pelo participante e outra para a pesquisadora responsável

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Projeto de Pesquisa: **O constituinte QU-*in situ* no Português Brasileiro infantil**

2. Pesquisadora Responsável: **Clariana Lara Vieira**

3. Cargo/Função: pós-graduanda em linguística pela Universidade de São Paulo

4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO ☒ RISCO BAIXO ☐ RISCO MÉDIO ☐ RISCO MAIOR ☐

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa: **2 anos**

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa estudará como as crianças desenvolvem a linguagem. O estudo envolverá brincadeiras com fantoches e figuras que poderão ser manipuladas a fim de construir um cenário. Para que as crianças não desviem sua atenção, elas serão entrevistadas individualmente, numa sala à parte, por dois pesquisadores. As entrevistas serão conduzidas durante o dia na escola, com a permissão da professora responsável e durarão cerca de 20 minutos. A participação é voluntária.

Na entrevista, a criança fará perguntas ao fantoche e, a partir de suas respostas, montará uma carta idêntica a dele. Como participantes nessas brincadeiras, as crianças terão oportunidade adicional para praticar habilidades linguísticas. De acordo com nossa experiência, percebemos que as crianças entrevistadas se divertem com essas brincadeiras e participam entusiasticamente. No entanto, se a qualquer momento durante a brincadeira a criança desejar retornar para a sala de aula, não há problema algum: interrompemos a sessão para que ela possa se juntar a seus colegas.

O(A) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa, seja por telefone ou e-mail, para eventuais esclarecimentos, no momento que desejar.

III - ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Caso o(a) senhor(a) não queira dar sua permissão para que possamos incluir seu(sua) filho(a) no estudo, não é preciso assinar este documento. O(a) senhor(a) pode também retirar a sua criança do estudo a qualquer momento, sem que isso afete a sua relação – bem como a de seu(sua) filho(a) – com a escola.

As entrevistas serão gravadas em vídeo. Somente os pesquisadores diretamente envolvidos neste projeto terão acesso às imagens. Os nomes de todas as crianças que participarem do estudo são mantidos em total sigilo. Os dados obtidos serão analisados juntamente com os dados obtidos de outros participantes. Não usaremos as imagens para quaisquer propósitos que não os da pesquisa (tais como demonstrações), a não ser que obtenhamos o consentimento expresso dos pais ou responsáveis para tal.

Para a participação na pesquisa, não haverá nenhum tipo de remuneração e tampouco ônus financeiro para os participantes.

IV - INFORMAÇÕES DA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Para mais esclarecimentos com relação às dúvidas éticas do projeto, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP:

Av. Professor Mello Moraes, 1721 – bloco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP

E-mail: ceph.ip@usp.br - telefone: (11) 3091-4182