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

IOLANDA DIAS GÓES

**A interpretação de orações relativas ambíguas no
Português Brasileiro infantil: um estudo experimental**

Versão corrigida

São Paulo,
2019

IOLANDA DIAS GÓES

**A interpretação de orações relativas ambíguas no
Português Brasileiro infantil: um estudo experimental**

Versão corrigida

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

Área de concentração:
Linguística

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

São Paulo,
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G598i Góes, Iolanda
A interpretação de orações relativas ambíguas no
Português Brasileiro infantil: um estudo
experimental / Iolanda Góes ; orientadora Elaine
Grolla. - São Paulo, 2019.
214 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Linguística. Área de
concentração: Semiótica e Linguística Geral.

1. orações relativas. 2. estrutura absoluta. 3.
aquisição da linguagem. 4. Português brasileiro
infantil. 5. estudo experimental. I. Grolla, Elaine,
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): **Iolanda Dias Góes**

Data da defesa: **26/06/2019**

Nome do Prof. (a) orientador (a): **Elaine Grolla**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 16/09/2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

IOLANDA DIAS GÓES

A interpretação de orações relativas ambíguas no
Português Brasileiro infantil: um estudo experimental

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

Área de concentração:
Linguística

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

Aprovado em: _____

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Elaine Grolla
Julgamento: _____

Universidade de São Paulo (USP)
Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Esmeralda Negrão
Julgamento: _____

Universidade de São Paulo (USP)
Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Marina Augusto
Julgamento: _____

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina F. Silva
Julgamento: _____

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Assinatura: _____

À Marina Dias Borá,
que me acompanhou na redação desta dissertação, tanto no ventre como no colo.

AGRADECIMENTOS

Desde o momento em que fui aprovada para iniciar minha graduação em Letras, no ano de 2012, fiquei pensando nas aulas que teria e no que iria aprender. Pesquisei muito e descobri que uma disciplina chamada Linguística estudava, entre outras coisas, a gramática de línguas indígenas. Meus olhos brilharam! Aquilo me pareceu tão diferente e tão fascinante que passei a contar os dias para ter aula de Linguística.

Quando chegou o grande dia da primeira aula, não me contive de satisfação ao saber que meu primeiro horário seria de Elementos da Linguística. Lembro-me de que cheguei bem mais cedo, entrei na sala 209 e sentei na primeira fileira. Logo chegou a Prof.^a Elaine Grolla e deu início a uma incrível exposição sobre competência linguística, com exemplos que envolviam aquisição da linguagem e sintaxe (o que, diga-se de passagem, fez meus olhos brilharem bem mais do que as línguas indígenas). Prestei muita atenção, certamente fascinada com tudo o que ouvi, e, ao término da aula, tive certeza do que queria para a minha vida profissional.

Durante todo o primeiro ano da faculdade, eu só desejava ter aulas de Linguística. Por isso, ao ingressar oficialmente como aluna dessa habilitação, comecei, também, uma iniciação científica na área de aquisição da linguagem, sob a orientação da Prof.^a Elaine Grolla. Desde então, ela tem acompanhado minha jornada como pesquisadora e eu não poderia começar meus agradecimentos de outra forma que não agradecendo a ela. Em primeiro lugar, por ter apresentado a mim a Linguística e a pesquisa; em segundo, pela sua orientação primorosa e, ao mesmo tempo, tão humana. Ela soube “puxar minha orelha” quando necessário e foi muito compreensiva comigo, principalmente na reta final da dissertação, acreditando na minha capacidade e me apoiando em todos os momentos.

Por falar em apoio, agradeço imensamente a toda a minha família, que sempre foi e sempre será a base de todas as minhas conquistas. É claro que todos contribuíram de alguma forma para que o sonho do mestrado se tornasse real, mas tenho alguns agradecimentos especiais: Obrigada, mãe, por possibilitar que eu estudasse em um bom colégio e pudesse chegar até aqui, e por me ensinar que “desistir” é uma palavra inexistente no nosso dicionário. Obrigada, pai, por me levar no ponto de ônibus de madrugada durante os cinco anos de faculdade e dividir comigo seu extenso conhecimento sobre tudo. Obrigada, vó Iá, por guardar os cadernos em que eu escrevia quando criança e por mostrá-los a todos dizendo que um dia eu seria uma escritora de verdade. Obrigada, vó Tereza, por ter intercedido por mim na vida mundana e, agora, na vida eterna. E muito, muito obrigada, Maicom, por ser tão

companheiro. Eu jamais teria conseguido se você não tivesse me acompanhado durante todo o processo de seleção da pós, mudado seu horário de trabalho para me levar até a faculdade nos dias de aula, me buscar tarde da noite nos dias de monitoria, e se não fosse tão compreensivo, cuidando de mim e da nossa filha, especialmente nas madrugadas de escrita da dissertação.

Além de ter a família ao meu lado, também tive a sorte de fazer colegas que me inspiram a ser uma pesquisadora melhor e que, para mim, comprovam que existe altruísmo na vida acadêmica. Agradeço imensamente a todo o grupo do LEAL pelo aprendizado compartilhado nas reuniões e em conversas particulares durante todos esses anos. De modo especial, agradeço muito à Raíssa Santana por toda a jornada que percorremos juntas desde a iniciação científica e por termos dividido, ainda que à distância, tantos medos, angústias e sucessos que perpassam essa nossa carreira. Também agradeço à Camilla de Rezende por todas as trocas que tivemos sobre absolutas, experimentos e resultados.

Agradeço as pessoas com quem tive contato em disciplinas, eventos e atividades da pós. Dentre elas, menciono, de modo especial, a Karin Vivanco, por contribuir com meu trabalho desde que o iniciei, e a Juliana Vignado, com quem compartilhei *stories* dos dias de luta e de glória no término do mestrado, e a quem eu muito admiro.

Os professores, com certeza, também tiveram muita importância no meu crescimento profissional. Por isso, agradeço a todos do departamento de Linguística, em particular, aos professores Elaine Grolla e Ronald Beline, com os quais tive a oportunidade de estagiar e adquirir experiência de como atuar em sala de aula na universidade, e à Prof.^a Esmeralda Negrão, que inspira diretamente minha pesquisa e acredita em sua importância.

Com muito carinho, agradeço às professoras Esmeralda Negrão e Marina Augusto por suas valiosas contribuições no momento da minha qualificação.

Agradeço aos membros que compõem a banca examinadora desta dissertação, as professoras Esmeralda Negrão, Marina Augusto e Maria Cristina Figueiredo Silva. Agradeço também às professoras suplentes, Evani Viotti, Erica Rodrigues e Mercedes Marcilese. Muitíssimo obrigada por aceitarem participar da banca e pela leitura tão atenta do meu trabalho.

Agradeço aos colegas da faculdade e da igreja que, muito gentilmente, concordaram em participar do meu teste como grupo controle, e aos colégios Tutor, Aquarela Kids e à Creche Menino Deus da Associação SOS Família São Geraldo pelo espaço cedido, bem como a todos os pais e responsáveis que autorizaram a participação de seus filhos.

Deixo meu muito obrigada também para a empresa Proestat, pelo tratamento estatístico dos meus dados, e aos meus amigos Roberta e Jonas, que me assessoraram quanto à padronização e à revisão do texto.

Agradeço, ainda, à CAPES pelo apoio financeiro que tornou possível a realização deste trabalho. Que muitas pessoas possam, ainda, ter a oportunidade de realizar seus trabalhos acadêmicos valendo-se desse apoio tão essencial.

Por último, porém, o mais importante: agradeço a Deus por ter me concedido a benção de poder estudar e por iluminar meu caminho. Foi sempre com muita fé Nele que consegui ultrapassar os obstáculos que se apresentaram, e com fé, continuarei trabalhando para alcançar meus objetivos.

“Bem-aventurada aquela que acreditou,
porque será cumprido o que o Senhor lhe prometeu”.
(Lc 1, 45)

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa que investigou a interpretação atribuída a orações relativas com um núcleo [+animado], como “a fada que molhou”, que são ambíguas entre uma leitura de tema (a fada foi molhada) e uma leitura de agente (a fada molhou alguém). A leitura de tema é associada à estrutura absoluta, na qual o verbo transitivo sofre uma mudança de valência: não há argumento agentivo e, consequentemente, não há projeção vP. O verbo não pode checar o Caso acusativo do objeto, forçando o argumento temático a se mover para a posição pré-verbal, onde concorda com o verbo (NEGRÃO; VIOTTI, 2010). Essa estrutura é considerada mais simples do que passivas, por exemplo, uma vez que, nela, o agente não está nem mesmo implícito na sentença. Já a leitura de agente corresponde a uma estrutura em que o objeto não está expresso foneticamente. Em experimentos que eliciaram a produção de relativas de objeto no Português Brasileiro infantil (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016), as crianças produziram relativas absolutas para evitar a complexidade estrutural da relativa de objeto. Os adultos raramente as produziram, preferindo as relativas passivas. Dada a alta taxa de produção de relativas absolutas por parte das crianças nesses testes, nosso objetivo foi investigar a preferência das crianças na interpretação de relativas ambíguas. Nós hipotetizamos que a leitura de agente seria preferida, considerando que o *parser* tende a atribuir lacuna na primeira posição disponível, i.e, a posição de sujeito (PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005). Uma vez que a relativa absoluta envolve uma lacuna extra (o tema se move da posição de objeto para a posição pré-verbal: a fada que _ molhou _), esta não deverá ser a análise preferida pelo *parser*. Além disso, o fato de as relativas ambíguas testadas terem um NP [+animado] como núcleo contribui para que este seja interpretado como agente (BECKER, 2014). Foi conduzido um experimento envolvendo a Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade, no qual os participantes julgaram relativas de objeto, relativas passivas e relativas ambíguas como verdadeiras ou falsas com base em histórias contadas a eles. Nas relativas ambíguas, ambas as interpretações estavam disponíveis nas histórias, de modo que o julgamento falso se associava à leitura de tema, e o verdadeiro, à leitura de agente. Participaram do teste 46 crianças adquirindo PB (16 3;6-4;6); (30 5;0-5;11) e 26 adultos falantes nativos de PB. Ao contrário do que prevemos, as crianças preferiram a leitura de tema. Já os adultos prefeririam a leitura de agente, embora não tenham rejeitado completamente a leitura de tema. A alta frequência da leitura de tema nos dados das crianças nos leva a descartar a hipótese de que a absoluta seja apenas uma saída à qual as crianças recorrem quando têm de produzir estruturas mais complexas, como as relativas de objeto. O fato de que adultos também acessam essa interpretação evidencia que as absolutas sejam de fato estruturas lícitas no PB.

PALAVRAS-CHAVE: relativas ambíguas, estruturas absolutas, leitura de tema e de agente, estudo experimental, Português Brasileiro infantil.

ABSTRACT

This dissertation results of a research that has investigated the interpretation of relative clauses with a [+animated] head, as “the fairy that washed”. These relatives are ambiguous between a theme interpretation (the fairy got washed) and an agent interpretation (the fairy washed someone). The theme interpretation is associated with the absolutive sentence, in which a transitive verb suffers a valence alternation: there is no agent, and consequently, no vP is projected. The verb cannot check the object’s accusative Case, forcing the theme to move to a pre-verbal position, agreeing with the verb (NEGRÃO; VIOTTI, 2010). The resulting structure is simpler than passives, for example, since the agent is not even implicitly expressed in the sentence. The agent interpretation is associated with a structure with the object not expressed phonetically. In experiments eliciting object relative clauses in child Brazilian Portuguese (BrP), children produced absolutive relatives to avoid the structural complexity of the object relative clause (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016). Adults rarely produced them, preferring passive relatives instead. Given children’s high production of absolutive relatives in these experiments, our aim was to investigate children’s preferences in interpreting ambiguous relative clauses. We hypothesize that the agent interpretation should be preferred, as it enables the parser to assign a gap in the first available position, i.e, the subject position (PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005). Since the absolutive relative involve an extra step (the NP theme moves from object to preverbal position: the fairy that _ washed _), it should not be the parser’s preferred analysis. Also, the fact that the ambiguous relatives tested involved a [+animated] NP as the relative head should contribute to this NP will be interpreted as agent (BECKER, 2014). We conducted a truth-value judgment task, in which participants judged object relatives, passive relatives and ambiguous as true or false based on stories told to them. On ambiguous trials, both interpretations were entertained in the stories, with true judgments paired with the theme interpretation and false judgments associated with the agent interpretation. 46 BrP-acquiring children were tested (16 3;6-4;6); (30 5;0-5;11) and 26 adults, native BrP speakers. Contrary to our expectations, children’s group preferred the theme interpretation. Adults preferred the agent interpretation, although they did not reject theme completely. The high frequency of the theme interpretation in children’s data leads us to discard the hypothesis that absolutives are just an escape hatch that children resort to when forced to produce more complex structures, as object relatives. The fact that adults also accessed this interpretation brings additional evidence that the absolutive sentences are indeed licit structures in BrP.

KEY WORDS: ambiguous relatives, absolutive sentences, theme and agent interpretation, experimental study, child Brazilian Portuguese.

LISTAS DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Lista de Figuras

Figura 1 - Estrutura sintática das sentenças absolutas (NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 57)	45
Figura 2 - Estrutura da passiva por <i>smuggling</i> (COLLINS, 2005, p. 17).....	46
Figura 3 - Exemplo de estímulo do evento “limpar a mesa” em Wachowicz e Derosso Júnior (2012, p. 19).	48
Figura 4 - Estímulo apresentado em relação ao verbo “pintar” sem o agente da ação em Rezende (2016, p. 63)	52
Figura 5 - Estímulo apresentado em relação ao verbo “pintar” com o agente da ação em Rezende (2016, p. 64).....	53
Figura 7 - A estrutura da relativa no modelo movimento-QU, de Chomsky (1977).....	65
Figura 8 - As relativas no modelo de alçamento de Kayne (1994) com a modificação de Bianchi (1999)	68
Figura 9 - Relativa de sujeito padrão, conforme Kato e Nunes (2009).	73
Figura 10 - Relativa de objeto direto padrão, conforme Kato e Nunes (2009)	74
Figura 11 - Relativa de objeto direto com DE, conforme Kato e Nunes (2009)	75
Figura 12 - Teste de escolha de figuras de Friedmann, Belletti, Rizzi (2009, p.69).84	
Figura 13 - Teste de escolha de cenários de Friedmann,Belletti,Rizzi (2009, p.70).84	
Figura 14 - Relativa absoluta inspirada em Negrão e Viotti (2010).....	106
Figura 15 - Estrutura correspondente à leitura de agente.	107
Figura 16 - Exemplo de história utilizada no experimento.	131
Figura 17 - Exemplo de história utilizada no experimento	131
Figura 18 - Exemplo de história utilizada no experimento	132
Figura 19 - Exemplo de história utilizada no experimento	132
Figura 20 - Exemplo de história utilizada no experimento	132
Figura 21 - Exemplo de história utilizada no experimento	133
Figura 22 - Exemplo de história utilizada no experimento	133
Figura 23 - Exemplo de história utilizada no experimento	133
Figura 24 - Exemplo de história utilizada no experimento	134
Figura 25 - Exemplo de história utilizada no experimento	134
Figura 26 - Resumo da história.....	140
Figura 27 - Exemplo de <i>warm up</i>	147

Figura 28 - Exemplo de <i>warm up</i>	147
Figura 29 - Exemplo de <i>warm up</i>	147
Figura 30 - Exemplo de <i>warm up</i>	148
Figura 31 - Exemplo de <i>warm up</i>	148
Figura 32 - Exemplo de pré-teste	149
Figura 33 - Exemplo de pré-teste	149
Figura 34 - Exemplo de pré-teste	150
Figura 35 - Exemplo de pré-teste	150
Figura 36 - Exemplo de pré-teste	151
Figura 37 - Exemplo de pré-teste	151
Figura 38 - Exemplo de pré-teste	152

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Todas as condições: crianças (N=46) x adultos (N=26).	154
Gráfico 2 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente Crs grupo 1 (N=16) x Crs grupo 2 (N=30) x adultos (N=26).	156
Gráfico 3 - Condições OD e passiva: frequências de interpretações adequadas e inadequadas - Adultos (N=26).	158
Gráfico 4 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente- Adultos (N=26).	158
Gráfico 5 - Condições OD e passiva: frequências de interpretações adultas e não-adultas - Crs 1 (3;6-4;6) (N=16).	159
Gráfico 6 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Crs 1 (3;6-4;6) (N=16).	160
Gráfico 7 - Condições OD e passiva: frequências de interpretações adultas e não-adultas - Crs 2 (5;0-5;11) (N=30).	161
Gráfico 8 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Crs 2 (5;0-5;11), Lista A (N=15) x Lista B (N=15).	162
Gráfico 9 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Adultos (N=26) x Crs 1 (3;6-4;6) (N=16).	164
Gráfico 10 - Condição ambígua: frequência das leituras de tema e agente - Adultos (N=26) x Crs 2 (5;0-5;11), Lista A (N=15) e Lista B (N=15).	165
Gráfico 11 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Crs 1 (3;6-4;6) (N=16) x Crs 2 (5;0-5;11), Lista A (N=15) e Lista B (N=15).	166
Gráfico 12 - Frequências da leitura de tema com cada verbo do experimento - Crs 1(3;6-4;6) (N=16) x Crs 2(5;0-5;11), Lista A (N=15) e Lista B (N=15) x adultos (N=28).	167

Lista de Quadros

Quadro 1 - Lista dos verbos usados nos experimentos de produção e julgamento em Rezende (2016, p. 74).....	53
Quadro 2 - Lista dos verbos instrumentais e não instrumentais usados nos experimentos de produção e julgamento em Rezende (2016, p. 75)	54
Quadro 3 - Configurações de animacidade testadas em Rangel (2016)	98
Quadro 4 - Condições experimentais de Souza (2015)	118
Quadro 5 - Distribuição das sentenças-teste por lista.....	143
Quadro 6 - Valores de verdade das sentenças do experimento – Lista A	145
Quadro 7 - Valores de verdade das sentenças do experimento – Lista B.....	145

SUMÁRIO

1	Introdução.....	19
2	Estruturas absolutas: aspectos sintáticos e aquisição	28
2.1	Introdução ao capítulo	28
2.2	Aspectos sintáticos das estruturas absolutas.....	32
2.2.1	A estrutura absoluta em relação a outros tipos de alternância transitivo-intransitiva .	39
2.2.1.1	Construções impessoais e passivas sintéticas	40
2.2.1.2	Construções mediais	41
2.2.1.3	Construções inacusativas (ou construções de alternância causativa)	43
2.2.2	A estrutura sintática das absolutas.....	44
2.3	A aquisição das estruturas absolutas	47
2.3.1	Wachowicz e Derosso Júnior (2012).....	47
2.3.2	Rezende (2016).....	51
2.4	Síntese do capítulo.....	58
3	Orações relativas: aspectos sintáticos e aquisição	60
3.1	Introdução ao capítulo	60
3.2	Aspectos sintáticos das orações relativas	61
3.2.1	A estrutura sintática das relativas	63
3.2.1.1	Modelo movimento-QU (CHOMSKY, 1977).....	63
3.2.1.2	Modelo de alçamento (KAYNE, 1994).....	66
3.2.2	As estratégias de relativização do PB.....	69
3.2.3	As relativas do PB por Kato e Nunes (2009).....	71
3.3	A aquisição das orações relativas	76
3.3.1	A complexidade da relativa de objeto e a hipótese de interveniência (FRIEDMANN, BELLETTI, RIZZI, 2009).....	83
3.3.2	A produção de orações relativas no PB infantil: estudos experimentais.....	91
3.3.2.1	Vivanco e Pires (2012)	91
3.3.2.2	Grolla e Augusto (2016)	94
3.3.2.3	Rangel (2016)	97
3.4	A estrutura sintática das relativas absolutas	104
3.5	Síntese do capítulo.....	108
4	Fatores que influenciam o processamento das relativas ambíguas.....	110

4.1 Introdução ao capítulo	110
4.2 Análise preferencial do <i>parser</i> em dependências <i>filler-gap</i> e limitação da memória de trabalho	112
4.3 O traço de animacidade no processamento de sentenças	115
4.3.1 A influência do traço de animacidade no processamento de relativas	118
4.3.1.1 Mak, Vonk e Schiefers (2002).....	118
4.3.1.2 Cabral, Leitão e Kenedy (2015)	119
4.3.2 A influência do traço de animacidade no processamento de estruturas transitivas e de alternância verbal.....	121
4.4 Síntese do capítulo.....	124
5 Estudo experimental	125
5.1 Introdução ao capítulo	125
5.2 Desenho experimental	129
5.2.1 Método.....	129
5.2.1.1 Escolha dos verbos	135
5.2.1.2 Escolha dos argumentos	137
5.2.1.3 Saliência e disponibilidade das leituras	138
5.2.1.4 Condições de felicidade do experimento.....	140
5.2.2 Materiais	141
5.2.3 Participantes	151
5.3 Resultados.....	153
5.3.1 Apresentação dos resultados por grupo	156
5.3.1.1 Adultos	156
5.3.1.2 Crianças	158
5.3.2 Comparando os grupos etários	162
5.3.3 A influência dos verbos na atribuição da leitura de tema.....	166
5.3.4 Discussão dos resultados	168
5.3.4.1 Condições OD e passiva.....	168
5.3.4.1.2 Condição ambígua	173
5.4 Síntese do capítulo.....	179
6 Considerações finais	179
Referências.....	183
Apêndice A: estímulos utilizados no teste.....	189

Apêndice B: estímulos utilizados no <i>warm up</i>	205
Apêndice C: estímulos utilizados no pré-teste	207
Apêndice D: protocolos do experimento	211

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa de mestrado que investigou, por meio de um estudo experimental, a interpretação que crianças em fase de aquisição do Português Brasileiro (PB) preferem atribuir a orações relativas que, em um dado contexto, podem admitir mais de uma leitura ao seu núcleo, e que, por essa razão, denominamos **relativas ambíguas**. Para introduzir esse objeto de estudo, bem como o objetivo e as hipóteses que delimitamos para investigá-lo, faz-se necessário, neste capítulo, apresentar o histórico que motivou a realização da pesquisa.

Trabalhos que investigaram a produção de orações relativas no PB infantil (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016) encontraram, em contextos que favoreciam relativas de objeto, a ocorrência expressiva de uma relativa analisada como tendo em sua configuração sintática uma estrutura considerada inovadora na língua, a qual, seguindo a nomenclatura proposta por Negrão e Viotti (2010), será referida por nós como **estrutura absoluta**.¹ Nessa estrutura, o verbo transitivo sofre mudança de valência, ou seja, passa a ter uma forma intransitiva cujas características gerais são a supressão do argumento agentivo e a presença exclusiva do argumento temático, que é promovido à posição pré-verbal, concordando com o verbo em número e em pessoa. Vejamos um exemplo de estrutura absoluta abaixo:

(1) Meu jardim *destruiu* todo com a reforma.

(NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 39, grifo nosso)²

Na sentença exemplificada, observamos que o agente ou elemento causador da ação foi suprimido e que o único argumento presente é o argumento temático, “meu jardim”, que ocupa posição pré-verbal e concorda com o verbo, assumindo um comportamento de sujeito. Essa valência é incomum ao verbo “destruir”, que, além do argumento temático, possui prototipicamente um argumento que desempenha o papel de agente ou causador, ocupando posição de sujeito, como “o pedreiro” e “a reforma” nas sentenças em (2):

¹ Outros estudos que se interessam pelo fenômeno propõem diferentes nomenclaturas para ele. Por exemplo, Amaral (2015) fala em “construções de resultado”, enquanto Ciriaco e Cançado (2009) e Amaral e Cançado (2017) utilizam, respectivamente, as nomenclaturas “ergativa periférica” e “incoativa periférica”. Já Carvalho (2016) considera o fenômeno como um “membro inacusativo de alternância agentiva”. As propostas que esses estudos apresentam para análise da construção justificam a denominação. Alguns deles serão abordadas no Capítulo 2, destinado especificamente à fundamentação teórica das absolutas.

² Neste e nos demais exemplos desta introdução, destacamos em *itálico* o verbo com alternância absoluta. Como indicado no próprio texto, os grifos são nossos, e não dos textos originais.

(2) a. O pedreiro destruiu meu jardim.

b. A reforma destruiu meu jardim.

O comportamento incomum desse verbo – e de outros como “construir”, “pintar”, “carregar”, “lavar” –, que, diferentemente de “abrir” e “quebrar”, por exemplo, até então não havia sido descrito como um verbo de alternância, é o que torna a estrutura absoluta peculiar e inovadora. Negrão e Viotti (2010), e outros trabalhos que se debruçam sobre o fenômeno (NEGRÃO; VIOTTI, 2008; CARVALHO, 2016; REZENDE, 2016; AMARAL; CANÇADO, 2017), reforçam que a alternância de fato ocorre com esses verbos no PB ao apresentarem dados espontâneos, alguns dos quais replicamos a seguir:

(3) a. Eu só vou trocar o carpete depois que a casa *acabar de pintar*. (São Paulo)

b. Este prédio *tá construindo* desde que a casa do vovô *vendeu*. (Minas Gerais)

c. Não tem nenhum caso de concurso que *anulou* por causa do mérito. (Rio Grande do Sul)

(NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 39)

d. O xerox *fica fazendo* enquanto a gente vai almoçar.

e. Esse tipo de material *vai copiar* bem rapidinho.

(NEGRÃO; VIOTTI, 2008, p. 190)

f. O carro *guinchou*.

(CARVALHO, 2016, p. 161)

g. Vou no outro banheiro porque o daqui *tá limpando*.

h. Meu saquinho de lixo *tirou* daqui?

i. Deixa eu ver se as autorizações já *imprimiram*.

j. Eu aperto esse botão [do videogame] e, olha lá, a bola *chutou*.

(REZENDE, 2016, p. 12)

k. A louça já *lavou*.

l. Aquela casa já *vendeu*.

m. O caminhão já *carregou*.

(AMARAL; CANÇADO, 2017, p. 1873)

Dentre esses dados, (3(a-c)) sugerem que a estrutura absoluta não está restrita a uma determinada região do País, mas que pode ser encontrada em diferentes variedades da língua.

Em razão dos poucos estudos tendo como objeto específico a absoluta,³ ainda não se tem detalhes, por exemplo, de sua origem. Contudo, notamos o seu caráter recente ao observarmos que, entre as variedades europeia e brasileira do português, parece se tratar de uma particularidade da “mais nova”, qual seja, o PB, uma vez que, no Português Europeu (PE), a construção é agramatical. Como se pode observar em (4), abaixo, em contextos nos quais a absoluta ocorre no PB, no PE, a inserção do clítico “se” é necessária para garantir gramaticalidade à sentença (NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 39).

- (4) a. Este prédio *está construindo*. (gramatical em PB)
 b. *Este prédio *está a construir*. (agramatical em PE)
 c. Este prédio *está-se a construir*. (gramatical em PE)

Dentre os exemplos já apresentados, alguns ilustram a possibilidade de a absoluta ocorrer não apenas em sentenças declarativas simples, como “A roupa já lavou”, mas também dentro de construções sintáticas estruturalmente complexas, como subordinadas. Em (3(c)), reproduzida abaixo como (5), encontramos especificamente uma estrutura absoluta dentro de uma oração relativa, destacada entre colchetes:

- (5) Não tem nenhum caso de concurso [que *anulou*] (...).⁴

Essa relativização soa natural para falantes de PB, apesar de ter ocorrido em um dialeto específico (o do Rio Grande do Sul), e a sentença é perfeitamente aceitável com a interpretação de que nenhum concurso foi anulado. A seguir, vejamos como o mesmo tipo de relativização pode ocorrer em algumas das sentenças com absoluta exemplificadas anteriormente.

- (6) a. Este é o jardim [que *destruiu*] (...).
 b. Este é o prédio [que *tá construindo*] (...).

³ É válido destacar que outros trabalhos já haviam feito menção ao fenômeno, mas não o tomaram como objeto específico do estudo. Por exemplo, Chagas (2000), em uma análise dos padrões de derivação de verbos envolvidos na alternância causativa, chama atenção para os verbos “vender” e “reformatar” – que aparecem em nossos exemplos de absolutas –, compreendendo-os como verbos de alternância defectiva. Já para Modesto (2008), a sentença “Esse prédio está construindo rápido”, que, para nós, é analisada como tendo uma estrutura absoluta, é evidência de o PB ser uma língua não pro-drop.

⁴ Nesse exemplo, não indicamos as prováveis posições de onde e para onde o núcleo relativizado é movido, já que não há, ainda, na literatura sobre relativas, uma proposta de representação sintática para esses casos. Na tentativa de preencher essa lacuna, após apresentarmos uma análise tanto para as absolutas como para as relativas, no Capítulo 3, discutiremos nossa proposta para a estrutura sintática de relativas como (5) e (6).

c. Esse é o tipo de material [que *vai copiar* rapidinho].

A menção a relativas que contêm uma estrutura absoluta em sua configuração sintática é recorrente nesta dissertação, e, deste ponto do texto em diante, nos referiremos a elas como **relativas absolutas**.

Notamos que, por serem relativas absolutas, em (5) e (6) o núcleo relativizado (“concurso”, “jardim”, “prédio” e “tipo de material”) é um elemento interpretado como objeto por ser claramente o argumento temático do verbo – ou seja, aquele que sofre a ação, que é anulado, destruído, construído, copiado –, já que não possui as propriedades semânticas necessárias para ser o agente da ação.

Esses exemplos evidenciam que as relativas absolutas são construções realmente possíveis na língua, ocorrendo em dados espontâneos de falantes adultos, como (5). A partir de agora, porém, nos centraremos na ocorrência dessas relativas no PB infantil, já que este trabalho as investiga sob o ponto de vista da aquisição da linguagem.

Dado que a absoluta é considerada inovadora por, aparentemente, possibilitar alternância a verbos transitivos de classes semânticas diversas, o que antes não ocorria no PB, sua produção por crianças nos leva a questionar se essa estrutura já estaria presente na gramática nuclear da língua, podendo, por isso, ocorrer de forma válida em outras construções, como é o caso das relativas.

Na literatura das áreas de processamento e aquisição da linguagem, é consenso que determinados tipos de relativa, como a relativa de objeto, possuem uma configuração sintática mais complexa e, por essa razão, demandam um custo operacional mais alto do que outras, como a relativa de sujeito (cf. LABELLE, 1990; GUASTI; SHLONSKY, 1995; BELLETTI, 2009; BELLETTI; CONTEMORI, 2010; FRIEDMANN; BELLETTI; RIZZI, 2009; CORRÊA; AUGUSTO, 2011; GROLLA; AUGUSTO, 2016). Em função disso, observou-se em diferentes línguas uma tendência dos falantes – tanto crianças como adultos – de evitar as relativas difíceis por meio de outras estruturas consideradas mais simples.

No italiano, por exemplo, Belletti e Contemori (2010) observaram que crianças com idade entre 3;4 e 6;5 anos, em um teste que eliciava orações relativas de objeto, produziram a estrutura-alvo (7(a)), mas, na maioria dos casos, evitaram-na utilizando, preferencialmente, relativas de sujeito (7(b)) – para tanto, alterando a ordem dos participantes da sentença –, ou uma estrutura passiva (7(c)), no caso específico das crianças mais velhas, a partir dos 5 anos.

- (7) a. *Il bambino* *che* *l'elefante* *solleva/bagna*
 o menino-OD pronome relativo o elefante-SUJ levanta/lava
 ‘O menino que o elefante levanta/molha’.
- b. *L'elefante* *che* *solleva* *il bambino*
 o elefante-SUJ pronome relativo levanta o menino-OD.
 ‘O elefante que levanta o menino’.
- c. (*Il bambino*) *che* *viene sollevato* *dall'elefante*.
 O menino-OD pronome relativo é levantado pelo elefante-SUJ
 ‘O menino que é levantado pelo elefante’.

(BELLETTI; CONTEMORI, 2010, p. 6)

No PB, Grolla e Augusto (2016) observaram que crianças entre 4 e 6 anos, igualmente submetidas a um teste de produção, também produziram relativas de objeto, mas, quando a evitaram, não demonstraram preferência pela passiva,⁵ ao contrário das crianças italianas citadas anteriormente e, também, de adultos brasileiros. Em vez dessa estrutura, nesse teste, as crianças brasileiras preferiram produzir relativas absolutas. Um exemplo de produção encontrada no teste é apresentado a seguir, juntamente com o contexto utilizado para eliciar a relativa.

- (8) *Experimentador* (mostrando um par de imagens à criança): Olha, aqui tem duas melancias. Aqui a Magali está comendo a melancia e aqui a Magali está cortando a melancia. Conte para o Caco (um fantoche): qual melancia você escolhe?

Criança: Eu escolho a melancia [que *está comendo*].

(GROLLA; AUGUSTO, 2016, p. 43-44, tradução e adaptação nossa)

Apesar das diferenças estruturais, tanto na absoluta como na passiva, o elemento que ocupa a posição de sujeito é o argumento temático, o que possibilita aos dois tipos de relativa

⁵ Como veremos no Capítulo 3, que tratará das relativas de modo particular, embora mesmo as crianças mais velhas tenham produzido relativas absolutas com frequência em Grolla e Augusto (2016), preferindo-a em relação à passiva, as poucas ocorrências de relativas passivas nos dados infantis desse experimento ocorreram justamente nos dados dessas crianças mais velhas, acima dos 5 anos, assim como no italiano. Isso reforça que em diferentes línguas a estrutura passiva ocorre com mais facilidade em fases mais avançadas do desenvolvimento linguístico, como sugerem vários estudos (MARATSOS *et al.*, 1979; BORER; WEXLER, 1987; FOX; GRODZINSKY, 1988).

em (9) a mesma interpretação – ou seja, em ambas as sentenças, a melancia sofreu a ação denotada pelo verbo “comer”.

- (9) a. Eu escolho a melancia [que *está comendo*].
 b. Eu escolho a melancia [que *está sendo comida*].

Considerando que Grolla e Augusto (2016), e outros estudos que também observaram a ocorrência de relativas absolutas em dados do PB infantil (VIVANCO; PIRES, 2012; RANGEL, 2016), só trazem um lado dessas construções, o da **produção**, a presente pesquisa busca propiciar um conhecimento mais completo sobre o fenômeno, reportando dados de **interpretação**. Para tanto, desenvolvemos um contexto que propicia ambiguidade a essas relativas, nos permitindo observar se a preferência das crianças pela relativa absoluta se mantém quando, além dela, há uma segunda leitura disponível, associada à outra estrutura.

Em (8), sentença extraída de Grolla e Augusto (2016), o núcleo relativizado, “melancia”, é claramente o argumento temático do verbo “comer”, já que, em função de suas propriedades semânticas, não poderia ser interpretado como agente da ação. Essa é, portanto, a única leitura possível para o núcleo, e se associa à estrutura absoluta. Já com um núcleo [+animado], como “peixe”, por exemplo, uma relativa como “o peixe que comeu” se torna ambígua entre uma leitura em que “peixe” é tema e outra em que é agente.

Observemos abaixo uma sentença com essa relativa ambígua e as interpretações que podem ser atribuídas a ela.⁶ Em nosso trabalho, nos referimos a essas interpretações como **leitura de tema** (10(a)) e **leitura de agente** (10(b)), em referência aos papéis temáticos atribuídos ao núcleo em cada caso.

- (10) O menino viu o peixe [que *comeu*].⁷
- a. **Leitura de tema:** O menino viu o peixe que foi comido (por alguém). Essa interpretação está associada à estrutura absoluta, uma vez que o tema é o único argumento, não havendo agente.
- b. **Leitura de agente:** O menino viu o peixe que comeu alguma coisa (ou seja, alimentou-se). Essa interpretação se associa a uma estrutura em que há apenas o agente e o tema não está expresso foneticamente.

⁶ As estruturas correspondentes a cada leitura serão discutidas por nós no Capítulo 3, onde, como já mencionamos, traremos uma proposta de análise para a relativa absoluta.

⁷ Destacamos que, além das leituras apresentadas, a sentença em (10) não poderia ser interpretada como “o menino viu o peixe que ele (o menino) comeu”, dado que sujeitos nulos nessa posição soam inaceitáveis na língua. Falaremos mais a respeito disso ao tratarmos da análise das relativas absolutas, no Capítulo 3.

Em termos de relativa, (10(a)) corresponde estruturalmente a uma relativa absoluta, e (10(b)), a uma relativa de sujeito.

Diante de relativas ambíguas como (10), o objetivo desta pesquisa é investigar a preferência das crianças com relação à interpretação dessas relativas.

Consideramos que a opção por uma ou outra análise dependerá da facilidade ou complexidade com que a estrutura é processada. Com base nisso, determinamos para o nosso estudo as seguintes hipóteses:

- **Hipótese 1:** Tendo a relativa ambígua uma análise em que o núcleo é gerado na posição de objeto (tema), e outra, na posição de sujeito (agente), com o objetivo de consumir menos memória de trabalho, diante de duas lacunas potenciais, o *parser* (processador sintático) prefere atribuir lacuna na primeira posição disponível (PHILLIPS; KAZANINA; ABADA, 2005), qual seja, a posição de sujeito, encerrando o processamento o mais rápido possível.
- **Hipótese 2:** A animacidade do núcleo nas relativas implica diferenças entre o processamento de relativas de sujeito e de objeto (MAK; VONK; SCHRIEFERS, 2002). Considerando a associação frequente entre sujeito, traço [+animado] e papel temático de agente (BECKER, 2014), uma configuração em que o objeto é tema e possui o traço [+animado] foge ao comum, podendo demandar maior custo operacional e, por isso, ser evitada pelo *parser*, que prefere interpretar esse elemento como sujeito.

As hipóteses sugerem igualmente que, por razões estruturais e semânticas, atribuir lacuna na posição de objeto exige mais da memória de trabalho, o que levaria o *parser* a não optar pela leitura de tema. Assim sendo, se essas hipóteses se confirmarem em nosso estudo experimental, prevemos que, por razões associadas ao custo de processamento, as crianças não interpretem as relativas ambíguas como relativas absolutas, apresentando um comportamento não condizente com o que se encontrou em estudos de produção, como o de Grolla e Augusto (2016).

Investigar a interpretação atribuída às relativas ambíguas nos permitirá avaliar melhor o que se observa nos estudos que abordam a produção das relativas absolutas. Uma possível alta taxa da leitura de agente em nosso estudo, prevista com base em nossas hipóteses, nos levará a entender que as relativas absolutas produzidas pelas crianças são, provavelmente, uma estratégia simplificadora utilizada por elas para lidar com a relativa de objeto, que é sabidamente uma estrutura de processamento complexo. Em contrapartida, uma taxa mais alta

da leitura de tema (correspondente à absoluta) em nosso estudo, diferentemente do que prevemos, nos levará a analisar a produção de relativas absolutas como indício de que esse é um tipo de construção presente na gramática nuclear do PB, não sendo apenas uma estratégia de esquiva para outras construções, como a relativa de objeto.

Finalizada a introdução deste trabalho, passamos, agora, à organização da dissertação. Nos próximos capítulos, apresentaremos o arcabouço teórico da nossa pesquisa. Como nosso estudo envolve duas construções, cada uma delas será exposta separadamente.

O **Capítulo 2** é destinado às estruturas absolutas. Na primeira parte do capítulo, apresentaremos os aspectos sintáticos dessas construções em relação a outros tipos de alternância transitivo-intransitiva, contrastando a análise de Negrão e Viotti (2010) à de outras autoras, a saber, Amaral (2015), Amaral e Cançado (2017), Carvalho e Costa (2014) e Carvalho (2016). Ainda neste ponto, apresentaremos a estrutura sintática das absolutas proposta por Negrão e Viotti (2010). Na segunda parte, discutiremos a aquisição das absolutas no PB com base em Wachowicz e Derosso Júnior (2012) e em Rezende (2016).

As orações relativas serão objeto do **Capítulo 3**. Para apresentá-las, na primeira parte do capítulo, trataremos de seus aspectos sintáticos, contrastando duas análises: o modelo movimento-QU (CHOMSKY, 1977) e o modelo de alçamento (KAYNE, 1994). Logo após, falaremos das estratégias de relativização no PB (TARALLO, 1983) e discutiremos a proposta de Kato e Nunes (2009) para uma análise unificada das relativas padrão e não-padrão da língua. Na segunda parte, apresentaremos trabalhos que investigaram o comportamento infantil diante de relativas no hebraico, no italiano (respectivamente, FRIEDMANN; BELLETTI; RIZZI, 2009; BELLETTI, 2009) e, especialmente, no PB (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016). Nessa apresentação, pretendemos abordar a tendência de esquiva à relativa de objeto por meio de estruturas alternativas, chegando, assim, à relativa absoluta. Ao final do capítulo, apresentaremos nossa proposta de análise para essa construção, tendo como base Kato e Nunes (2009) para a estrutura da relativa e Negrão e Viotti (2010) para a absoluta.

No **Capítulo 4**, trataremos de questões que podem influenciar o processamento das relativas ambíguas investigadas neste trabalho. Começaremos com o fato de o *parser* ter uma análise preferencial diante de dependências *filler-gap* (PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005; CLIFTON; FRAZIER, 1989; FRAZIER; FLORES D'ARCAIS, 1989), como as relativas, na tentativa de evitar o aumento da demanda da memória de trabalho (FRAZIER; FODOR, 1978; MACWHINNEY, 1987; WANNER; MARATSOS, 1978; CORRÊA, 1986;

1995). Em seguida, trataremos da influência que um fator semântico exerce no processamento de relativas: o traço de animacidade. Apresentaremos Mak, Vonk e Schriefers (2002), que manipularam o traço de animacidade do núcleo relativizado em estudo sobre o holandês, e Cabral, Leitão e Kenedy (2015), que fizeram o mesmo no PB. Considerando a estrutura absoluta, correspondente à leitura de tema, abordaremos, ainda, Maia, Oliveira e Santos (2009), um estudo psicolinguístico sobre o processamento de estruturas envolvendo alternância causativa em oposição ao processamento de estruturas transitivas.

Mais adiante, no **Capítulo 5**, apresentaremos o nosso estudo experimental. Primeiramente, faremos uma exposição pormenorizada do desenho experimental desenvolvido, apresentando o método e os materiais selecionados, bem como o rigor metodológico que seguimos nessa seleção. Em seguida, apresentaremos nossos resultados, contrastando dados de adultos e crianças, e os discutiremos com base em nosso referencial teórico.

Finalmente, no **Capítulo 6**, faremos nossas considerações finais, apresentando as conclusões obtidas com a pesquisa.

2. ESTRUTURAS ABSOLUTAS: ASPECTOS SINTÁTICOS E AQUISIÇÃO

2.1 Introdução ao capítulo

Para dar início à apresentação das construções diretamente relacionadas à nossa investigação, este capítulo se ocupará da **absoluta**, estrutura que envolve uma possibilidade de alternância verbal que, até então, não era prevista no PB, por isso considerada inovadora. Ela está presente em dados espontâneos da língua (cf. NEGRÃO; VIOTTI, 2008; 2010; CARVALHO, 2016; REZENDE, 2016; AMARAL; CANÇADO, 2017) e é utilizada principalmente por crianças em testes de produção de relativas (cf. VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016).

Na introdução a este capítulo, esclareceremos do que se trata a **alternância verbal** utilizando conceitos fundamentais para compreendê-la – como **estrutura argumental**, **Caso** e **papéis temáticos** –, a fim de situar a estrutura absoluta nesse fenômeno.

Todo predicado possui uma **estrutura argumental**, ou seja, é especificado pelo número de argumentos que seleciona. No caso dos verbos, sua estrutura argumental determina os elementos que são obrigatórios na sentença. Assim, se um verbo expressa uma ação envolvendo, por exemplo, dois participantes, então, a sentença tem de ter, pelo menos, dois argumentos expressos.

Nas línguas naturais, a depender de como selecionam os argumentos, os verbos são divididos em subcategorias. **Verbos transitivos** são aqueles cuja valência envolve um argumento externo e até dois argumentos internos, enquanto os **verbos intransitivos** selecionam apenas um argumento, que pode ser interno, no caso dos **inacusativos**, ou externo, no caso dos **inergativos**. Exemplos prototípicos dessas subcategorias são apresentados abaixo:

- (11) a. João chutou a bola. (**verbo transitivo**)
 b. João chegou. (**verbo inacusativo**)
 c. João dormiu. (**verbo inergativo**)

Para a Teoria Gerativa, as valências dos verbos em uma dada língua estão associadas ao sistema de Caso ao qual essa língua pertence. Por **Caso** compreendemos a propriedade que determina a função sintática que uma palavra exerce na sentença. Essa discriminação pode ser feita morfológicamente, ou seja, por meio de afixos, como no latim clássico (12(a)), ou por meio da ordem em que as palavras aparecem na sentença, como no PB (12(b)):

De maneira semelhante ao que ocorre nos verbos intransitivos desse sistema, como (13(a)), o verbo “dormir” possui um argumento que se comporta como o argumento interno de um verbo transitivo, não recebendo o Caso ergativo, mas o absolutivo; por essa razão, é chamado de “inergativo”.

Além de identificar os argumentos de uma sentença, a marcação de Caso também é responsável pela interpretação dada a esses argumentos por meio da atribuição dos **papéis temáticos**. Dentre os papéis temáticos possíveis, destacamos aqui o **agente** (aquele que inicia **intencionalmente** a ação expressa pelo verbo) e o **tema** (a entidade **afetada** pela ação), que possuem extrema relevância no presente trabalho.

A atribuição de papéis temáticos é feita de maneira composicional: o verbo determina o papel de seu argumento interno e, em seguida, o conjunto “verbo-argumento interno” determina o papel do argumento externo. Conforme prevê o critério- Θ , a cada argumento é atribuído um único papel temático, e, por consequência, cada papel temático é atribuído a apenas um argumento.

Como exemplo disso, contrastando os exemplos em (11), acima, vemos que, na sentença em (11(a)), “João” deve ser interpretado como agente, ou seja, aquele que executou o chute, uma vez que “bola” é o tema, entidade afetada pela ação. Já em (11(b)), “João” desempenha o papel da entidade que sofre a ação de chegar, sendo, portanto, o paciente, enquanto, em (11(c)), “João” pode ser interpretado como experienciador da ação de dormir.

A associação entre a categoria sintática dos argumentos e determinados papéis temáticos é prevista pela **hierarquia temática**. De acordo com essa hierarquia, o sujeito tende a associar-se aos papéis temáticos de agente/causador ou experienciador, enquanto o objeto, geralmente, é um argumento que desempenha papel de tema ou paciente. No entanto, algumas construções fogem a essa associação comum. Um exemplo seriam as construções em que o tema ocupa a posição do sujeito, ficando o agente no final da sentença, em um sintagma preposicional, o que configura a voz passiva analítica, nos termos da Gramática Tradicional:

(14) A bola foi chutada pelo João.

No PB, alguns verbos transitivos admitem, além das associações regulares entre categoria sintática e papel temático, outras associações, gerando construções intransitivas que se assemelham às de línguas do sistema ergativo-absolutivo. Exemplos dessas construções são apresentados no paradigma abaixo, no qual as primeiras sentenças dos pares representam as associações regulares, e as segundas, as que fogem a essa regularidade.

- (15) a. João abriu a porta.
 a'. A porta abriu.
 b. O menino quebrou o vaso.
 b'. O vaso quebrou.
 c. O vento secou a roupa.
 c'. A roupa secou.
 d. A tempestade afundou o barco.
 d'. O barco afundou.

Nas sentenças (15 (a'), (b'), (c') e (d')), o único argumento presente recebe papel temático de tema, i.e, a porta é aberta, o vaso é quebrado, a roupa fica seca, o barco é afundado.

A propriedade que alguns verbos como “abrir”, “quebrar”, “secar” e “afundar” possuem de alterarem sua valência, passando de transitivos a intransitivos, é amplamente estudada na Linguística e verificada em diferentes línguas, não só no PB. A ocorrência de construções verbais desse tipo é o que denominamos de **alternância verbal** e que, nesta dissertação, chamaremos de **alternância transitivo-intransitiva**, seguindo Amaral (2015).⁸ Com base em Levin (1993) e na sugestão de Amaral (2012), a autora adota essa nomenclatura a fim de explicitar o caráter sintático da alternância. O reflexo de fenômenos que ocorrem em nível semântico possibilita diferentes tipos de alternância transitivo-intransitiva, sendo alguns deles abordados neste capítulo.

A estrutura absoluta se enquadra na alternância transitivo-intransitiva justamente por envolver a mudança de valência de um verbo transitivo prototípico. No que se segue, trataremos das características sintáticas e da aquisição dessa construção. Ao apresentarmos os aspectos sintáticos das absolutas, na seção 2.2, discutiremos a análise de Negrão e Viotti (2010) para a absoluta contrastando-a a outras estruturas de alternância transitivo-intransitiva, como construções impessoais, passivas sintéticas, construções mediais e inacusativas. Em seguida, na seção 2.3, discutiremos dois trabalhos realizados na área de aquisição: Wachowicz e Derosso Júnior (2012) e Rezende (2016). O segundo, especificamente, apresenta dados que confirmam predições de Negrão e Viotti (2010) sobre a estrutura sintática da absoluta. O capítulo se encerrará com uma síntese de tudo o que foi exposto, na seção 2.4.

⁸ Na definição de Amaral (2015), alternância transitivo-intransitiva é a “possibilidade de um mesmo verbo ocorrer com as formas sintáticas DP₁ V DP₂ e DP₂ V” (AMARAL, 2015, p. 24).

2.2 Aspectos sintáticos das estruturas absolutas

A denominação “absoluta” foi proposta por Negrão e Viotti (2010) em razão de sua semelhança superficial com as construções do sistema ergativo-absolutivo,⁹ do qual tratamos na seção anterior.

De acordo com as autoras, a absoluta é caracterizada principalmente pela supressão total do argumento agentivo. Em consequência disso, o único argumento expresso é o argumento temático, que se move para a posição pré-verbal e concorda com o verbo em número e em pessoa, assumindo, portanto, um comportamento de sujeito. Abaixo, reproduzimos um dos exemplos de estrutura absoluta retirados de Negrão e Viotti (2010, p. 39), que já foi apresentado na introdução desta dissertação, e no qual se podem observar as características mencionadas:

(16) Meu jardim *destruiu* todo com a reforma.

Como vemos no exemplo, o argumento temático, “meu jardim”, antecede o verbo e concorda com ele tal qual um sujeito, ainda que seja interpretado como o elemento que sofreu a ação – i.e., que foi destruído. Na sentença, não há a informação de quem foi responsável por executar a ação – i.e., quem destruiu o jardim –, o que sugere a ausência do agente. Para Negrão e Viotti (2010), isso, semanticamente, implica a ausência de uma força indutora (ou fonte de energia, nos termos de Langacker (1991)) na conceitualização do evento, o que não ocorre em outros tipos de alternância transitivo-intransitiva nos quais a agentividade está expressa em alguma medida por meio do clítico “se”.

Apesar de não terem um argumento com papel temático de agente, os verbos que sofrem alternância absoluta são prototipicamente agentivos – ou seja, em sua configuração mais comum, um participante da sentença é responsável pela ação – e não fazem parte do mesmo conjunto de verbos como “abrir”, “quebrar”, “secar” e “afundar”, cuja alternância é prevista no PB (vide os exemplos em (15), acima). Aliás, para Negrão e Viotti (2010), esses verbos (os de alternância absoluta) não parecem compartilhar outras características semânticas específicas que não a agentividade prototípica. As autoras consideram que, a princípio, a alternância absoluta possa ocorrer com qualquer verbo transitivo, independentemente da classe semântica.

⁹ Além de ter o sistema ergativo-absolutivo como motivação, a denominação “absoluta”, em Negrão e Viotti (2010), também faz referência ao *construal* absoluto proposto por Langacker (1991) para explicar a conceitualização de eventos por verbos que sofrem alternância. Faremos menção a essa perspectiva mais adiante na seção.

Embora o objetivo central desta seção seja tratar dos aspectos sintáticos da absoluta, discutindo a análise proposta por Negrão e Viotti (2010) para sua estrutura, é necessário fazer um extenso parêntese para expor o modo como outros estudos lidam com essa construção, adotando, além de questões estruturais, aspectos de ordem lexical, semântica e pragmática como restrições a ela.

Amaral (2015) classifica os diferentes fenômenos de alternância transitivo-intransitiva com base na decomposição de predicados, um tipo de representação que abarca generalizações semânticas (cf. LEVIN; RAPPAPORT-HOVAV, 2005; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013). No que diz respeito às construções de alternância absoluta – chamadas nesse estudo de “construções de resultado” –, a autora defende que elas estejam sujeitas a restrições, sendo uma delas em nível lexical. Para ela, os verbos de alternância absoluta compartilham propriedades semânticas gerais, como o fato de serem biargumentais e agentivos, diferentemente de verbos que sofrem outros tipos de alternância, por exemplo, os de alternância causativo-incoativa, que compõem outra classe por terem outras propriedades semânticas em comum, sendo estas mais específicas, como, por exemplo, a propriedade de acarretar uma mudança de estado.

Diferenciando esses dois tipos de alternância – a absoluta (no estudo, construção de resultado) e a causativo-incoativa –, um dos apontamentos feitos pela autora é que, nas construções incoativas, o resultado final da ação, a mudança de estado, não pode ser negado. Assim, uma sentença como “O vidro quebrou” necessariamente acarreta que o vidro tornou-se quebrado, sofrendo alterações em suas propriedades físicas. Nas absolutas, pelo contrário, a mudança de estado pode ser negada: “A roupa lavou” não necessariamente acarreta que a roupa tenha sofrido alterações em suas propriedades.

Com base na coleta de dados realizada, Amaral (2015) sugere que verbos de quatro classes diferentes podem ocorrer em construções de resultado.¹⁰ São eles:

- a. verbos com nomes eventivos (cf. AMARAL; CANÇADO, 2014), como “copiar” e “alugar”;
- b. verbos de modo de afetação (cf. LEVIN; RAPPAPORT-HOVAV, 1991; MEIRELES; CANÇADO, 2014), como “lavar” e “cozinhar”;
- c. verbos de mudança de posse (cf. RAPPAPORT-HOVAV; LEVIN, 1998; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013), como “carregar”; e

¹⁰ Amaral (2015) comenta que, enquanto a alternância causativo-incoativa ocorre sistematicamente com 682 verbos de mudança de estado descritos em Cançado, Godoy e Amaral (2013), as absolutas (em seu estudo, “construções de resultado”) ocorrem em 36 verbos de diferentes tipos semânticos, o que sugere que estas sejam menos produtivas na língua em relação a outras alternâncias.

d. verbos instrumentais (cf. MEIRELES; CANÇADO, 2014), como “centrifugar”.

Essa proposta vai de encontro a Negrão e Viotti (2010), segundo as quais as absolutas podem ocorrer independentemente da classe semântica do verbo. Ela aparecerá de maneira mais refinada em Amaral e Cançado (2017), como veremos adiante.

Assim como em Negrão e Viotti (2010), Amaral (2015) considera que não há, nas absolutas, qualquer tipo de expressão de agentividade/força indutora, diferentemente da passiva, por exemplo. Esse contraste pode ser observado quando se comparam as duas construções contendo uma oração subordinada final, que expressa uma intencionalidade, geralmente, relativa a um agente:

- (17) a. A blusa foi lavada **para ser doada ao brechó**.
b. *A blusa *lavou* **para ser doada ao brechó**.

(AMARAL, 2015, p. 79, grifo nosso)

A autora propõe, ainda, uma restrição pragmática para a ocorrência das absolutas. De acordo com ela, nesse tipo de construção, a ação denotada pelo verbo é, necessariamente, realizada por um agente ou instrumento distinto do falante. Este, por sua vez, não presencia a ação, mas conhece o resultado dela (daí a denominação “construção de resultado”). Para ilustrar essa restrição, a autora utiliza como exemplo um contexto em que um motorista de caminhão chega à empresa para trabalhar e, a fim de verificar se o carregamento do caminhão está pronto, questiona o carregador por meio da seguinte sentença:

- (18) Meu caminhão já *carregou*?

(AMARAL, 2015, p. 77)

Apesar de a sentença ser pragmaticamente feliz, o contexto não pode ser tomado como uma restrição para todos os casos de absoluta. Por exemplo, nos experimentos de produções de relativas, como o de Grolla e Augusto (2016), as absolutas ocorreram em um contexto no qual o falante – a criança participante do experimento – presenciou a ação – no caso, a encenação das histórias. Do mesmo modo, há, na literatura, exemplos de absolutas que envolvem a ação do próprio falante, como na sentença abaixo:

- (19) Eu fiquei com tanto medo que o sanduíche nem *engoliu*.

(NEGRÃO; VIOTTI, 2012, p. 329)

Nesse sentido, embora concordemos com Amaral (2015) no que diz respeito às características semânticas gerais dos verbos de alternância absoluta e ao contraste com a passiva, os casos de relativas absolutas em experimentos de produção e a sentença em (19) nos parecem evidências contrárias à restrição pragmática proposta pela autora.

Em Amaral e Cançado (2017), as autoras também analisam as absolutas como construções sintaticamente semelhantes às incoativas canônicas, mas distintas destas em aspectos semânticos, o que as torna “incoativas periféricas”. No artigo, são apresentados os seguintes exemplos de incoativas periféricas:

- (20) a. A louça já *lavou*.
 b. Aquela casa já *vendeu*.
 c. O caminhão já *carregou*.

(AMARAL; CANÇADO, 2017, p. 1873)

Como em Amaral (2015), as autoras defendem que, enquanto incoativas canônicas ocorrem sempre com verbos de mudança de estado – verbos que, ao serem usados, podem ser parafraseados por “ficar/tornar-se estado”, sendo o “estado” um adjetivo morfológicamente relacionado ao verbo, como mostram as sentenças em (21) –, os verbos transitivos que geram as incoativas periféricas em (22) não são verbos de mudança de estado, uma vez que os participantes do evento não sofrem mudança em suas propriedades físicas.

- (21) a. Os vândalos quebraram os vidros da viatura.
 Os vândalos fizeram os vidros da viatura ficarem quebrados.
 b. A empregada estragou a porta.
 A empregada fez a porta ficar estragada.
 c. O cachorro rasgou a meia da moça.
 O cachorro fez a meia da moça ficar rasgada.

- (22) a. A Fátima lavou a louça.
 [#]A Fátima fez a louça ficar lavada.
 b. A corretora vendeu aquela casa.
 [#]A corretora fez aquela casa ficar vendida.
 c. Os funcionários carregaram o caminhão.
 [#]Os funcionários fizeram o caminhão ficar carregado.

(AMARAL; CANÇADO, 2017, p. 1875-1876)

De acordo com elas, verbos que ocorrem em incoativas periféricas, como “lavar”, “vender” e “carregar”, não apresentam uniformidade semântica entre si. No entanto, as classes semânticas às quais esses verbos pertencem seriam, nessa proposta, as únicas que aceitariam esse tipo de alternância – diferentemente de Amaral (2015), que também considera os verbos instrumentais, como vimos acima.

A seguir, apresentamos a classificação semântica que as autoras propõem para os verbos supracitados:

- (23) a. “Lavar”: verbo de afetação. Ele lexicaliza a ação de um agente sobre um paciente. Nessa ação, há necessariamente contato entre esses participantes, na medida em que eles se afetam de alguma maneira (x afetou y, lavando-o). A mudança de estado, por sua vez, não é necessária nem lexicalizada pelo verbo; apenas a ação do agente é lexicalizada, não o resultado da ação.
- b. “Vender”: verbo de nome eventivo. Ele descreve uma ação e seu resultado final (um tipo de evento), tendo como participante um paciente (x vendeu y; x fez a venda de y).
- c. “Carregar”: verbo de mudança de posse. Ele denota uma mudança de posse do paciente em relação ao nome contido no verbo, fazendo o paciente “ter/ficar com algo” (x carregou y; x fez y ficar com carga).

Elas destacam que, além de a alternância que gera incoativas periféricas não ocorrer com verbos de uma mesma classe, ela também não ocorre sistematicamente em uma classe de verbos, ou seja, não ocorre com todos os verbos de cada uma das classes mencionadas acima. Entre essas classes, apenas alguns verbos podem ocorrer na forma intransitiva.

Com relação a isso, conforme já mencionamos, Negrão e Viotti (2010) adotam outra perspectiva: na análise dessas autoras, esse tipo de alternância ocorre com qualquer verbo transitivo, não havendo restrição de classe semântica.

Em consonância com estudos realizados sobre o fenômeno em outras línguas (cf. LEVIN; RAPPAPORT-HOVAV, 1995; PIÑÓN, 2001; HALE; KEYSER, 2002; REINHART; SILONI, 2005; HORVATH; SILONI, 2011; JACKENDOFF, 1975; WASON, 1977), Amaral e Cançado (2017) assumem que a única restrição para a ocorrência da alternância causativo-incoativa é a lexicalização do sentido de mudança de estado nos verbos, não havendo quaisquer outras condições semânticas nem sintáticas ou pragmáticas. Já a alternância que gera incoativas periféricas não é estritamente lexical, para as autoras. A primeira evidência para isso são as controvérsias quanto à uniformidade semântica dos

verbos. A segunda é que elas consideram que parece haver, também, restrições pragmáticas, conforme já proposto em Amaral (2015).

Com base em Ciríaco e Cançado (2009), Amaral e Cançado (2017) apontam que as incoativas periféricas ocorrem, preferencialmente, em determinados contextos sentenciais, a saber, aqueles que envolvem perguntas (24(a)) ou em que se utilizem modificadores como “ainda não” (24(b)) e “já” (24(c)).

- (24) a. Mãe, minha meia de jogar bola *lavou*?
 b. O apartamento que você queria **ainda não** *vendeu*.
 c. O caminhão de bananas **já** *carregou*; pode seguir viagem.

(AMARAL; CANÇADO, 2017, p. 1881)

As autoras consideram que esses contextos tornam as construções perfeitamente gramaticais, sendo, de certo modo, necessários. Neste ponto, Negrão e Viotti (2010) assumem que a presença desses modificadores não é necessária para garantir a aceitabilidade da estrutura, análise com a qual concordamos, considerando dados espontâneos apresentados por essas autoras, que não contêm tais restrições pragmáticas (vide o exemplo em (16), acima).

Outra restrição apontada por Amaral e Cançado (2017) para a ocorrência de incoativas periféricas seria a escolha de argumentos específicos, uma vez que nem todas as situações descritas por uma sentença transitiva podem ser descritas da mesma forma pela contraparte intransitiva, como ilustram os exemplos abaixo:

- (25) a. A Fátima lavou a orelha do menino.
 # **A orelha do menino** já *lavou*.
 b. A menina vendeu a sua bolinha de gude favorita.
 # **A bolinha de gude favorita** já *vendeu*.
 c. O caixa carregou o porta malas da cliente idosa.
 # **O porta malas da cliente idosa** já *carregou*.

(AMARAL; CANÇADO, 2017, p. 1881)

Por fim, Amaral e Cançado (2017) apontam que as incoativas periféricas diferem das canônicas ainda pela semântica do agente. As segundas carregam certa espontaneidade no evento, sendo compatíveis com modificadores como “do nada/ sem ninguém fazer nada”.

- (26) a. Os vidros da viatura (se) quebraram **do nada/sem ninguém fazer nada**.
 b. A porta (se) estragou **do nada/sem ninguém fazer nada**.

c. A meia da moça (se) rasgou **do nada/sem ninguém fazer nada**.

(AMARAL; CANÇADO, 2017, p. 1882)

De modo contrário, para as autoras, as incoativas periféricas não denotam eventos espontâneos, o que é justificado pelo fato de as sentenças soarem degradadas quando inseridos os modificadores citados acima.

(27) a. [#]A louça *lavou* **do nada/ sem ninguém fazer nada**.

b. [#]A casa *vendeu* **do nada/ sem ninguém fazer nada**.

c. [#]O caminhão *carregou* **do nada/ sem ninguém fazer nada**.

(AMARAL; CANÇADO, 2017, p. 1881)

Embora Negrão e Viotti (2010), nas quais nos baseamos, não mencionem espontaneidade, é válido comentar que, para essas autoras, as absolutas não têm sequer um agente implícito ou uma ideia de intencionalidade, sendo priorizado o resultado da ação. Assim, para elas, a diferença entre essas construções e as incoativas canônicas quanto à semântica do agente seria, justamente, a ausência total deste nas absolutas, dada a forma de conceitualização dessas construções.

Para Carvalho e Costa (2014), a classe de verbos que admitem alternância causativo-incoativa está sendo ampliada, o que explica a ocorrência de construções alternantes inovadoras, como as absolutas. Elas propõem que essa ampliação ocorra em razão da perda do clítico “se” no PB. A categoria ocupada pelo clítico – VoiceP –, que era restrita a casos de alternância causativo-incoativa, deixa de ser projetada, possibilitando a inclusão de verbos que, antes, não sofriam alternância.

Carvalho (2016) se utiliza do mesmo tipo de análise para o “membro inacusativo da alternância agentiva” – denominação dada pela autora à absoluta. Ela defende que esse membro inacusativo seja originado de sentenças médias inacusativas, as quais também estão relacionadas à perda do clítico “se” no PB:

(28) Essa roupa *lava* fácil.

Veremos em breve que, para Negrão e Viotti (2010), as absolutas não podem ser analisadas somente pela perda do clítico “se”, e, também, que se diferenciam das sentenças médias inacusativas, bem como de outros tipos de construções, em uma série de características.

Uma vez apresentada a perspectiva de outras autoras acerca das absolutas, envolvendo aspectos não apenas estruturais, mas também lexicais, semânticos e pragmáticos, voltemos à Negrão e Viotti (2010) para explicitar como as autoras diferenciam essas construções de outros tipos de alternância transitivo-intransitiva para, em seguida, apresentar e discutir a análise proposta por elas para a estrutura sintática da absoluta.

2.2.1 A estrutura absoluta em relação a outros tipos de alternância transitivo-intransitiva

Negrão e Viotti (2010) assumem, com base em Kemmer (1993), que existe um grande domínio médio do qual fazem parte várias estruturas nas quais não podemos distinguir claramente os participantes envolvidos em razão de suas características sintáticas e semânticas.¹¹ Esse domínio envolve diversas estruturas de alternância transitivo-intransitiva, como construções impessoais, passivas sintéticas, construções mediais e inacusativas, todas exemplificadas a seguir.

- (29) a. Aqui se vive bem. (**construção impessoal**)
- b. Vendem-se casas. (**passiva sintética**)
- c. Feijão cozinha fácil. (**construção medial**)
- d. A porta (se) abriu. (**construção inacusativa**)

(NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 39)

As autoras analisam essas estruturas distinguindo-as umas das outras, e distinguindo-as, inclusive, da estrutura absoluta. A seguir, abordaremos essas construções de acordo com essa análise. As primeiras construções a serem apresentadas serão as construções impessoais e as passivas sintéticas. As passivas foram referidas por nós na introdução como construções que se assemelham superficialmente às absolutas. No entanto, veremos agora que elas se distinguem de nossa estrutura de estudo do ponto de vista semântico, o que pode implicar, também, uma diferença estrutural.

¹¹ Vale ressaltar que, assim como Langacker (1991), Kemmer (1993) também tem uma abordagem cognitivista. A definição de “domínio médio” que fornecemos acima é, para a autora, um conjunto de construções que exibem uma baixa elaboração de eventos associada à baixa distinguibilidade entre os participantes do evento. Dado que nosso estudo não adota a perspectiva da semântica cognitiva, falamos apenas em características sintáticas e semânticas que, nessas estruturas, aproximam, por exemplo, o objeto do sujeito.

2.2.1.1 Construções impessoais e passivas sintéticas

No PB, a diferença entre construções impessoais e passivas sintéticas é sutil. Retomemos abaixo as sentenças em (29) que exemplificam esses dois tipos de sentença.

- (30) a. Aqui se vive bem. (**construção impessoal**)
 b. Vendem-se casas. (**passiva sintética**)

A Gramática Tradicional considera que essa diferença está no fato de que construções impessoais envolvem um verbo intransitivo, como “viver”, ou um verbo transitivo indireto. Em contrapartida, passivas sintéticas são construções que envolvem objeto direto, e por essa razão, ocorrem com verbos transitivos diretos, como “vender”. A distinção entre as duas construções também é feita por línguas próximas ao PB, como o PE e o espanhol. Estudos realizados nessas línguas contribuem para uma análise do que ocorre no PB.

Em seu trabalho sobre o clítico “se” do espanhol, Maldonado (2006) propôs que nas construções impessoais há um alto grau de distinguibilidade entre o sujeito e o objeto. O sujeito é expresso pelo clítico “se”, que faz referência a um agente ou experienciador necessariamente humano. Negrão e Viotti (2010) observam que o mesmo pode ser aplicado ao PB, e que, para que as estruturas absolutas pudessem ser analisadas como construções impessoais, elas precisariam aceitar a presença do clítico “se”. Por meio das sentenças abaixo, as autoras mostram que essa condição não é satisfeita, uma vez que a presença do clítico “se” atribui às sentenças uma leitura reflexiva anômala, tornando-as agramaticais.

- (31) a. *Meu jardim *se destruiu* todo com a reforma.
 b. *Eu só vou trocar o carpete depois que a casa acabar de *se pintar*.
 c. *Este prédio tá *se construindo* desde que a casa do vovô *se vendeu*.

(NEGRÃO; VIOTTI, p. 41)

As autoras apresentam, ainda, um estudo sobre o se-indefinido do PE (RAPOSO; URIAGEREKA, 1996) argumentando que, diferentemente do PB, em que a concordância verbal aberta do argumento temático pode lhe conferir ares de sujeito quando promovido à posição de especificador de IP, no PE, esse argumento ocuparia uma posição na periferia esquerda da sentença, o que foi observado pelos autores desse estudo por meio de testes de extração, como verificamos no exemplo a seguir, no qual o constituinte “esses livros” está em uma posição mais alta do que o constituinte interrogativo.

- (32) a. [Esses livros]_i, [em que loja]_k *se compraram* ec_i ec_k?
 b. *[Em que loja]_k [esses livros]_i *se compraram* ec_i ec_k?

(NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 44)

O mesmo não pode ser dito das estruturas absolutas do PB, uma vez que testes de extração indicam que o argumento temático, o sujeito dessas construções, não está na periferia esquerda da sentença:

- (33) a. *[Esse prédio]_i, [em que lugar]_k *construiu* ec_i ec_k?
 b. [Em que lugar]_i [esse prédio]_k *construiu* ec_i ec_k?

(NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 44)

Por meio desse teste, as autoras se questionam sobre qual seria, então, a posição do sujeito nas absolutas. Essa questão será respondida por nós mais adiante, ao apresentarmos a estrutura sintática dessas construções, de acordo com Negrão e Viotti (2010).

A seguir, trataremos de como as estruturas absolutas não podem ser analisadas como construções mediais.

2.2.1.2 Construções mediais

De acordo com Levin (1993), as construções mediais são aquelas marcadas pela ausência de um agente expreso, pela presença de um elemento facilitador (em geral, um advérbio), por verbos que apresentam um objeto afetado, e, ainda, por uma falta de referência específica a tempo, uma vez que costumam ocorrer no presente, denotando eventos genéricos. Abaixo, observamos exemplos de construções mediais no PB (34(a-c)) e no inglês (34(d,e)):

- (34) a. Esse feijão *cozinha* fácil.
 b. Essa camiseta *lava* bem.
 c. A carne *corta* fácil. (LEVIN, 1993, p. 26)
 d. *The meat cuts easily*.
 e. *Bureaucrats bribe easily*. (KEYSER; ROEPER, 1984 apud NEGRÃO; VIOTTI, 2010)

Negrão e Viotti (2010) apresentam as construções mediais seguindo Keyser e Roeper (1984). Esses autores analisam as construções mediais como sentenças nas quais o agente continua implícito, diferentemente do que ocorre em sentenças ergativas. De acordo com eles, a diferença entre essas construções em inglês está na impossibilidade de se colocar as mediais

na forma progressiva, como se faz com as ergativas, e na impossibilidade de inserir em uma sentença ergativa um advérbio facilitador, como observamos nas sentenças abaixo:

- (35) a. *The ice is melting.*
 b. **Bureocrats are bribing.*
 c. *Bureocrats bribe easily.*
 d. * *The ice melted easily.*

(NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 46-47)

Negrão e Viotti (2010) observam que, no PB, construções mediais podem aparecer na forma progressiva (*idem, ibidem*, p. 47):

- (36) Hoje, esse feijão *tá cozinhando* que é uma beleza!

O mesmo pode ocorrer com as estruturas absolutas (*idem, ibidem*, p. 46):¹²

- (37) a. Esse prédio *tá construindo* desde que a casa do vovô vendeu.
 b. Com essa reforma aqui do lado, meu jardim *tá destruindo* todo.

Apesar da semelhança entre essas construções, as autoras concluem que as absolutas não podem ser analisadas como mediais porque estas são explicadas pela perda do clítico “se”, o que já vimos, por meio dos exemplos em (31), acima, que não se aplica à estrutura absoluta. Além disso, as autoras ressaltam que as estruturas absolutas analisadas em seu estudo não contêm a presença de um advérbio facilitador, o que também impediria de analisá-las como mediais. Como vimos anteriormente (seção 2.2), essa análise não é compartilhada por Amaral e Cançado (2017), que, em sua exposição sobre as características lexicais, semânticas e pragmáticas que envolvem as absolutas – chamadas pelas autoras de “incoativas periféricas”, observam que a presença de um advérbio facilitador torna perfeitamente gramaticais as sentenças que envolvem esse tipo de alternância.

Como Negrão e Viotti (2010) não afirmam que advérbios facilitadores tornam as absolutas agramaticais e apresentam dados espontâneos do PB em que esses advérbios não ocorrem, esclarecemos que, também para nós, a presença de qualquer elemento facilitador não seja necessária na estrutura absoluta, mas que possa ocorrer, tornando a aceitação da sentença mais natural. Vejamos, agora, as construções inacusativas.

¹² Quanto a isso, vale comentar que, para nós, na forma progressiva, a absoluta soa intuitivamente mais natural do que no perfectivo (“A casa tá pintando” vs “A casa pintou”).

2.2.1.3 Construções inacusativas (ou construções de alternância causativa)

As construções inacusativas ocorrem, geralmente, com verbos como “abrir”, “quebrar”, “secar” e “afundar”, que podem participar de dois tipos de construção: uma transitiva (38(a)) e outra intransitiva (38(b)):

- (38) a. O João abriu a porta.
b. A porta (se) abriu.

Nas sentenças exemplificadas, observamos que o único argumento do verbo intransitivo em (38(b)) tem as mesmas características do argumento interno do verbo transitivo em (38(a)), assemelhando-se a um objeto afetado pela ação de “abrir”. Negrão e Viotti (2010), ao utilizarem da abordagem cognitivista de Langacker (1991), analisam esse tipo de construção como tendo uma conceitualização absoluta ou *construal* absoluto. Nessa conceitualização, o evento privilegia o estado resultante associado ao participante afetado, em detrimento do participante que representa a fonte de energia (NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 49). Para as autoras, na absoluta, o argumento temático apresenta o resultado da mudança de estado denotada pelo verbo, e, por isso, é colocado em evidência, não havendo necessidade do argumento agentivo.

No PB, as construções inacusativas são analisadas como resultado da perda do clítico “se”, embora as duas formas (com e sem o clítico) ainda coexistam na língua:

- (39) a. A porta abriu.
b. A porta se abriu.

Contudo, em alguns casos específicos, a equivalência entre as duas formas não é verificada, como se observa nas sentenças a seguir, com modificadores (40(a, a', b, b')) e com o verbo “abrir” sendo usado em sentido metafórico (40(c, c')):

- (40) a. *A porta se abriu **sozinha**.
a'. A porta abriu **sozinha**.
b. # A porta abriu **antes das 10**.
b'. A porta se abriu **antes das 10**.
c. *O resultado de tanto esforço foi que as portas **abriram** pra ele.
c'. O resultado de tanto esforço foi que as portas se **abriram** pra ele.

(NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 50)

Com essa discussão, Negrão e Viotti (2010) concluem que os dados de estrutura absoluta do PB não podem ser explicados somente pela perda morfológica do clítico “se”, diferentemente de Carvalho e Costa (2014) e Carvalho (2016), das quais falamos brevemente acima. O uso do clítico remete a um agente implícito ao qual Negrão e Viotti (2010) se referem como “força indutora”, em razão de usarem a abordagem de Langacker (1991). Como vimos, a absoluta não envolve agentividade – aliás, na proposta de Negrão e Viotti (2010), o argumento agentivo sequer é gerado, como veremos mais adiante ao discutirmos sua estrutura sintática. Dessa forma, a absoluta não pode ser analisada como resultado da perda do clítico “se”, diferenciando-se das construções apresentadas nesta seção.

Dada a peculiaridade da absoluta em relação aos demais tipos de alternância transitivo-intransitiva, é necessária uma representação sintática específica para ela, que dê conta de explicar características como a ausência do agente. Vejamos, finalmente, a proposta de Negrão e Viotti (2010) para essa representação.

2.2.2 A estrutura sintática das absolutas

De acordo com Negrão e Viotti (2010), nas absolutas, o argumento temático é promovido à posição pré-verbal, concordando com o verbo em número e em pessoa e assumindo, portanto, um comportamento de sujeito. O desafio de representar a estrutura sintática dessas construções está em determinar a posição que esse sujeito ocupa na estrutura, uma vez que não se trata de um sujeito canônico. Para as autoras, ele ocupa uma posição baixa na estrutura sintática, em relação a outros tipos de sujeito no PB, para os quais se assume uma posição de tópico. Elas consideram, também, que o traço nominativo que o sujeito recebe nessa construção é checado de uma maneira não convencional, assim como a sua relação de concordância com o verbo.

Como o agente não aparece nas absolutas, na análise proposta pelas autoras, estaria ausente a projeção vP, responsável por gerá-lo. Sem o agente, argumento externo do verbo, o argumento temático não pode checar Caso acusativo em sua posição de origem, conforme previsto pela generalização de Burzio, mencionada na introdução deste capítulo. Em razão disso, o argumento temático se move para a posição pré-verbal, onde recebe o Caso nominativo e concorda com o verbo em número e em pessoa.

Para propor como ocorre o movimento do argumento temático para antes do verbo, Negrão e Viotti (2010) se baseiam em Ambar (1998). Nessa proposta, o V deve se mover para

Tobj, onde se estabelece o tempo do evento. Com o movimento de V, o argumento temático (DPobj) vai para a posição de Spec, TobjP, entrando em uma relação de Agree com Tns. Em seguida, os traços semânticos de Tns são herdados por Tobj, dando a V o tempo do enunciado; os traços não interpretáveis de Tns e os traços de Caso não interpretáveis do nome são apagados. Como resultado, o verbo concorda com o DPobj e seu Caso é valorado como nominativo, em uma relação de núcleo-complemento. Essa proposta é ilustrada pela representação a seguir (Figura 1):

FIGURA 1 - Estrutura sintática das sentenças absolutas (NEGRÃO; VIOTTI, 2010, p. 57)

No presente trabalho, utilizamos a proposta de Negrão e Viotti (2010) para a estrutura sintática das absolutas. Dado que, nessa proposta, o argumento temático sofre apenas um movimento e a projeção vP está ausente na estrutura, consideramos que a absoluta se apresente como uma construção de menor complexidade do que outras construções de conceitualização semelhante, como a passiva, por exemplo. Nesta, o argumento temático também é promovido à posição pré-verbal, sendo valorado com o Caso nominativo e concordando com o verbo em número e em pessoa. No entanto, sua complexidade parece ser estruturalmente maior, além da complexidade morfológica observada pela presença de um verbo auxiliar, combinado ao verbo principal no participípio.

Vejamos, na figura a seguir (Figura 2), a análise que Collins (2005) propõe para a passiva, a fim de contrastá-la à absoluta. A análise de baseia na sentença *The book was written*, do inglês.

FIGURA 2 - Estrutura da passiva por *smuggling* (COLLINS, 2005, p. 17)

Nessa representação, o argumento externo é gerado em Spec, vP, como em outras estruturas. Na Figura 2, esse argumento é uma categoria vazia (em inglês, *empty category* – ec), mas, normalmente, o agente na passiva é um sintagma preposicional. O argumento interno, por sua vez, é gerado na posição de complemento de VP e não pode se mover para Spec, IP, dado que há, em Spec, vP, outro elemento potencial para esse movimento. Tal impossibilidade será tratada com mais detalhes no Capítulo 3, ao tratarmos do Princípio da Minimalidade Relativizada (RIZZI, 1990). Para explicar como o argumento interno consegue se mover, apesar dessa restrição, Collins (2005) propõe um movimento chamado *smuggling* (contrabando), no qual todo o sintagma PartP, no qual se encontra o VP e, portanto, o seu argumento interno [*the book*], se desloca para a posição de Spec, VoiceP. Com esse deslocamento, o argumento interno acaba sendo “contrabandeado” para uma posição em que possa se mover para Spec, IP e, ali, receber Caso nominativo, tornando-se sujeito da sentença.

Comparando a estrutura sintática da absoluta à da passiva (Figura 1 vs Figura 2), observamos que, nesta, o argumento interno sofre dois movimentos (dentro de PartP para Spec, VoiceP e, de lá, para Spec, IP), enquanto, naquela, ocorre apenas um movimento (de VP a TobjP). Além disso, diferentemente da passiva, na absoluta, não há projeção vP, uma vez que não há agente na estrutura. Assim, consideramos que a absoluta seja estruturalmente mais simples do que a passiva.

No Capítulo 3, abordaremos novamente a análise de Collins (2005) para a passiva ao tratarmos de como essa estrutura é utilizada para evitar a complexidade de outra construção, a relativa de objeto, associada ao Princípio da Minimalidade Relativizada (RIZZI, 1990). Em seguida, voltaremos a contrastá-la com a absoluta ao apresentarmos que, no caso do PB

infantil, a absoluta tem sido a opção mais frequente para lidar com a relativa de objeto – o que pode ser atribuído, justamente, à sua menor complexidade estrutural em relação à passiva (GROLLA; AUGUSTO, 2016).

Após a exposição dos aspectos sintáticos referentes às absolutas, passemos à aquisição dessas construções. Na próxima seção, apresentaremos dois estudos que investigaram esse tipo de alternância no PB infantil: Wachowicz e Derosso Júnior (2012) e Rezende (2016). Argumentaremos que o primeiro não analisa o fenômeno em sua totalidade, não abarcando, em sua proposta em termos de primitivos semânticos, dados de absolutas aqui apresentados, enquanto que o segundo traz importantes contribuições para o conhecimento do fenômeno, manipulando, no experimento, a presença do agente no contexto e os verbos de modo a observar a influência desses fatores na produção e na aceitação das absolutas.

2.3 A aquisição das estruturas absolutas

2.3.1 Wachowicz e Derosso Júnior (2012)

Em um estudo com enfoque em questões semânticas, Wachowicz e Derosso Júnior (2012) analisaram a produção dessa construção, considerada por eles como produto de alternância causativa. Os autores assumem que a estrutura argumental é determinada por uma configuração semântica presente no léxico (PINKER, 1989). Essa configuração estabelece primitivos que regem e restringem a estrutura de todos os verbos; no caso dos verbos que sofrem alternância causativa, o primitivo que os restringe é o PATH (traduzido como “trajetória”), que indica como o argumento está envolvido no tempo do evento denotado pelo verbo. Por exemplo, na sentença “João leu o livro”, “livro” possui o traço de tema incremental e está envolvido na configuração temporal do evento de “ler”, ou seja, a extensão do livro está relacionada à duração do evento. Assim, o primitivo PATH dá aos verbos a propriedade de o evento se desdobrar no tempo, como observado com o verbo “ler”.

A hipótese do estudo é que o primitivo PATH restringe a alternância de sentenças com alternância causativa, como em (41(a', b')), abaixo, que, de acordo com os autores, não seriam produzidas por crianças adquirindo PB devido a essa restrição.

- (41) a. João leu o livro.
 a'. *O livro *leu*.
 b. João tomou o suco.

b'. *O suco *tomou*.

(WACHOWICZ; DEROSSO JÚNIOR, 2012, p. 9)

Para testar a hipótese estabelecida, foi realizado um experimento de produção eliciada, método em que uma resposta específica é provocada por meio de um contexto apropriado (CRAIN; THORTON, 1998). Participaram do teste 10 adultos e 74 crianças de 3 a 9 anos, todos falantes nativos de PB.

No experimento, os sujeitos assistiram a vídeos, transmitidos na tela de um computador, em que foram representados três eventos: “limpar a mesa”, “ler o livro” e “quebrar a bolinha”. A representação consistia em mostrar a realização do evento do início ao fim, com a presença do agente na cena. A figura abaixo (Figura 3) ilustra o vídeo correspondente ao evento de “limpar a mesa”, no qual uma moça limpa uma mesa que está suja de pó de Nescau até que esta fique completamente limpa.

FIGURA 3 - Exemplo de estímulo do evento “limpar a mesa” em Wachowicz e Derosso Júnior (2012, p. 19)

Após a transmissão do vídeo, a entrevistadora fazia a pergunta “O que aconteceu com a mesa?”, deixando “a mesa” como um tópico a ser utilizado como sujeito na resposta. O mesmo era feito com os demais vídeos.

Dos três eventos apresentados, apenas no evento de “quebrar a bolinha” o primitivo PATH não está envolvido; desse modo, os autores consideram que uma construção de alternância como “a bolinha quebrou” seria permitida nesse caso. Já em “ler o livro” e “limpar a mesa”, as crianças não produziram construções alternantes, uma vez que, conforme a hipótese dos autores, mencionada acima, os argumentos “livro” e “mesa” estariam envolvidos na configuração temporal dos eventos denotados por “ler” e “limpar”, respectivamente.

Nos resultados, observou-se que, para o evento de “limpar a mesa”, enquanto os adultos utilizaram estruturas contendo dois argumentos, como “Ela limpou tudo”, as crianças preferiram a forma “Ela limpou”. Em função de, conforme o evento representado, o agente e

o objeto da limpeza terem o gênero gramatical feminino, não se pode interpretar com certeza se o sujeito pronominal “Ela” faz referência ao agente ou ao tema. Contudo, com base em Ferreira (2000) e em Lopes (2003), Wachowicz e Derosso Júnior (2012) consideram que o apagamento desse pronome é restrito na posição de sujeito, uma vez que ele possui o traço [+animado]. Desse modo, os autores assumem que “Ela” se refere ao agente e analisam a resposta das crianças como uma estrutura sem alternância, na qual o objeto não está expresso foneticamente (Ela limpou *cv*). Para esse evento, nenhum dos sujeitos utilizou uma estrutura alternante, como “Limpou” (com a interpretação de que a mesa sofreu a ação), corroborando a hipótese dos autores de que o primitivo PATH restringe a alternância do verbo “limpar”.

Em Rezende (2016), como veremos adiante, foram encontradas absolutas com o verbo “limpar”, como “O chão limpou”. No experimento desse estudo, assim como nos estímulos de Wachowicz e Derosso Júnior (2012), a extensão física do argumento “chão” está envolvida no evento de “limpar”, e, ainda assim, o primitivo PATH não restringiu a ocorrência da alternância nesse caso. Veremos, ao tratarmos desse trabalho, que a manipulação do contexto, com a presença ou ausência do agente, parece ter sido fundamental para a ocorrência da alternância. Além disso, a fim de evitar a ambiguidade causada pelo uso de pronomes nas respostas, Rezende (2016) controlou os traços de gênero dos argumentos envolvidos na ação, o que permitiu à autora analisar sentenças como “Limpou”, sem sujeito e objeto foneticamente expressos, como sentenças alternantes.

No evento de “ler o livro”, o comportamento das crianças foi semelhante ao do evento anterior. Nesse caso, a forma preferida “Ela leu” não admite que a leitura de alternância seja sequer considerada, dada a distinção entre o gênero do sujeito agente e gênero gramatical do objeto da leitura (o livro). Também não ocorreram respostas com a forma “Ele leu” ou “Leu”, o que reforça ainda mais a hipótese dos autores, já que, por envolver PATH, “livro” é um tema incremental e restringe a alternância do verbo “ler”.

Já no evento de “quebrar a bolinha”, os resultados foram distintos dos demais eventos. Sendo “bolinha” um objeto com o traço [-animado], afetado pelo evento de “quebrar”, ele pode ser apagado da estrutura, formando sentenças como “Caiu no chão” e “Quebrou”. Tanto adultos como crianças preferiram essas respostas, que foram interpretadas como construções alternantes.

Os autores concluem que o comportamento observado no evento de “quebrar a bolinha” é explicado pela ausência do primitivo PATH no verbo “quebrar”, o que faz com que “bolinha” não seja um tema incremental e a alternância desse verbo possa ocorrer com mais

frequência no PB, tanto infantil como adulto, do que em “ler” e “limpar”, restritos por esse primitivo.

No intuito de complementar o tratamento dado por Wachowicz e Derosso Júnior (2012) à alternância causativa, abrimos um parêntese aqui para mencionar que do mesmo modo que o primitivo PATH parece, de fato, não se aplicar a verbos como “quebrar”, cuja alternância já é conhecida, verbos como “molhar” também parecem não envolver esse primitivo, uma vez que podem denotar eventos não necessariamente processuais (e até, aparentemente, instantâneos, como no exemplo abaixo), o que torna possível sua alternância:

(42) De tarde, choveu e a roupa do varal *molhou*.

Além disso, embora os autores defendam que o primitivo PATH restringe a alternância de verbos cujos eventos denotados perduram no tempo – como “ler” e “limpar” –, verbos com essa mesma característica podem sofrer alternância. É o caso de “pintar” e “construir”, que, apesar de darem a ideia de eventos que seguem uma trajetória, ocorrem em exemplos de absolutas já apresentados nesta dissertação, e que retomamos a seguir:

- (43) a. Eu só vou trocar o carpete depois que a casa *acabar de pintar*.
 b. Este prédio *tá construindo* desde que a casa do vovô *vendeu*.

Diante desses dados não abarcados pela proposta de Wachowicz e Derosso Júnior (2012) sobre a alternância causativa (e, mais especificamente, sobre a absoluta), concluímos que, embora o estudo forneça uma explicação plausível de por que verbos como “quebrar” propiciam alternância em termos de PATH, os autores presumem que a alternância não ocorra no PB com verbos restritos pelo PATH, o que não se aplica a todos os casos (vide exemplos em (43)).

Vejamos a seguir como Rezende (2016) traz dados de alternância no PB infantil com verbos que envolveriam o PATH, como “limpar” e “pintar”, sugerindo que, além dos primitivos semânticos, outros fatores propiciem a ocorrência de absolutas – por exemplo, a ausência do agente no contexto.

2.3.2 Rezende (2016)

Partindo da análise de Negrão e Viotti (2010) para a estrutura absoluta, Rezende (2016) traz uma importante contribuição com relação aos verbos que sofrem alternância absoluta e à influência que a presença ou ausência do agente no contexto de fala exerce na tendência dos falantes de produzirem e aceitarem essa construção. A autora investigou o comportamento linguístico de crianças adquirindo PB e falantes adultos da língua com relação a sentenças absolutas, trabalhando com duas hipóteses:

- (i) nas absolutas, o argumento responsável por representar a causa do evento está ausente e nem chega a ser conceitualizado, o que indica que não há uma força indutora (NEGRÃO; VIOTTI, 2010);
- (ii) as absolutas ocorrem com verbos que, comparados a outros, são mais propensos à supressão da força indutora.

Para testar essas hipóteses, Rezende (2016) desenvolveu dois experimentos complementares. No primeiro, cuja tarefa era de produção eliciada, a criança era convidada a interagir com um fantoche, apresentado como alguém que tinha dificuldades para enxergar e que era muito curioso. Após assistir a animações transmitidas em tela de computador, as quais apresentavam um evento e seu resultado final, a tarefa da criança era responder à pergunta do fantoche sobre o que havia acontecido na história. Para estimular a produção de uma estrutura absoluta na resposta da criança, a pergunta era feita de modo a deixar o argumento temático do verbo como um tópico proeminente (como em (44), abaixo), obtendo, assim, uma sentença iniciada por ele.

(44) Pesquisadora: “O que aconteceu com [o argumento temático]?”.

Esse experimento contou com a participação de 28 adultos e 56 crianças divididas de acordo com a faixa etária: de 3;8 a 4;11 anos e de 5,0 a 6,0 anos.

O segundo continha uma tarefa de julgamento de aceitabilidade desenvolvida para atestar se as crianças consideram aceitáveis sentenças contendo absolutas, descartando a possibilidade de essas estruturas serem apenas uma estratégia de esquiva a outras estruturas mais complexas, como as relativas de objeto (cf. GROLLA; AUGUSTO, 2016, estudo que abordaremos no Capítulo 3). Nesse método, o fantoche assistia aos vídeos junto com a criança e, após o término do vídeo, contava o que havia acontecido na história, utilizando sentenças com absolutas. A tarefa da criança era classificar essas sentenças como aceitáveis,

parcialmente inaceitáveis ou totalmente inaceitáveis. Para fazer a classificação, a criança era instruída a oferecer ao fantoche alguns objetos específicos, estando cada um relacionado a um grau de aceitabilidade: um chocolate, para sentenças aceitáveis; uma maçã, para sentenças aparentemente estranhas, mas não totalmente ruins; e uma salada, para sentenças inaceitáveis. Dessa tarefa participaram 26 adultos e 41 crianças (diferentes daquelas que participaram do teste de produção) divididas de acordo com a faixa etária: de 4,0 a 4,11 anos e de 5,0 a 6,3 anos.

Com base nas hipóteses delimitadas para o estudo, para ambas as tarefas, foram estabelecidas duas condições experimentais:

- a. contexto de presença ou ausência do agente;
- b. propensão dos verbos à supressão do agente.

Com relação à condição (a), para ambas as tarefas, foram elaboradas duas versões diferentes de cada história, uma com agente e outra sem. As crianças que assistiam à versão com agente não assistiam à outra, e vice-versa. Exemplos de cada versão para a eliciação de absolutas com o verbo “pintar”, como “A cerca pintou”, são observados a seguir (Figura 4 sem agente e Figura 5 com agente):

FIGURA 4 - Estímulo apresentado em relação ao verbo “pintar” sem o agente da ação em Rezende (2016, p. 63)

FIGURA 5 - Estímulo apresentado em relação ao verbo “pintar” com o agente da ação em Rezende (2016, p. 64)

Para a condição (b), os verbos escolhidos na formulação das histórias foram divididos em dois grupos. O Grupo A continha verbos, que, para a autora, eram considerados intuitivamente mais propensos à supressão do agente, e o Grupo B, verbos menos propensos à supressão do agente. A lista de verbos selecionados para os experimentos pode ser observada no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Lista dos verbos usados nos experimentos de produção e julgamento em Rezende (2016, p. 74).

Verbos A (mais propensos à supressão do agente)	Verbos B (menos propensos à supressão do agente)
Limpar	Escrever
Apontar (lápiz)	Comer
Construir	Plantar
Destruir	Tocar (instrumento musical)
Cortar	Jogar (no sentido de atirar/lançar)
Pintar	Pescar

Cada uma das listas de verbos é dividida, ainda, em verbos instrumentais e não instrumentais, já que, em algumas animações, o evento é representado com o auxílio de um instrumento. Nos contextos com agente, este utiliza o instrumento, e, nos contextos sem agente, apenas o instrumento aparece na animação. O quadro a seguir apresenta essa segunda divisão, bem como os instrumentos utilizados:

QUADRO 2 – Lista dos verbos instrumentais e não instrumentais usados nos experimentos de produção e julgamento em Rezende (2016, p. 75).

Verbos A		Verbos B	
Mais propensos à supressão da força indutora		Menos propensos à supressão da força indutora	
Instrumentais	Não instrumentais	Instrumentais	Não instrumentais
Apontar (apontador)	Limpar	Escrever (caneta)	Comer
Pintar (pincel)	Construir	Pescar (vara)	Tocar
Cortar (tesoura)	Destruir	Plantar (pá)	Jogar

Com o cruzamento das duas condições, o estudo contou com o seguinte desenho experimental:

- a. Verbos A + contexto com agente
- b. Verbos A + contexto sem agente
- c. Verbos B + contexto com agente
- d. Verbos B + contexto sem agente

A autora prevê que, estando correta a sua primeira hipótese, a produção de absolutas será maior quando não houver um agente na realização do evento, assumindo, com base em Negrão e Viotti (2010), que o contexto marcado pela ausência do agente é determinante para a ocorrência dessas construções.

Embora Negrão e Viotti (2010) assumam que a absoluta ocorra com qualquer tipo de verbo, Rezende (2016) prevê que, estando correta a sua segunda hipótese, os verbos do Grupo A propiciarão maior ocorrência dessas estruturas em relação aos do Grupo B, uma vez que aqueles soam mais “naturais” em exemplos de absolutas – estando alguns deles presentes nos dados de Negrão e Viotti (2010), como “construir”, “destruir” e “pintar” –, enquanto estes, se submetidos à alternância absoluta, fazem com que as sentenças soem mais degradadas, apesar de não totalmente inaceitáveis. Vale ressaltar que os verbos foram selecionados com base na intuição da autora, sem que houvesse uma descrição semântica unificadora para eles.

Para o experimento de produção, de modo particular, a autora prevê que, havendo a possibilidade de expressar o evento representado na animação tanto por uma passiva como por uma absoluta, as crianças produzirão mais absolutas, dada a sua complexidade estrutural menor em relação à passiva, comentada por nós ao término da seção 2.2.2.

Na formulação das animações, o traço de gênero dos argumentos foi controlado, de modo que o argumento temático tivesse gênero gramatical distinto do agente, quando este estava expresso no contexto. O controle foi estabelecido para evitar uma dificuldade na interpretação de respostas com sentenças cujo único argumento fosse um elemento pronominal, como ocorreu em Wachowicz e Derosso Júnior (2012) (vide seção 2.3.1).

Nos resultados gerais obtidos com a tarefa de produção eliciada, a autora observou que os três grupos etários preferiram produzir sentenças ativas, ou seja, sem alternância, sendo a maior taxa de produção dessas sentenças no grupo dos adultos. Nas crianças mais novas, sentenças com absolutas foram produzidas em 9,11% dos casos, e passivas, em 8,18%. Já as mais velhas utilizaram a estrutura passiva com maior frequência (15,26% dos casos) e produziram menos absolutas do que as mais novas (6,81%). Os adultos tiveram uma produção de passivas maior em relação às crianças mais velhas (21,74%), produzindo absolutas em apenas 3,43% dos casos.

Apesar das diferenças aparentes entre os grupos, com base em teste estatístico, a autora conclui que o fator idade não apresentou relevância estatística na produção de absolutas e passivas, o que não era esperado em seu estudo (na comparação entre crianças mais novas e adultos, $p\text{-valor} = 0.5541$, e entre crianças mais velhas e adultos, $p\text{-valor} = 0.8109$). Ainda assim, a autora aponta que a distribuição dos dados de absolutas e passivas entre os grupos etários sugere que as primeiras sejam uma opção mais acessível às crianças mais novas, dada a complexidade estrutural maior na passiva, já comentada por nós, o que as torna mais frequentes em dados de adultos e crianças mais velhas.

Analisando particularmente a presença ou ausência do agente no contexto, foi observada uma produção maior de absolutas quando não havia um agente expresso ($p\text{-valor} < .0001$). A maior taxa ocorreu no grupo das crianças mais novas. Já as crianças mais velhas produziram mais passivas em ambos os contextos. Os adultos acompanharam relativamente o comportamento das crianças mais velhas, diferenciando-se pelo aumento na taxa de passivas em ambas as condições, sobretudo no contexto sem agente, e na produção de absolutas, que, na condição com agente, sequer ocorreu (mas teve uma taxa de 6,82% na condição sem agente).

Esses dados conduzem à conclusão de que a ausência do agente na realização do evento influenciou a frequência de produção de absolutas, pois esta foi expressivamente maior no contexto em que inexistia um agente, o que corrobora a predição de Negrão e Viotti (2010) de que, na estrutura absoluta, o agente não é sequer contextualizado, diferentemente de outras construções alternantes e da própria passiva.

Com relação aos grupos de verbos, os dados sugerem que há verbos intuitivamente mais ou menos propensos à supressão do agente, e que o tipo de verbo – no caso, o Grupo A – foi relevante para uma produção expressiva de absolutas ($p\text{-valor} < .0001$). Entretanto, os verbos do Grupo B, considerados menos propensos a essa alternância, não restringiram a produção de absolutas a nenhum dos grupos, tendo eliciado essas construções, inclusive, aos adultos.

No que diz respeito aos verbos instrumentais e não instrumentais, observou-se que esse fator também foi estatisticamente relevante para a produção de absolutas ($p\text{-valor} < .0001$). A autora aponta que, das 83 sentenças com absolutas produzidas pelos três grupos, 59 delas (71,1%) envolviam verbos não instrumentais – ou seja, a ausência de qualquer ideia de agente parece, de fato, propiciar mais a absoluta. Ainda assim, 24 sentenças envolviam verbos instrumentais (28,9% do total de absolutas produzidas pelos três grupos), o que sugere que a presença dos instrumentos, que podem representar, em alguma medida, uma força indutora, também não restringiu totalmente a produção de absolutas, sobretudo na versão sem agente.

Na tarefa de julgamento de aceitabilidade, os resultados gerais apontam que as absolutas foram mais aceitas entre os grupos de crianças (31,74% nas mais novas e 35,81% nas mais velhas) e menos aceitas no grupo de adultos (13,78%). Comparando ambos os grupos de criança aos grupos de adultos, a diferença observada é estatisticamente significativa ($p\text{-valor} < .0001$), o que significa que as absolutas tendem a ser mais aceitas por crianças do que por adultos.

Na condição de presença ou ausência do agente, do mesmo modo que no teste de produção, para todos os grupos, a tendência geral foi aceitar mais as absolutas quando não havia um agente expreso ($p\text{-valor} < .0001$), reforçando a hipótese de que a ausência do agente no contexto é crucial à aceitabilidade da absoluta, bem como a predição de Negrão e Viotti (2010) sobre a ausência total do agente na estrutura absoluta.

Com relação aos grupos de verbos, foi observada uma pequena diferença em aceitar mais as absolutas com os verbos do Grupo A ou do Grupo B, considerando os dados dos três grupos etários. Apesar de pequena, essa diferença foi estatisticamente significativa ($p\text{-valor} = 0.0052$), sugerindo que, de forma semelhante ao que ocorreu no teste de produção, as absolutas são julgadas como aceitáveis com mais frequência em verbos do Grupo A.

Em geral, em ambas as condições, os adultos apresentaram um comportamento mais conservador, julgando as absolutas menos aceitáveis em relação a ambos os grupos de criança ($p\text{-valor} < .0001$).

Os resultados de ambos os métodos evidenciam a produção e a aceitação de absolutas por parte das crianças, e, em menor proporção, por parte dos adultos, que podem considerá-la como uma variante não privilegiada. Esses resultados corroboram a primeira hipótese da autora quanto à ausência do agente no contexto, reforçando a proposta de que, nas absolutas, não há a presença de uma força indutora (NEGRÃO; VIOTTI, 2010). Já com relação aos verbos, os dados sugerem que, embora alguns sejam intuitivamente mais propensos à ocorrência de absolutas do que outros, essas construções não estejam restritas a um ou outro grupo de verbos, ocorrendo em ambos.

Contrastando os dois estudos apresentados nesta seção, em relação a Wachowicz e Derosso Júnior (2012), consideramos que Rezende (2016) propicia uma visão mais completa do fenômeno da alternância absoluta e de sua aquisição. Manipulando a presença do agente no contexto experimental, a autora obteve produções de absolutas por crianças inclusive com verbos que, para Wachowicz e Derosso Júnior (2012), não sofreriam alternância (e não sofreram, no estudo desses autores, como é o caso do verbo “limpar”). Isso, para nós, sugere que, enquanto, em Rezende (2016), o contexto sem agente evidenciou a importância do resultado da ação, em detrimento dos participantes, o experimento de Wachowicz e Derosso Júnior (2012) não favoreceu a ocorrência de absolutas por deixar o agente em evidência, inclusive mais saliente do que o resultado da ação (vide Figura 3).

Quanto à propensão dos verbos à alternância absoluta, em consonância com Wachowicz e Derosso Júnior (2012), alguns dos verbos menos propensos para Rezende (2016), como “escrever”, “pescar” e “comer”, seriam restritos pelo primitivo PATH e teriam, de fato, favorecido menos a ocorrência de alternância em seu experimento. Apesar disso, alguns dos verbos considerados por ela como mais propensos – por exemplo, “limpar”, “pintar” e “construir” – não sofreram a restrição do PATH em seu experimento, diferentemente do previsto por Wachowicz e Derosso Júnior (2012). Isso nos leva a pensar que o PATH não restrinja a alternância em todos os verbos que envolvem trajetória, e que possa haver uma “escala de propensão” à absoluta, associada a outros aspectos semânticos que não necessariamente (ou não apenas) o PATH.

Como veremos na apresentação de nosso estudo experimental, no Capítulo 5, um comportamento distinto dos sujeitos com relação aos verbos do experimento pode ser explicado tanto em termos de PATH, de Wachowicz e Derosso Júnior (2012), como por escala de propensão à absoluta. Falaremos, também, que, em nossos dados, a ocorrência da leitura de tema – correspondente à estrutura absoluta – é condizente com o estudo de Rezende

(2016), sobretudo pelo fato de haver, em nosso experimento, uma opção de leitura que pode ser considerada “mais econômica”, e, ainda assim, é menos preferida, quando comparada à absoluta. Além disso, abordaremos a possibilidade de a presença de um agente “acidental”, menos saliente no contexto, favorecer de alguma forma a leitura de tema, assim como a ausência do agente no contexto favorece a absoluta em Rezende (2016).

Por fim, salientamos que, enquanto em Wachowicz e Derosso Júnior (2012) se observa um comportamento muito semelhante entre crianças e adultos, em Rezende (2016) é observado um percurso de desenvolvimento do fenômeno, o que ocorrerá, também, em nosso estudo experimental, como apresentaremos no Capítulo 5.

Finalizada a exposição do referencial teórico relativo às estruturas absolutas, façamos, a seguir, uma síntese deste capítulo.

2.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, tratamos das estruturas absolutas, construções consideradas inovadoras na língua por possibilitarem alternância transitivo-intransitiva a verbos que, até então, não faziam parte desse fenômeno, como “destruir”, “construir”, “pintar”, “vender”, “reformar”, entre outros.

Negrão e Viotti (2010) analisam dados espontâneos de falantes adultos de PB contendo alternância com esses verbos. Na seção 2.2, apresentamos os aspectos sintáticos dessas construções seguindo a análise dessas autoras. Para elas, o fenômeno consiste na ausência do argumento agentivo e no movimento do argumento temático para a posição pré-verbal, onde concorda com o verbo em número e em pessoa, assumindo um comportamento de sujeito. Elas propõem que, estando ausente o argumento agentivo, não haja a categoria vP nesse tipo de construção.

Ainda nessa seção, mencionamos o tratamento dado à absoluta em outros estudos (AMARAL, 2015; AMARAL; CANÇADO, 2017; CARVALHO; COSTA, 2014, CARVALHO; 2016), considerando, além de fatores estruturais, fatores lexicais, semânticos e pragmáticos. Contrastando esse tratamento ao de Negrão e Viotti (2010), assumimos que as absolutas possam ocorrer com verbos agentivos e biargumentais de qualquer classe semântica, e que restrições pragmáticas, como contextos sentenciais específicos, envolvendo perguntas e modificadores, não necessariamente se aplicam a essas construções, embora possam favorecer sua ocorrência e aceitabilidade.

Voltando ao trabalho de Negrão e Viotti (2010), apresentamos, na seção 2.2.1 (bem como nas seções internas a ela) as diferenças entre a alternância absoluta e outros tipos de alternância transitivo-intransitiva – como as passivas sintéticas, as construções mediais e as incoativas. Concluimos que a absoluta apresenta características bastante específicas, o que requer que ela tenha uma estrutura sintática de fato distinta de outras construções alternantes.

Apresentamos, então, na seção 2.2.2, a estrutura proposta por Negrão e Viotti (2010) para as absolutas, a qual seguiremos para propor, mais adiante, uma análise das relativas absolutas. Ao final da mesma seção, contrastamos a análise das autoras para essa construção com a estrutura da passiva proposta em Collins (2005), explicando que a absoluta parece ser mais simples em relação à passiva pela ausência da projeção vP e pelo fato de o argumento interno sofrer apenas um movimento (de VP a TobjP).

Por fim, na seção 2.3, apresentamos dois trabalhos sobre a aquisição de estruturas absolutas no PB: em 2.3.1, Wachowicz e Derosso Júnior (2016), e em 2.3.2, Rezende (2016).

O primeiro explicava a restrição à alternância em alguns verbos em decorrência do primitivo PATH, que envolve a trajetória do evento. Em nossa discussão, apontamos que construções como “Aquele prédio tá construindo”, cujo verbo envolve PATH, seriam um contra-argumento à proposta dos autores de que esses verbos não alternam. Por isso, consideramos que, embora PATH possa restringir alguns casos de alternância, isso não se aplica a todos os verbos.

Já o segundo propicia um olhar mais completo sobre o fenômeno por confirmar, com a manipulação da presença do agente no contexto experimental, a predição de Negrão e Viotti (2010) de que esse argumento não está sequer implícito na absoluta. Nele também se observa que, aparentemente, não há restrição quanto aos verbos que sofrem alternância absoluta – embora se possa dizer que alguns são mais propensos a essa alternância do que outros –, além de se detectar um percurso de desenvolvimento do fenômeno, considerando que crianças mais novas produzem e aceitam mais absolutas do que crianças mais velhas e adultos.

Passemos, agora, ao capítulo que apresentará a fundamentação teórica correspondente às orações relativas, tratando de seus aspectos sintáticos e de sua aquisição, em outras línguas e no PB.

3. ORAÇÕES RELATIVAS: ASPECTOS SINTÁTICOS E AQUISIÇÃO

3.1 Introdução ao capítulo

As orações relativas são construções de subordinação amplamente estudadas na linguística desde a década de 60. Trabalhos como o de Lees (1960) e Rosenbaum (1969) foram pioneiros na tentativa de analisá-las estruturalmente, formulando uma descrição formalizada por Chomsky, em sua obra de 1977. Desde então, as relativas têm sido alvo de uma vasta gama de trabalhos em sintaxe. Apesar disso, ainda há muito que se investigar a seu respeito.

Estudos de orientação gerativista se debruçam sobre essas construções em razão do alto grau de complexidade que elas possuem no nível morfossintático. Como veremos adiante, a dificuldade que esses estudos encontram na descrição das relativas se associa à presença de um elemento “pivô”, que exerce funções sintáticas tanto na subordinada como na oração matriz, o que propicia discussão, por exemplo, quanto à posição de origem desse elemento e, conseqüentemente, aos movimentos e às relações sintáticas envolvidas na construção, resultando em diferentes propostas de análise para sua estrutura (DE VRIES, 2002).

De modo particular, a área de aquisição da linguagem, ao fornecer dados de produção e compreensão de relativas por parte de crianças, possibilita comparar o comportamento infantil com o de um adulto frente a essas construções, tornando possível levantar questões sobre processamento linguístico, já que as crianças, por estarem desenvolvendo sistemas cognitivos, como a memória de trabalho, são mais sensíveis à complexidade que elas apresentam e, conseqüentemente, tendem a utilizar estruturas que possibilitam minimização de custo com mais frequência do que os adultos. A necessidade de minimização de custo em relativas e em outras construções que envolvem relações de longa distância pode, inclusive, estar associada a quadros linguísticos atípicos, como é o caso do Déficit Especificamente Linguístico (DEL),¹³ o que torna estudos sobre elas relevantes para o conhecimento desses quadros. Além disso, uma vez que dados infantis representam um reflexo da língua em um dado momento, estratégias de relativização inovadoras podem ser encontradas em estudos com crianças, evidenciando possíveis processos de mudança no sistema da língua.

Em vista dessas questões, que justificam a relevância de selecionar as orações relativas como objeto do presente trabalho, este capítulo se dedicará especificamente a elas.

¹³ Na literatura médica e fonoaudiológica, o termo DEL foi substituído por “Transtornos do desenvolvimento da linguagem” (cf. <https://www.afasic.org.uk/about-talking/types-of-slcn/what-is-sli/>.)

Nele apresentaremos o que assumimos quanto à descrição sintática formal dessas construções e reportaremos trabalhos que as investigaram sob a perspectiva da aquisição da linguagem. Para tanto, o capítulo será conduzido da seguinte forma: a seção 3.2 discutirá aspectos sintáticos da oração relativa e colocará em contraste os dois principais modelos que propõem uma análise para a construção, a saber, o modelo movimento-QU (CHOMSKY, 1977), que considera a oração relativa como adjunto do núcleo relativizado, e o modelo de alçamento (KAYNE, 1994), no qual as relativas são analisadas como complemento de um determinante. Na mesma seção, falaremos, ainda, sobre o fenômeno da relativização no PB, atentando para as relativas derivadas por estratégias padrão e não padrão, sob a concepção de Tarallo (1983). Também apresentaremos a análise proposta por Kato e Nunes (2009) para a derivação de todos os tipos de relativa da língua, com base no modelo de alçamento, análise que utilizamos para propor a estrutura da relativa absoluta. Em seguida, na seção 3.3, abordaremos a aquisição de relativas, salientando, com base nos achados de estudos espontâneos e experimentais no PB (GROLLA, 2000; PERRONI, 2001; VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016) e em outras línguas (FRIEDMANN, BELLETTI, RIZZI, 2009; BELLETTI, 2009), a dificuldade das crianças com a relativa de objeto, bem como as alternativas disponíveis a elas para lidar com essa dificuldade – por exemplo, o uso de estruturas como passiva e absoluta –, o que traz implicações para a teoria linguística, e, em particular, para o estudo que realizamos. Na seção 3.4, apresentaremos e discutiremos a estrutura da relativa absoluta, já no intuito de introduzir as relativas ambíguas e suas possíveis leituras. Finalmente, na seção 3.5, faremos uma síntese de tudo o que foi exposto ao longo do capítulo.

3.2 Aspectos sintáticos das orações relativas

Dentre os tipos de construções subordinadas, as orações relativas são aquelas que, usualmente, se associam a uma expressão nominal para modificá-la, tendo, portanto, função comparável à de um adjetivo.¹⁴ Conforme mencionado na introdução a este capítulo, tais

¹⁴ Nem em todas as línguas a oração relativa tem função adjetiva. Na língua Lakhota, por exemplo, essas construções exercem função substantiva. A sentença em PB “Eu comprei o quilt [que a Mary fez]”, em Lakhota, seria equivalente à sentença abaixo, extraída de Williamson (1987, p. 171), na qual a oração relativa funciona como complemento do verbo “comprar” (*ophewathy*):

(i) [Mary owiza wa kage ki] he ophewathy.
 Mary quilt um fazer o DEM eu- comprar
 ‘Eu comprei o [Mary fez um quilt]’ → Eu comprei o quilt que a Mary fez.

orações se caracterizam pela presença de um elemento “pivô”, o núcleo da relativa, que exerce funções sintáticas tanto na subordinada como na oração matriz. Vide os exemplos a seguir, nos quais “menina” é o núcleo da relativa:

- (45) a. Eu vi a menina_i [que __i caiu na escada].
 b. A menina_i [que eu vi __i] caiu na escada.

Em (45(a)), “menina” exerce, na oração matriz, a função de objeto direto de “ver”. Esse mesmo núcleo funciona, na subordinada, como sujeito de “cair”. Já em (45(b)), “menina” é objeto direto na subordinada, mas exerce a função de sujeito na matriz. A função exercida pelo núcleo na subordinada é o nome atribuído à relativa, como é praxe na literatura que vamos discutir adiante. Dessa forma, em (45(a)), temos uma relativa de sujeito, e em (45(b)), uma relativa de objeto.

Como pudemos observar, no PB, o núcleo relativizado é externo à subordinada, podendo anteceder-la (45(a)) ou sucedê-la (45(b)). Outras línguas indoeuropeias, como o inglês (46(a)) e o alemão (46(b)), também possuem relativas de núcleo externo:

- (46) a. **inglês:**

I saw the girl [who fell on the stairs].

‘Eu vi a menina que caiu na escada’.

- b. **alemão:**

Ich fürchte den Herrn, [der eine Pistole trägt]

1s temer (1s+PRES) det Senhor (ACC) PRON. REL. DET pistola carregar (3s+PRES)

‘Eu temo o senhor que carrega a pistola’.

(DE VRIES, 2002)

Porém, há línguas, sobretudo não indoeuropeias, em que o núcleo relativizado é interno, i.e., está dentro da subordinada. Em Karitiana, por exemplo, língua tupi pertencente à família Arikém, algumas construções são analisadas como relativas de núcleo interno (VIVANCO, 2014):

- (47) *Yn Ø-na-aka-t i-so'oot- Ø [tasō ōwa mi]-ty*
 1s 3-DECL-ser-NFUT par-ver-COM.ABS. homem criança bater-OBL

(STORTO, 1999, p. 133 apud VIVANCO, 2014, p. 15)

‘Eu vi o homem que machucou a criança’.

A presença de um elemento “pivô” é o que torna peculiar a análise das orações relativas em relação à de outras subordinadas, uma vez que a representação sintática das relações que o núcleo estabelece com os demais constituintes em cada oração é dificultada. Por esse motivo, a literatura falará em “problema do pivô” (DE VRIES, 2002) ao se referir à razão pela qual existem diferentes propostas de análise para a estrutura das relativas.

Duas dessas propostas serão apresentadas a seguir, na seção destinada à estrutura sintática das relativas: o **modelo movimento-QU**, amplamente conhecido por “análise tradicional” (CHOMSKY, 1977), e o **modelo de alçamento** (KAYNE, 1994). Uma vez que os dois modelos representam as principais vertentes nos estudos sobre essa construção, contrastá-los será fundamental para argumentar como a análise proposta no modelo de alçamento parece ser mais adequada à descrição do fenômeno, em especial, no PB, e, portanto, ao nosso estudo.

3.2.1 A estrutura sintática das relativas

3.2.1.1 *Modelo movimento-QU (CHOMSKY, 1977)*

Nesse modelo, as orações relativas são analisadas como adjuntos do núcleo nominal a que se referem. Tal ideia desenvolveu-se com base nas primeiras propostas para a análise dessas construções na década de 60 (LEES, 1960; ROSENBAUN, 1969), segundo as quais uma relativa é derivada a partir de duas orações que compartilham um mesmo núcleo nominal e são adjungidas uma à outra. Em uma formalização dessa análise, Chomsky (1977) propõe que as relativas são resultado da adjunção de um CP, sintagma complementizador, a um NP, hoje descrito como DP (sintagma determinante).

Para Chomsky (1977), o elemento-QU contido nessas construções – pronome relativo correferente ao núcleo relativizado – é movido de sua posição argumental para a posição de Spec, CP, enquanto o núcleo é gerado “na base”, não sofrendo movimento. Para exemplificar a estrutura da relativa nesse modelo, retomemos, na Figura 6, a relativa em (46(a)), do inglês:

the girl [who fell on the stairs].

FIGURA 6 - A estrutura da relativa no modelo movimento-QU, de Chomsky (1977)

Nesse modelo, as relativas são tratadas da mesma maneira que outras construções envolvendo elementos-QU, tais como interrogativas e clivadas. Chomsky (1977) defende que, do mesmo modo que essas construções, as relativas: (i) apresentam uma lacuna na posição da qual o pronome relativo é movido, (ii) permitem relações de longa distância e (iii) são sensíveis a restrições de ilha. Em (48(a)), observamos a manifestação das propriedades (i) e (ii), enquanto (48(b-d)) ilustram que o movimento do elemento-QU para Spec, CP implicaria a agramaticalidade das sentenças, indicando sensibilidade a ilhas (iii).

- (48) a. [NP [NP the boy_i [CP who_i [IP Mary thinks [VP _i is the smartest]]]]]
 b. *[NP [NP the boy_i [CP who_i [IP I like the teacher [CP who [IP has taught _i]]]]]]]
 c. *[NP [NP the boy_i [CP who_i [IP I will be happy [CP if [IP you like _i]]]]]]]
 d. *[NP [NP the boy_i [CP who_i [IP I wonder [CP why [IP John has taught _i]]]]]]]

No inglês, orações relativas podem não conter um pronome relativo; é o que se observa nas sentenças com *that*. De acordo com Chomsky, nesse caso, um complementizador é o núcleo de CP gerado “na base” e não está ligado ao núcleo relativizado. Essa dissociação foi vista como um problema para a análise. Por isso, com a modificação proposta em Chomsky (1995), foi considerada a presença de um operador nulo OP (na estrutura abaixo, XP) dotado de características idênticas às de um elemento-QU, conforme representado a seguir (Figura 7):

the girl [that fell on the stairs].

FIGURA 7 - A estrutura da relativa com complementizador *that* no modelo movimento-QU, de Chomsky (1977)

Com essa modificação, também foi proposto que núcleo relativizado e pronome relativo – ou operador nulo – só seriam ligados mais tarde na derivação, em LF, por meio de uma regra de predicação na qual as relativas são associadas a um sujeito (CHOMSKY, 1995).

Apesar de poder ser aplicado tanto às relativas como a outros tipos de construções-QU e de ser o mais difundido até hoje nos trabalhos em sintaxe, o modelo movimento-QU parece não descrever suficientemente alguns dados que sugerem o movimento do núcleo relativizado, e não do pronome relativo. Por exemplo, em expressões idiomáticas como *make headway*, o determinante *the* torna a sentença agramatical (49(a,b)), mas, ao relativizá-la, o uso do determinante se faz necessário. O fato de ele não estar presente na expressão original sugere que, na sentença com relativa, o núcleo tenha sido gerado dentro do VP da subordinada como objeto do verbo e, em seguida, tenha sofrido alçamento (49(c)):

- (49) a. *We made (*the) headway.*
 b. **(The) headway was satisfactory.*
 c. *The headway_i [that we made _i] was satisfactory.*

(adaptado de SCHACHTER, 1973)

Sentenças com anáforas, restritas pelo Princípio A, também evidenciam que o núcleo relativizado seja gerado dentro da subordinada e alçado dessa posição, não condizendo com o que é proposto no modelo movimento-QU. As sentenças em (50(a,b)) ilustram o funcionamento do princípio: a anáfora *himself* precisa ser c-comandada por *John*, seu antecedente. No modelo movimento-QU, a sentença em (50(c)) deveria ser agramatical, uma vez que o núcleo da relativa – *the portrait of himself* – não seria gerado numa posição c-

comandada por John para satisfazer ao princípio. A gramaticalidade da sentença sugere que todo o núcleo da relativa, no qual a anáfora está presente, é gerado numa posição c-comandada por *John*, ou seja, dentro da subordinada, o que não é previsto na análise de Chomsky (1977), e que se move para a posição relativizada.

- (50) a. *John painted a flattering portrait of himself.*
 b. **Himself painted a flattering portrait of John.*
 c. *The portrait of himself_i [that John painted __i] is extremely flattering.*

(adaptado de SCHACHTER, 1973)

Já nas sentenças abaixo, vemos que, de acordo com o Princípio C, *John* não pode estar ligado ao pronome *he*. No caso da relativa em (51(b)), a agramaticalidade da sentença sugere um efeito de reconstrução, em que o núcleo gerado dentro da subordinada está numa posição na qual *John* é c-comandado por *he*, o que viola o princípio.

- (51) a. **He_i thinks that Mary has an unfavorable opinion of John_i.*
 b. **The [opinion of [John]_i]_j that [he_i thinks [that Mary has __j]] is unfavorable.*

(adaptado de SCHACHTER, 1973)

Diante de dados que não podem ser descritos pela análise tradicional, o modelo de alçamento (KAYNE, 1994) se apresentou como uma proposta alternativa e foi aprimorado posteriormente (BIANCHI, 1999). A seguir, veremos como esse modelo lida com o fenômeno da relativização.

3.2.1.2 Modelo de alçamento (KAYNE, 1994)

Assim como a análise tradicional, o modelo de alçamento teve análises precursoras a partir da década de 60. Na formulação de Brame (1968), por exemplo, a derivação da relativa envolveria o movimento do núcleo nominal para fora da relativa e sua adjunção a uma oração não-relativa por meio de um sintagma determinante. Kayne (1994) tornou essa análise mais refinada e difundida a ponto de competir com o modelo de Chomsky (1977). Na proposta do autor, as relativas não são adjuntos de um núcleo nominal; elas são complementos do núcleo D.

Diferentemente da proposta de Chomsky (1977), na qual o núcleo da relativa é gerado “na base” e o pronome relativo ou operador é movido, a ideia de alçamento – do inglês

raising – expressa que o constituinte alvo da relativização seja gerado dentro da oração relativa e alçado de sua posição argumental para Spec, CP, conforme o esquema a seguir:

(52)

As relativas exemplificadas em (48), acima, seriam representadas no modelo de alçamento como em (53), abaixo:

(53) [D NP the [CP boy_j [DP who _{-j}]_i [IP Mary thinks [VP _{-i} is the smartest]]]]]

Na análise de alçamento, o alvo da relativização é uma expressão nominal gerada numa posição argumental no domínio de CP, i.e, dentro da subordinada. O DP [*who boy*], que contém o núcleo da relativa, é movido de sua posição de origem, a posição de sujeito da subordinada, para o domínio do CP. Em seguida, apenas o núcleo nominal [*boy*] é alçado para Spec, CP, que, por sua vez, é concatenado a um determinante externo, em uma relação de complemento. Com o movimento, o DP [*who boy*] deixa uma lacuna dentro da relativa, com a qual mantém relações à distância sujeitas a restrições de ilha, assim como na análise de Chomsky (1977).

Para as relativas com *that*, Kayne (1994) propõe que ocorra apenas o alçamento do núcleo relativizado para Spec, CP:

(54) *the picture that Bill saw*
the [[NP picture]_i [that [Bill saw[_{-i}]]]]

(KAYNE, 1994, p. 87)

Bianchi (1999) propõe uma mudança nessa análise. Para a autora, o constituinte no qual se encontra o núcleo relativizado – a sequência [*who girl*], na estrutura abaixo – é um DP_{rel} nucleado pelo pronome relativo (D_{rel}) e gerado na subordinada, em Spec, VP. Todo esse DP_{rel} se move para Spec, CP e, de dentro dele, [*girl*] é alçado para Spec, DP, gerando [*girl who*]. Após o alçamento, o CP é concatenado a um DP externo à subordinada. Essas operações estão representadas na figura abaixo (Figura 8):

the girl [who fell on the stairs]

FIGURA 8 - As relativas no modelo de alçamento de Kayne (1994) com a modificação de Bianchi (1999)

Comparando os dois modelos apresentados, notamos que o modelo de alçamento de Kayne (1994), com a modificação proposta em Bianchi (1999), apresenta alternativas vantajosas para os problemas encontrados na análise tradicional de Chomsky (1977).

No caso das relativas com *that* ou operador nulo, a análise proposta pode ser considerada mais econômica na medida em que não postula uma regra de predicação em LF para dar conta de explicar como essas sentenças ocorrem; ao contrário disso, consegue analisá-las da mesma forma que as com pronome relativo. Além disso, os dados apontados na seção anterior (3.2.1.1) que não são suficientemente explicados pelo modelo movimento-QU podem ser pelo modelo de alçamento. Retomando em (55), abaixo, a expressão idiomática em 49(c), acima, ao contrário da análise de Chomsky (1977), o modelo de alçamento permite relativizar o objeto direto, o que sugere que este tenha sido gerado no domínio da oração relativa:

(55) *The headway_i [that we made _i] was satisfactory.*

Diante do exposto, esclarecemos que nossa opção pelo modelo de alçamento se dá, primeiramente, por seu refinamento teórico em relação ao modelo movimento-QU, o que o encaixa nos princípios de economia da teoria gerativa no contexto do Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995), tornando-o mais adequado a um estudo dessa linha e cuja preocupação é

discutir o processo de aquisição da linguagem, para o qual a economia tem extrema relevância. É também o modelo que, aparentemente, mais consegue dar conta de explicar o fenômeno da relativização manifestado em diferentes tipos de sentença.

Adotado o modelo de alçamento para a análise sintática da oração relativa, passemos, agora, à apresentação das estratégias de relativização possíveis em PB, para, em seguida, analisá-las de acordo com esse modelo, seguindo a proposta de Kato e Nunes (2009).

3.2.2 As estratégias de relativização do PB

Conforme apresentamos na introdução deste capítulo, a relativização pode ocorrer com núcleos nominais que ocupem diferentes posições sintáticas dentro da subordinada. Nas relativas abaixo, o núcleo relativizado ocupa, respectivamente, a posição de sujeito (56(a)) e de objeto direto (56(b)):

- (56) a. a menina_i [que _i caiu na escada] (**sujeito**)
 b. a menina_i [que eu vi _i] (**objeto direto**)

Além de sujeito e de objeto direto, o PB permite outros tipos de relativa. Dentre eles encontram-se as relativas preposicionadas, que ocorrem quando o núcleo exerce a função de objeto indireto (57(a)) ou de complemento oblíquo (57(b)), ou quando se deseja expressar uma relação locativa (57(c)). Nessa última, também pode ser utilizado o pronome relativo “onde”. Há, ainda, relativas genitivas, nas quais o pronome relativo “cujo/cuja” é empregado no lugar de “que” (59(d)). Todas elas (sobretudo a relativa genitiva com “cujo/cuja”) são encontradas com maior frequência na língua em contextos formais e, principalmente, na escrita.

- (57) a. O João conhece a menina_i [com quem eu conversei _i]. (**objeto indireto**)
 b. O João conhece a menina_i [para quem eu dei um presente _i]. (**oblíquo**)
 c. O João foi ao parque_i [em que/onde a menina joga bola _i]. (**locativo**)
 d. O João conhece a menina_i [cuja mochila _i é azul]. (**genitivo**)

As relativas em (56) e (57) são introduzidas por um pronome relativo e possuem uma lacuna (categoria não realizada foneticamente) dentro do CP, na posição argumental do núcleo relativizado. Ao se referir a essas construções, a literatura falará em **relativas canônicas** ou relativas derivadas via **estratégia “padrão”** para relativização no PB, i. e., a

estratégia prevista pela Gramática Tradicional.

Em um estudo sociolinguístico clássico sobre as relativas do PB, Tarallo (1983) atentou para a existência de outras estratégias de relativização disponíveis na língua, além das que originam relativas canônicas. Por diferirem do que a Gramática Tradicional prevê, elas foram denominadas como **estratégias “não-padrão”**. Tratam-se da estratégia resumptiva e da cortadora. De acordo com o autor, a primeira é caracterizada pela presença de um elemento, geralmente um pronome, dotado dos mesmos traços de número, pessoa e gênero do núcleo relativizado, enquanto, na segunda, a preposição, normalmente exigida pelo verbo, sofre apagamento na relativa. As relativas em (58) e (59), abaixo, ilustram as estratégias resumptiva e cortadora, respectivamente, utilizando como base as relativas canônicas em (56) e (57), acima:

(58) **Estratégia resumptiva**

- a. ... uma menina_i [que ela_i caiu da escada].¹⁵ (**sujeito**)
- b. A menina_i [que eu vi ela_i]... (**objeto direto**)
- c. ... a menina_i [que eu conversei com ela_i]. (**objeto indireto**)
- d. ... a menina_i [que eu dei um presente para ela_i]. (**oblíquo**)
- e. ... o parque_i [que a menina joga bola nele_i]. (**locativo**)
- f. ... a menina_i [que a mochila dela_i é azul]. (**genitivo**)

(59) **Estratégia cortadora**

- a. ... a menina_i [que eu conversei _i]. (**objeto indireto**)
- b. ... a menina_i [que eu dei um presente _i]. (**oblíquo**)
- c. ... o parque_i [que a menina joga bola _i]. (**locativo**)
- d. ... a menina_i [que a mochila _i é azul]. (**genitivo**)

Tanto nas sentenças com relativas canônicas como nas formadas pelas estratégias não padrão, observamos que as subordinadas são introduzidas por “que”. Na análise do autor, esse “que” é um complementizador,¹⁶ em razão de seu comportamento semelhante ao *that* do

¹⁵ Em relativas de sujeito, a presença de um elemento resumptivo é aceitável quando o núcleo é precedido por um artigo indefinido, como no exemplo. Comparando-a abaixo com uma relativa cujo núcleo seja precedido por artigo definido, vemos que esta não é considerada uma boa construção em PB:

(i) Eu vi **uma** menina_i [que ela_i caiu da escada].
 (ii) *Eu vi **a** menina_i [que ela_i caiu da escada].

¹⁶ Assim como Tarallo, Kenedy (2002) defende que, nas relativas não-padrão, o “que” tenha status de complementizador. O autor menciona que, diferentemente dos demais operadores relativos – “o/a qual”, “os/as quais”, “quem”, “onde”, “cujo(a)” e “cujo(as)” – o “que” não manifesta marcas de gênero, número ou caso.

inglês. Como ele se baseia no modelo movimento-QU, representamos essa semelhança em (60(a,b)) utilizando esse modelo:

- (60) a. [NP [NP *the book* [CP OP_i *that* [IP *I read* _i *last week*]]]]

 b. o livro [CP OP_i [C *que* [IP *eu li* _i *na semana passada*]]]

Alguns dados sugerem, porém, que o “que” das relativas do PB não seja um complementizador, e sim um pronome. Por exemplo, no PB, o “que” pode ser precedido de preposição (61(a)), o que não ocorre com o complementizador *that* (61(b)):

- (61) a. o livro **com que** eu estudei
 b. **the book with that I studied*

Além disso, em (61(a)), “que” poderia ser substituído por “o qual” sem qualquer prejuízo de sentido, reforçando a evidência de que o status do “que” nas relativas seja de pronome relativo.

Uma vez que a análise do “que” como complementizador no PB só seria possível em sentenças como (60(b)), seria necessário propor outra análise para relativas preposicionadas como (61(a)). Considerando que postular estruturas diferentes para construções de mesmo tipo não é interessante do ponto de vista teórico, Kato e Nunes (2009), em uma revisão de Kato (1993), propuseram uma análise unificada para os tipos de relativa do PB com base no modelo de alçamento. Vejamos, na seção a seguir, a proposta desses autores.

3.2.3 As relativas do PB por Kato e Nunes (2009)¹⁷

Os autores iniciam sua discussão sobre as relativas do PB trazendo exemplos de relativas padrão e não-padrão, nos termos de Tarallo (1983), os quais replicamos abaixo:

- (62) a. a pessoa com **quem** eu conversei
 b. a pessoa **que** eu conversei com **ela**
 c. a pessoa **que** eu conversei

(KATO; NUNES, 2014, p. 576)

Além disso, Kenedy argumenta que, diferentemente de interrogativas-Qu como “O que **que** você viu?”, em relativas, o “que” não pode ocorrer duas vezes (*a coisa **que que** você viu). Para o autor, essa impossibilidade sugere que o primeiro “que” seja um pronome interrogativo, e o segundo, um complementizador.

¹⁷ Para essa resenha, foi utilizada a versão em português do artigo, publicada em 2014 (KATO; NUNES, 2014).

Eles relembram que a relativa padrão (62(a)) é introduzida por um pronome relativo e possui uma lacuna na posição relativizada, ao passo que, na análise de Tarallo (1983), as versões não-padrão (62(b,c)) envolvem um complementizador “que” e um pronome resumptivo que pode vir expresso (62(b)) ou nulo (62(c)). Quando o resumptivo é nulo, a preposição associada a ele sofre apagamento no componente fonológico – por isso, a estratégia é chamada de “cortadora”, como denominamos na seção anterior (3.2.2).

Kato e Nunes (2009) observam que, em relativas preposicionadas, como as que apresentamos em (62), é fácil identificar se a estratégia utilizada é padrão ou não-padrão. Contudo, quando a relativização envolve o objeto, a relativa padrão (63(a)) e a estratégia com resumptivo nulo (63(b)) se tornam potencialmente ambíguas:

- (63) a. a pessoa_i [que eu vi _i] (**relativa de objeto padrão**)
 b. a pessoa_i [que eu vi _i] (**relativa de objeto com resumptivo nulo**)

Para a relativa de sujeito, há apenas a opção de derivação via estratégia padrão (ou seja, a derivação só pode envolver movimento), dado que o PB não conta com resumptivos nulos em posição de sujeito, licenciando na base apenas os objetos nulos. Desse modo, a relativa de sujeito teria apenas a seguinte representação:

- (64) a pessoa_i [que _i comprou o livro] (**relativa de sujeito padrão**)

Voltando à relativa de objeto, os autores mencionam dois fatos que propiciam concluir que a relativa de objeto, na verdade, deva estar associada apenas à análise que envolve movimento (63(a)). O primeiro deles é que Nunes e Santos (2009) mostram que a retração de acento pode se aplicar às relativas de objeto do PB, e que isso não ocorreria se houvesse, na estrutura, um pronome nulo. O segundo é que tanto Grolla (2000) como Lessa de Oliveira (2008) – trabalhos que voltaremos a mencionar na seção destinada à aquisição de orações relativas (seção 3.3) – mostram que crianças adquirindo PB produzem relativas de objeto com lacuna muito antes que estruturas com resumptivos, sejam eles nulos ou pronominais.

Diante da preponderância da estratégia que envolve movimento sobre a estratégia que envolve resumptivos nulos, a primeira análise alternativa à de Tarallo (1983) foi a de Kato (1993). Na tentativa de propor uma análise unificada para os três tipos de relativa do PB (i.e, as derivadas por estratégia padrão, as não-padrão resumptivas e as não-padrão cortadoras), a autora apresenta, primeiramente, a semelhança entre o que ocorre nas relativas não-padrão e nas estruturas que envolvem deslocamento à esquerda (DE). De acordo com ela,

assim como essas estruturas, nas relativas, o elemento deslocado pode ser retomado por um pronome, expresso ou nulo:

- (65) a. [Esse livro]_i, eu entrevistei a pessoa que escreveu *pro*_i.
 b. [Esse livro]_i, eu falei com um aluno que estava precisando *pro*_i ontem.

Com base na semelhança entre relativas e construções que envolvem DE, Kato (1993) propõe que o “que” seja um pronome relativo gerado na posição deslocada. Nessa proposta, os três tipos de relativa se distinguiriam pela posição de onde parte o movimento do pronome relativo. Assim, se ele é gerado em uma posição argumental, sendo, posteriormente, movido para Spec, CP, a derivação resulta em uma relativa padrão (66(a)), ao passo que, se for gerado em uma posição de DE, é derivada uma relativa não-padrão (66(b)):

- (66) a. [[aquela pessoa]_i [CP que_i [IP _i comprou o livro]]]
 b. [[o livro]_i [CP que_i [DE _i [IP o João sempre cita ele_i]]]

Em uma reinterpretação da proposta de Kato (1993), e com base no modelo de alçamento (KAYNE, 1994), Kato e Nunes (2009) propõem uma nova análise. Os autores assumem que, em todas as relativas do PB, padrão e não-padrão, o constituinte alvo da relativização é gerado dentro da relativa e, então, movido para a posição relativizada. Como em Kato (1993), eles consideram que, nas relativas não-padrão, esse constituinte seja gerado em uma posição de DE, e que, como em Kayne (1994), com a modificação proposta em Bianchi (1999), envolve um determinante relativo, cujo NP complemento é alçado para Spec, CP, sendo adjungido a um DP externo.

Nessa análise, a derivação das relativas padrão e não-padrão do PB ocorre conforme as estruturas que seguem (Figuras 9, 10 e 11).

FIGURA 9 - Relativa de sujeito padrão, conforme Kato e Nunes (2009)

Nessa representação, correspondente à relativa de sujeito padrão, o DP [que pessoa] é gerado em posição argumental, no domínio do IP [[que pessoa] comprou o livro]. De lá, é movido para CP, onde apenas o núcleo a ser relativizado, [pessoa], sofre alçamento para a posição de Spec, CP, formando [pessoa [que comprou o livro]], que pode, por sua vez, adjungir-se a um DP externo, formando [a [pessoa [que comprou o livro]]].

De acordo com Kato e Nunes (2009), essa é a única possibilidade de análise para a relativa de sujeito, uma vez que, não havendo resumptivos nulos em posição de sujeito no PB, não foi postulada uma análise para representar a relativa de sujeito por DE.

Vejamos, na Figura 10, a estrutura para a relativa de objeto padrão:

FIGURA 10 - Relativa de objeto direto padrão, conforme Kato e Nunes (2009)

Do mesmo modo que na análise anterior, o DP [que livro] é gerado em posição argumental, ou seja, na posição de complemento do verbo no IP [aquela pessoa comprou [que livro]]. Essa posição é movida para CP e, depois disso, apenas o núcleo [livro], alvo da relativização, é alçado para Spec, CP, adjungindo-se a um DP externo para formar [o [livro [que aquela pessoa comprou]]].

Já a relativa de objeto não-padrão seria, na proposta dos autores, derivada por DE, como representado na figura abaixo (Figura 11):

o livro [que ele sempre cita *pro*]

FIGURA 11 - Relativa de objeto direto com DE, conforme Kato e Nunes (2009)

Considerando uma análise em que a relativa de objeto tenha um resumptivo nulo (*pro*), esse resumptivo seria gerado na base, ou seja, em sua posição argumental no domínio do IP [ele sempre cita *pro*]. Não haveria movimento a partir dessa posição. O que se move, nessa análise, é o DP [que livro], o qual ocupa a posição de Spec, DE. O movimento se dá para CP, de onde apenas [livro], alvo da relativização, é alçado para Spec, CP, podendo ser adjungido a um DP externo para formar [o [livro [que ele sempre cita *pro*]]].

A proposta de Kato e Nunes (2009), apresentada nesta seção, é interessante por trazer as vantagens conceituais e empíricas observadas no modelo de alçamento e, ao mesmo tempo, possibilitar uma análise uniforme para todas as relativas do PB. Diante desses pontos positivos da proposta, e por ser uma proposta específica para dar conta dos dados do PB, optamos por adotá-la em nossa análise para a estrutura da relativa absoluta (ainda que esta não envolva DE), a qual será abordada mais adiante (seção 3.4).

Feita a exposição dos aspectos sintáticos das orações relativas, começemos a tratar desse fenômeno sob a perspectiva da aquisição da linguagem.

3.3 A aquisição das orações relativas

Como vimos, as relativas têm sido alvo dos estudos de sintaxe gerativa há muitos anos. Na área de aquisição da linguagem, não é diferente. Uma vez que o conhecimento sobre o comportamento linguístico infantil frente a construções estruturalmente complexas pode possibilitar uma série de contribuições à teoria, enquanto exemplos dessas construções, as orações relativas têm sido investigadas por meio de dados infantis desde a década de 70.

A maior parte dos primeiros trabalhos concentrou-se em investigar como as crianças compreendem essas construções em inglês (BROWN, 1971; SMITH, 1974; TAVAKOLIAN, 1977, 1981; DE VILLIERS *et al.*, 1979; HAMBURGER; CRAIN, 1982 e outros), havendo, posteriormente, estudos no italiano (CRAIN; MCKEE; EMILIANI, 1990), no português (IHA, 1979; CORRÊA, 1989, 1995), no japonês (OZEKI; SHIRAI, 2004) e em outras línguas. Desde então, a preocupação das pesquisas em aquisição que se debruçam sobre as orações relativas tem sido observar o modo como crianças adquirindo determinada língua se comportam em tarefas de compreensão e de produção de diferentes tipos de relativas a fim de discutir esse comportamento em relação ao comportamento adulto e formular hipóteses acerca do fenômeno, bem como de sua aquisição nas línguas naturais.

Uma primeira conclusão obtida dos estudos no inglês foi a de que a aquisição completa das relativas era tardia, pois, embora já estivessem presentes na fala infantil desde muito cedo (cf. BROWN, 1971), só por volta dos 5 anos de idade as crianças se mostravam capazes de compreendê-las em testes experimentais envolvendo encenações feitas por meio da manipulação de brinquedos – os chamados *standard act-out tasks* (cf. SHELDON, 1974; TAVAKOLIAN, 1981). Esses testes consistiam na apresentação de sentenças que deveriam ser encenadas pelas crianças com o auxílio de brinquedos, de modo que a encenação permitiria ao pesquisador inferir a compreensão da criança sobre a sentença.

Uma série de hipóteses foram formuladas para explicar a dificuldade das crianças com as relativas considerando (i) a função sintática exercida pelo núcleo na oração matriz e (ii) na relativa.

Relacionando (i) e (ii), obtemos quatro tipos de relativas: núcleo sujeito da matriz e da relativa (SS); núcleo sujeito da matriz e objeto da relativa (SO); núcleo objeto da matriz e sujeito da relativa (OS); e núcleo objeto da matriz e da relativa (OO). Os quatro tipos estão exemplificados respectivamente nas sentenças a seguir:

- (67) a. **SS:** O urso_i [que —_i empurrou o cavalo] seguiu o elefante.
 b. **SO:** O cavalo_i [que o elefante empurrou —_i] pulou a girafa.

- c. **OS:** O elefante empurrou o urso_i [que _i seguiu a girafa].
- d. **OO:** O cavalo pulou a girafa_i [que o urso empurrou _i].

(IHA, 1979, p. 46-47)

As hipóteses postuladas propuseram igualmente a existência de uma assimetria entre a compreensão dos tipos de relativa, de modo que alguns imponham maior dificuldade do que outros. Contudo, cada autor considerou essa assimetria de uma maneira específica.

Slobin (1973) considerava que as crianças apresentam problemas ao interpretar relativas encaixadas no sujeito da matriz, tanto SS como SO, pelo fato de estas interromperem a sequência da oração, sobrecarregando a memória imediata e tornando o processamento mais complexo. Em contrapartida, as relativas ramificadas à direita, ou seja, cujo núcleo é o objeto da matriz (OO ou OS), não interromperiam a sentença por estarem no final dela, e por esse motivo, seriam processadas mais facilmente. A proposta desse autor ficou conhecida como **hipótese da não-interrupção**.

Já para Sheldon (1974), em sua **hipótese da função paralela**, as crianças teriam mais facilidade com a interpretação de relativas SS e OO, nas quais o núcleo relativizado desempenha a mesma função sintática na matriz e na subordinada. Consequentemente, a dificuldade seria maior em relativas cujo núcleo desempenha funções distintas na subordinada e na matriz, portanto, nas relativas SO e OS. Para o autor, as crianças facilitariam a compreensão dessas relativas atribuindo ao núcleo relativizado a mesma função sintática que ele exerce na oração matriz.

Há, ainda, propostas que se baseiam na ordem em que os constituintes aparecem na sentença. De Villiers *et al.* (1979) postulam que, ao interpretar orações relativas, as crianças atribuam a ordem **Nome-Verbo-Nome**, ignorando as fronteiras entre oração matriz e subordinada. Por sua vez, Tavakolian (1981) sugere que, também com base na ordem das sentenças, as crianças, inicialmente, interpretariam relativas SS (68(a)) como coordenadas (68(b)):

- (68) a. **Relativa SS:** O cavalo_i [que _i pulou sobre a cerca] comeu a cenoura.
- b. **Coordenada:** O cavalo_i pulou sobre a cerca e _i comeu a cenoura.

No PB, Iha (1979)¹⁸ observou a compreensão de orações relativas no PB por crianças em idade pré-escolar e testou algumas dessas hipóteses para verificar qual delas explicava

¹⁸ Agradeço à professora Raquel Santana pela indicação dessa leitura.

melhor o comportamento das crianças em relativas com as configurações apresentadas acima, em (67).

O teste aplicado pela autora foi o mesmo de Sheldon (1974) para o inglês, que envolvia manipulação de brinquedos. Participaram do experimento 33 crianças brasileiras pertencentes à faixa etária dos 3 aos 6 anos. As crianças foram divididas em três grupos de 11, de acordo com a faixa etária.

Em consonância com o experimento de Sheldon (1974), os resultados obtidos por Iha (1979) para o PB sugerem que, de fato, algumas relativas sejam compreendidas pelas crianças com mais facilidade do que outras, conforme a seguinte sequência:

(69) $SS \rightarrow OO \rightarrow OS \rightarrow SO$

A autora discute que as sentenças em que a função sintática do núcleo relativizado é a mesma na oração matriz e na relativa são as que as crianças mais interpretam adequadamente, o que corrobora hipótese da função paralela de Sheldon (1974). Apesar disso, ao comparar os acertos nas sentenças com configuração SS às sentenças OO, foi observada uma dificuldade maior nas segundas em relação às primeiras, o que não pode ser explicado pela hipótese. Ela observou, ainda, que entre os grupos das crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos houve uma melhora no desempenho com as relativas de configuração OO, mas que as crianças com idade entre 4 e 5 anos tiveram o desempenho pior entre os grupos.

Todos esses trabalhos constataram que a assimetria na compreensão dos tipos de relativa está associada diretamente às funções de sujeito e objeto. Entretanto, seus achados não foram considerados totalmente confiáveis por estudos posteriores que criticaram a metodologia utilizada nos experimentos (HAMBURGUER; CRAIN, 1982; CORRÊA, 1989, 1995) alegando que o contexto experimental não era pragmaticamente adequado ao estudo do fenômeno, e obtiveram resultados que não confirmaram a escala de complexidade das relativas apresentada em (69).

Dentre os problemas apontados na metodologia dos experimentos, observou-se que a tarefa solicitada à criança era, basicamente, metalinguística, e envolvia uma situação artificial. Além disso, retomando as sentenças em (67), acima, notamos que todas elas envolvem três núcleos nominais diferentes que, por terem os traços [+animado] e [-humano], podiam preencher tanto a posição de sujeito como a de objeto dos verbos transitivos utilizados nas sentenças (a saber, “empurrar”, “seguir” e “pular”, todos biargumentais), isso na sentença matriz e na subordinada. Esse desenho favorece a tendência da criança de atribuir ao objeto de uma relativa como (67(a)), “O urso que empurrou o cavalo seguiu o elefante”, a posição de

sujeito da matriz, interpretando-a da maneira inadequada (como “O urso empurrou o cavalo e o cavalo seguiu o elefante”).

Tendo observado, ainda, que, nos primeiros estudos, era apresentado à criança apenas um brinquedo correspondente a cada referente da sentença, Hamburger e Crain (1982) propuseram que fossem disponibilizados pelo menos dois brinquedos que representassem o núcleo da relativa. Esses personagens seriam diferenciados por realizarem ações distintas, satisfazendo, assim, as condições de felicidade para a utilização de uma oração relativa. Já Corrêa (1989, 1995) propôs que fosse criada uma contextualização para o uso da relativa: antes do teste propriamente dito, deveriam ser apresentadas duas cenas de *background* envolvendo a ordem Nome-Verbo-Nome (TAVAKOLIAN, 1981), de modo a evitar que as crianças analisassem as relativas como coordenadas. Mais tarde, os experimentos passaram a ter relativas envolvendo apenas dois participantes, e não mais três, obtendo resultados ainda mais confiáveis.

Após essas modificações, foi observado, em relação aos primeiros estudos sobre aquisição de relativas, um desempenho melhor das crianças desde os 3 anos e um domínio total da estrutura aos 5 anos, tanto no inglês como no PB. Corrêa (1989), de modo particular, sugere até mesmo uma evolução no comportamento das crianças entre 3 e 4 anos nas relativas com núcleo sujeito e, nas crianças entre 4 e 5 anos, a não existência de assimetria entre relativas OS e OO. A autora conclui, no entanto, que as relativas SO seriam, de fato, as mais difíceis, devido à sobrecarga que elas impõem à memória de trabalho.

Com os novos achados, constatou-se que as crianças possuem um conhecimento gramatical complexo a ponto de ter bom desempenho em testes de relativas mesmo com pouca idade e apesar de haver, de fato, relativas mais complexas para crianças bem novas, como aquelas em que o núcleo é objeto da relativa. Essas, inclusive, tendem a ser evitadas pelos falantes (crianças e adultos) de diferentes línguas, como veremos mais adiante no capítulo.

Embora métodos experimentais pareçam práticos, faz-se absolutamente necessário seguir à risca o rigor metodológico, como pudemos notar com o fato de as modificações propostas para o experimento terem contribuído para que se obtivessem comportamentos mais fiéis ao conhecimento gramatical das crianças. Por isso, no Capítulo 5, ao apresentarmos nosso estudo experimental, destinaremos algumas seções (5.2.1.1 a 5.2.1.4) aos cuidados metodológicos tomados na elaboração e na aplicação do teste.

No PB, além dos estudos envolvendo compreensão de relativas mencionados acima, para os quais se utilizaram métodos experimentais, outros estudos (PERRONI, 1997, 2001;

GROLLA, 2000) se interessaram pela aquisição dessas e de outras construções envolvendo a periferia esquerda da sentença – como perguntas-QU, clivadas e construções de tópico-comentário – e, para investigá-las, utilizaram dados de produção espontânea obtidos por meio da observação de uma ou mais crianças em um dado período de tempo (o que é conhecido como **método longitudinal**). Analisando a produção de relativas, e não mais a compreensão, esses estudos sugerem, assim como os anteriores, que a criança possua um conhecimento gramatical complexo desde cedo e uma facilidade maior com certos tipos de relativa, que são encontradas nos dados primeiro do que outras.

Perroni (1997, 2011) analisaram os dados de duas crianças, um menino (T.) e uma menina (N.), que tiveram suas interações livres com um adulto gravadas entre 2;0 e 5;0 anos de idade, período em que adquiriam o PB como primeira língua. Em Grolla (2000), foram analisados exclusivamente os dados de N., dos 2;0 aos 4;0 anos de idade.

Com base nos dados analisados, Perroni (1997) observou que as primeiras sentenças complexas das crianças analisadas por ela surgem após os 2 anos e são compostas por coordenação. Em seguida, em torno dos 2;6 anos, elas produzem as primeiras clivadas, que colocam um constituinte como foco da sentença utilizando a construção “É...que”. De acordo com a autora, as clivadas são estruturas altamente produtivas na fala das crianças e são precursoras das relativas. Vejamos a seguir exemplos de clivadas produzidas pelas crianças N. e T., juntamente com a idade em que foram produzidas.

- (70) a. (Foi) o papai que encheu. (N. 2;6)
 b. (Foi) o papai que jogô fora... no lixo... aqui. (N. 2;6)
 c. É eu que vô embrulhá pra você. (N. 3;6)
 d. (É o) T. que sabe. (N. 2;6)
 e. (É) só a roda de jamanta que não tá. (T. 3;0)

(PERRONI, 2001, p. 63)

Chamamos a atenção para o fato de que, nos exemplos acima, todas as clivadas têm foco no sujeito. As relativas ocorrem logo em seguida; nos dados de N., próximo aos 3;0 anos, e nos dados de T., próximo aos 4;0.

Nos exemplos abaixo, reportamos algumas das sentenças com relativas encontradas por Grolla (2000) nos dados de N. e as idades das respectivas produções:

- (71) a. Come a pedrinha_i [que —_i tá aqui]. (2;10)
 b. Quero vê a pelona_i [que você viu —_i]. (3;2)

c. O pica-pau_i, [que _i subiu no banquinho], abriu bem a torneira... (3;2)

d. Eu também não gosto de jacaré, nem disso_i [que você falou _i]. (3;6)

(GROLLA, 2000, p. 47)

A autora aponta que a maior parte das relativas de N. foram relativas de sujeito, como (71(a,c)). A alta frequência destas em relação às de objeto segue a tendência observada por Perroni (1997) com as clivadas, como vimos acima.

Enquanto, nos estudos de compreensão, as crianças apresentam domínio de relativas de objeto entre 4;0 e 5;0 anos apenas (CORRÊA, 1986), essas construções aparecem nos dados de N., obtidos por produção espontânea, com pouco mais de 3 anos. Isso não significa, porém, que elas não tenham ocorrido antes, já que a análise de dados espontâneos depende do que a criança produz apenas no momento da coleta. Apesar disso, notamos que há, aparentemente, um percurso de desenvolvimento baseado na complexidade estrutural das relativas. Por exemplo, além da relativa de sujeito ter aparecido primeiro nos dados, a relativa de objeto indireto foi observada após a de objeto direto.

Em Perroni (2001), a autora atenta para o fato de que, nas primeiras relativas produzidas pelas crianças, as posições relativizadas são as mais altas na representação sintática, ou seja, as posições de sujeito e objeto, e não envolvem preposição. De acordo com ela, “em quase 100% dos casos é este o quadro: a posição do elemento relativizado é a mais próxima possível do (pronome) relativo e até os 5;0 anos de idade o que surge são relativas que se constroem com ramificação à direita” (PERRONI, 2001, p. 65).

Com relação às relativas derivadas via estratégia resumptiva – as quais seriam não-padrão, nos termos de Tarallo (1983), como vimos nas seções 3.2.2 e 3.2.3 –, Perroni (2001) aponta que construções desse tipo foram pouco encontradas nos dados. Para a autora, a presença de um pronome resumptivo em dados de aquisição se justificaria pela necessidade de mitigar esforço de processamento, já que ela considera uma análise na qual esse pronome seja gerado na base, não sofrendo movimento (como na representação exposta na Figura 11, acima). Essa necessidade seria, portanto, prevista nas relativas que envolvem posições sintáticas menos acessíveis, ou seja, as mais distantes do pronome relativo (a saber, as relativas de objeto indireto, as de complemento oblíquo e as genitivas). Ela explica que a quase que completa ausência de resumptivos foneticamente realizados esteja associada ao fato de a maioria das relativas terem sido de sujeito e de objeto direto, que exigem da criança menos esforço de processamento em relação aos sintagmas preposicionados (PERRONI, 1997, p. 5). Esse tipo de estratégia aparece mais tarde nos dados das crianças, por volta dos

3;0 anos de idade, em estruturas nas quais o resumptivo funciona como complemento de preposições:

- (72) a. Eu vou no seu colo, porque lá tem aquela cobrinha_i [que as muler dança nela_i].
 b. Você queria a borsinha_i [que eu tava junto com ela_i]?

(PERRONI, 2001, p. 69)

Grolla (2000, 2005) analisa a ausência de resumptivos nos dados como uma consequência do fato de estes serem uma estratégia de último recurso (SHLONSKY, 1992), utilizada para “salvar” sentenças que seriam agramaticais sem eles. Essa estratégia é disponível somente a algumas línguas naturais, o que exige um maior tempo para que a criança identifique os resumptivos e os possa produzir de acordo com a sua língua materna.

Lessa de Oliveira (2008), ao investigar dados longitudinais de três crianças de 1;6 aos 3;6 anos, adquirindo o PB falado em Vitória da Conquista, na Bahia, observa a mesma ausência de resumptivos, concluindo que a estratégia padrão é a primeira a ser adquirida pelas crianças (como comentamos na seção 3.2.3), sendo utilizada por elas sem qualquer problema em relativas de sujeito e de objeto direto.

Diante dessas considerações, é possível dizer que os dados de N. e T., analisados em Perroni (1997, 2001) e Grolla (2000), confirmam a **hierarquia de acessibilidade** de Keenam e Comrie (1977), de acordo com a qual as posições sintáticas mais altas são as mais acessíveis à relativização e seguem a ordem expressa abaixo:

- (73) SUJ > OD > OBL > GEN

Essa hierarquia deve ser interpretada da seguinte forma: se uma língua relativiza uma determinada posição sintática, então ela pode relativizar, também, a posição (ou as posições) à sua esquerda na hierarquia. Desse modo, se em uma língua existem relativas de objeto, também existem relativas de sujeito, da mesma forma que ter relativas genitivas implica poder relativizar todas as outras posições. O PB admite a relativização de todas essas posições sintáticas, e, em termos de aquisição, é natural pensarmos que a posição mais acessível à relativização – a posição de sujeito – venha a ser a mais utilizada pelas crianças.

Estudos em aquisição de diferentes línguas confirmam que algumas posições sintáticas sejam mais acessíveis à relativização do que outras, sendo mais facilmente encontradas em dados infantis. Muitos trabalhos se debruçam especificamente sobre as relativas de objeto a fim de investigar a razão pela qual, mesmo entre as relativas cujo núcleo ocupa posições mais altas, ou seja, as relativas de sujeito e de objeto direto, existe uma assimetria, o que foi

observado em estudos experimentais no francês (LABELLE, 1990), no italiano (GUAISTI; SHLONSKY, 1995; BELLETTI, 2009 e BELLETTI; CONTEMORI, 2009), no hebraico (FRIEDMANN, BELLETTI, RIZZI, 2009), no PB (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016) e em outras línguas. Esses estudos evidenciam a tendência das crianças de atribuir interpretações inadequadas às relativas de objeto e de evitar produzi-las, utilizando, para isso, estruturas alternativas com configuração sintática mais simples.

Como nossa investigação sobre as relativas ambíguas, com ênfase sobre as relativas absolutas, está diretamente relacionada à dificuldade imposta pela relativa de objeto, discutiremos, na próxima seção, a análise que Friedmann, Belletti e Rizzi (2009) propõem para explicar essa dificuldade (hipótese de interveniência), contrastando-a, em seguida, com os dados obtidos em estudos experimentais do PB (VIVANCO, PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016).

3.3.1 A complexidade da relativa de objeto e a hipótese de interveniência (FRIEDMANN, BELLETTI, RIZZI, 2009)

Em um estudo sobre compreensão e produção de orações relativas no hebraico infantil, Friedmann, Belletti e Rizzi (2009) realizaram cinco experimentos com 22 crianças de 3;7 a 5;0 anos, sendo quatro deles de compreensão de relativas e um de produção. Os autores defendem que, embora exista o consenso de que, quando comparadas às relativas de sujeito, as relativas de objeto sejam estruturas de difícil análise para crianças, nem todas as relativas de objeto são difíceis. Para eles, a complexidade estrutural dessas relativas está associada aos traços estruturais de seus elementos – e de modo especial, do que eles chamam de **elemento interveniente**, como falaremos a seguir –, que, uma vez controlados, melhoram o desempenho das crianças na compreensão dessas construções.

Os experimentos de compreensão envolveram dois testes. Em um deles, a criança era apresentada a um par de figuras e convidada a escolher a figura que melhor representasse a relativa proferida pelo pesquisador (Figura 12). No outro, a criança observava dois cenários, montados com o auxílio de brinquedos, e escolhia dentre eles o cenário adequado à sentença (Figura 13). As crianças participantes do estudo foram divididas em dois grupos, de modo que cada grupo foi submetido a apenas um dos testes.

FIGURA 12 - Teste de escolha de figuras de Friedmann, Belletti e Rizzi (2009, p. 69)

FIGURA 13 - Teste de escolha de cenários de Friedmann, Belletti e Rizzi (2009, p. 70)

O primeiro experimento observou a compreensão de relativas de sujeito, como (74(a)), referente à Figura 13, e de objeto, como (74(b)), referente à Figura 12, com uma lacuna na posição de origem do núcleo. Para efeito de ilustração, fornecemos as sentenças em (74(a')) e (74(b')), que correspondem às estruturas em PB:

(74) a. *Tare li et ha-para she-mensasheket et ha-tarnegolet.*

Mostre pra-mim ACC a-vaca que-beija ACC o-frango

‘Mostre-me a vaca que está beijando o frango’.

a'. Mostre-me a vaca_i [que _i está beijando o frango].

b. *Tare li et ha-pil she-ha-arie martiv.*

Mostre pra-mim ACC o-elefante que-o-leão molha.

‘Mostre-me o elefante que o leão está molhando’.

b'. Mostre-me o elefante_i [que o leão está molhando _i].

(FRIEDMANN, BELLETTI, RIZZI, 2009, p. 70, tradução nossa)

Observou-se que as crianças compreenderam as relativas de sujeito com mais facilidade do que as relativas de objeto em ambos os testes. Para explicar esse comportamento, os autores argumentam que nas relativas de sujeito, como em (75(a)), não há um elemento interveniente entre a posição de origem do núcleo – a lacuna – e a posição para a qual ele é movido, enquanto, nas relativas de objeto, como em (75(b)), a presença de um elemento interveniente com o traço [NP] é um fator relevante para a complexidade da estrutura. Os esquemas a seguir ilustram essa diferença entre a configuração sintática das duas relativas, de acordo com a proposta dos autores, e apresentam os traços estruturais correspondentes a cada elemento da sentença (a saber, [NP] corresponde ao traço do núcleo nominal, e [R], ao traço do pronome relativo).

(75) a. **Relativa de sujeito**

a vaca que _____ está beijando o frango

D NP [R] _____ D NP

b. **Relativa de objeto**

o frango que a vaca beijou _____

D NP [R] D [NP]

Como mencionado acima, diferentemente da sentença em (75(a)), que não possui elemento interveniente entre o núcleo movido e sua lacuna, na sentença em (75(b)) há a presença do elemento interveniente, “vaca”, que deve ser “cruzado” pelo núcleo nominal, “frango”, quando este se move para a posição relativizada. Como esses elementos possuem igualmente o traço [NP] em sua configuração, o movimento do núcleo implica problemas para a compreensão da sentença.

Essa proposta de análise tem como base o **Princípio da Minimalidade Relativizada** (RIZZI, 1990), que rege uma relação de localidade entre a posição de origem de um elemento (Y, no esquema em (76(a)) e sua posição-alvo (X, no esquema em (76(a))). O princípio prevê que uma relação de localidade entre X e Y não pode ser sustentada se um terceiro elemento, Z, for um candidato potencial para a relação. Em outras palavras, se tanto Y como Z podem se mover para checar os traços de X, o movimento de Z bloqueia o movimento de Y, uma vez que estabelece com Z uma relação sintática mais próxima. O funcionamento desse princípio é ilustrado a seguir, tanto pelo esquema em (76(a)) como pelas sentenças agramaticais em (76(b,c)):

- (78) a. *Tare li et ha-kof she-ha-yeled mexabek oto.*
 Mostre pra-mim ACC o-macaco que-o-menino está abraçando ele.
 ‘Mostre-me o macaco que o menino está abraçando **ele**’.

b. Mostre-me o macaco_i [que o menino está abraçando [_i ele]].

(FRIEDMANN, BELLETTI, RIZZI, 2009, p. 72, tradução nossa)

As crianças apresentaram uma compreensão adequada dessas relativas em 61% das vezes no teste de imagens e 50% no teste de encenação. Esses resultados sugeriram que relativas com resumptivos são tão problemáticas para as crianças quanto relativas com lacuna, dado que elas continuaram apresentando dificuldade em comparação com seu comportamento em relativas mais simples, como a de sujeito. Para os autores, esse comportamento se deve ao fato de que, como o pronome resumptivo permanece na posição de origem, o núcleo que se move, no caso “macaco”, continua tendo estrutura similar à do interveniente “menino”, o que restringe a relação de localidade.

Diante desses resultados, foram aplicados outros dois experimentos controlando os traços estruturais dos elementos. No primeiro, foram testadas orações relativas livres como a exemplificada abaixo:

- (79) *Tare li et mi she-ha-yeled menadned.*
 Mostre pra-mim ACC quem que-o-menino está lavando
 ‘Mostre-me quem que o menino está lavando’.

No hebraico, o complementizador utilizado para formar orações relativas livres corresponde a um elemento que possui o traço [QU], e não [NP], diferenciando-se do interveniente. Dessa forma, a configuração de uma relativa livre é diferente da configuração de uma relativa de objeto com um núcleo nominal, como podemos observar no esquema seguinte:

- (80) a. **Relativa de objeto**
 o frango que a vaca beijou ____
 D NP R D [NP]

- b. **Relativa livre**
 quem que o menino está lavando ____
 [QU] R D NP

No experimento, as crianças não apresentaram dificuldade de compreender relativas livres com a configuração em (80(b)). Elas compreenderam as sentenças adequadamente 87% das vezes no teste com imagens e 70% no teste de encenação sugerindo que, quando o elemento movido não está restrito pelo traço [NP], o efeito de interveniência não ocorre. Em comparação, as relativas de objeto foram bem compreendidas pelas crianças 70% das vezes no teste com imagens e 38% das vezes no teste de encenação.

O último experimento de compreensão desse estudo testou orações relativas nas quais o núcleo movido possuía o traço [NP], mas o elemento interveniente, não. Nessas sentenças, o sujeito da relativa era um pronome nulo impessoal *pro*, como exemplificado na sentença a seguir (81(a)) e no esquema em (81(b)):

- (81) a. *Tare li et ha-sus she-mesarkim oto.*
 Mostre pra-mim ACC o cavalo que-escovar-pl ele
 ‘Mostre-me o cavalo que estão escovando’.
- b. o cavalo que *pro* estão escovando ele
- D [NP] R *pro* pronome

As crianças apresentaram um desempenho melhor na tarefa de compreensão de relativas como (81(a)) do que nas relativas de objeto: 90% no teste com imagens e 75% no teste de encenação, em comparação a 70% e 38% das relativas de objeto, conforme já mencionado, reforçando a proposta de que estruturas que não envolvem interveniência parecem ser mais simples do que as que envolvem.

Observando o desempenho das crianças nos quatro experimentos de compreensão, os autores concluem que dentre as relativas de objeto, algumas configurações podem ser menos complexas. O estudo sugere uma tendência de que a aquisição de relativas livres e relativas de objeto com pronome impessoal na posição de sujeito preceda a aquisição de relativas de objeto com lacuna e sujeito pleno na língua, uma vez que esta é compreendida com mais dificuldade pelas crianças.

Por fim, um experimento de produção eliciada foi realizado para verificar se a mesma tendência é observada na produção de orações relativas. O comportamento observado foi o uso de diferentes estratégias para evitar a produção de uma relativa de objeto, dentre elas: a transformação da estrutura em uma relativa de sujeito por meio de outro verbo (82(a)), ou de um verbo reflexivo (82(b)), o uso de orações relativas livres (82(c)) e de relativas com um

A autora conclui que esse comportamento indica resistência à relativa de objeto na língua e reforça que, quando os traços do elemento interveniente são um subconjunto dos traços do núcleo movido, como concluem Friedmann, Belletti e Rizzi (2009), mencionado acima, as crianças tendem a evitar a estrutura. Em (84), abaixo, observamos que a sentença apresentada anteriormente (83(a)) possui um objeto com o conjunto de traços [+R, +DP], que, ao mover-se para a posição relativizada, deve cruzar o sujeito da relativa, cujo traço [+DP] é um subconjunto de [+R, +DP].

(84) *Vorrei essere il bambino [che la mamma copre]*

Eu gostaria de ser o menino [que a mãe cobre ____]

[+R, +DP] [+DP] [+R, +DP]

Assumindo a análise de Collins (2005) para a estrutura da passiva, já apresentada por nós no Capítulo 2 (seção 2.2.2), Belletti (2009) discute por que esta pode ser uma estratégia alternativa à configuração sintática apresentada em (84), acima. Retomando o que discutimos no Capítulo 2, nessa análise, Collins (2005) propõe que o objeto do verbo sofra um movimento chamado de *smuggling* (“contrabando”). No *smuggling*, todo o constituinte PartP, cujo complemento é o VP, é deslocado para Spec, VoiceP. Após esse deslocamento, o argumento interno pode se mover para Spec, IP, a posição de sujeito, sem sofrer interveniência do elemento presente em Spec, vP (vide Figura 2).

Na relativa passiva, esse tipo de movimento remove o efeito de interveniência. Uma vez que não é apenas o objeto que cruza o sujeito interveniente, mas toda a projeção PartP, os traços envolvidos, [+R, +DP] e [+DP], não interferem no movimento do objeto. No italiano, isso faz com que a estrutura seja mais acessível para as crianças, e, portanto, mais utilizada nos experimentos do que as relativas de objeto.

O problema de analisar as relativas com base no Princípio da Minimalidade Relativizada é que, sendo um princípio, espera-se que o comportamento que sugere dificuldade com relativas de objeto seja universal, ou seja, que possa ser observado em outras línguas além do hebraico e do italiano. Entretanto, apesar de a relativa de objeto ser uma estrutura complexa, o que favorece o uso de estruturas alternativas, sua produção é observada no curso da aquisição das línguas (inclusive do italiano e do hebraico). Isso indica que as predições de Friedmann, Belletti e Rizzi (2009) não são observadas nos estudos: os autores preveem que as crianças terão dificuldade a ponto de evitarem completamente as relativas de

objeto, porém, elas produzem essas relativas e as compreendem adequadamente, embora com menos frequência do que a relativa de sujeito.

É necessário ressaltar que as línguas muitas vezes diferem quanto às estruturas utilizadas para evitar a complexidade das relativas de objeto. No caso do PB, a passiva, uma estrutura que conhecidamente demora a emergir na fala das crianças adquirindo diversas línguas, se torna mais acessível às crianças quando elas já estão em estágios mais avançados do processo de aquisição, ou seja, quando já dominam praticamente todas as estruturas consideradas complexas, como, por exemplo, construções envolvendo movimentos-QU e relativas. Assim, no PB, é esperado que apenas crianças mais velhas utilizem passivas em PB como estratégia de esquiva às relativas de objeto, enquanto crianças mais novas deverão utilizar estratégias mais simples.

A seguir, apresentaremos trabalhos que, por meio de estudos experimentais, observaram que ocorre produção de relativas de objeto no PB infantil, mas também sugeriram uma tendência das crianças a preferirem estruturas mais simples, como é o caso da relativa absoluta.

3.3.2 A produção de orações relativas no PB infantil: estudos experimentais

3.3.2.1 *Vivanco e Pires (2012)*

Assumindo a proposta de Friedmann, Belletti e Rizzi (2009) de que a complexidade de estruturas que envolvem relações de localidade, como relativas de objeto, está associada a um princípio universal, o Princípio da Minimalidade Relativizada, e que, para lidar com a dificuldade imposta por esse tipo de relativa, falantes das mais diferentes línguas naturais fazem uso de estruturas mais simples, o trabalho de Vivanco e Pires (2012) investigou esse fenômeno no PB infantil com base em duas perguntas:

- (i) As crianças adquirindo PB exibem alguma dificuldade em produzir relativas de objeto?
- (ii) Em caso afirmativo, quais são as estratégias empregadas para evitá-las?

Para responder a essas perguntas, as autoras desenvolveram um experimento com base em Labelle (1990). O experimento é composto por uma tarefa na qual a criança é convidada a ajudar um fantoche (que está impossibilitado de enxergar) a escolher alguns brinquedos. Cada história era composta por três brinquedos. Dois deles eram idênticos, mas sofriam ações

distintas, realizadas pelo terceiro personagem. A criança deveria escolher um dos brinquedos, sendo compelida a utilizar uma oração relativa para isso. A seguir, exemplificamos a dinâmica do experimento com a fala do pesquisador e a sentença-alvo a ser proferida pela criança.

(85) **Pesquisador:** Agora é a história dos irmãos macaco. A Dona Galinha era muito boazinha, adorava ajudar as pessoas. Quando ela passou e viu os macacos sujos, ela falou: “Já sei, eu vou lavar esse macaco aqui”. Aí ela foi lá e lavou esse macaco. Depois, ela foi no outro: “Ah, esse macaco aqui, ele tá muito MOLHADO! Já sei... Eu não vou lavar ele não, eu vou secar ele”. Aí ela pegou o secador e secou esse macaco aqui... Então, você lembra o que aconteceu na história? Então, agora você escolhe um macaco e fala pro Caco qual macaco você escolheu.

Criança: Eu escolho o macaco [que a galinha secou].

Participaram do experimento 25 crianças em fase de aquisição da linguagem divididas em três faixas etárias: 4 crianças com idade entre 4;0 e 4;11 anos, 19 crianças entre 5;0 e 5;11 anos e 2 crianças entre 6;0 e 6;11 anos.

Das orações relativas produzidas pelas crianças, 58% foram relativas de objeto e 38,5%, relativas de sujeito. As relativas de sujeito foram analisadas em quatro grupos, apresentados e exemplificados a seguir:

- (86) a. **relativas de sujeito padrão:** Eu escolhi o macaco que estava limpo.
 b. **relativas de sujeito passivizadas:** O ovo que foi comido.
 c. **relativa com alternância causativo-incoativa:** O macaco que secou (o núcleo relativizado é “macaco”, o argumento temático de “secar”).
 d. **Relativa absoluta:** Eu escolhi o ovo que *guardou* na bolsinha (o núcleo relativizado é “ovo”, o argumento temático de “guardar”).

Esclarecemos que a diferença entre a relativa com alternância causativo-incoativa (86(c)) e a relativa com absoluta (86(d)) envolve os verbos que nelas ocorrem, bem como outras características das alternâncias transitivo-intransitivas tratadas no Capítulo 2. Em 38,5% das relativas de sujeito encontradas, 31% foram relativas com essas alternâncias. No artigo, não é apresentado o número de ocorrências de cada uma delas, o que dificulta a interpretação dos dados. Para uma análise mais completa, seria necessário observar, por exemplo, com quais

verbos ocorrem a maior parte dessas relativas, a fim de determinar se há um maior número de incoativas ou absolutas.

É importante ressaltar que, no estudo das autoras, não foi feito um controle do traço de gênero dos argumentos da sentença. Assim, relativas como “a que comeu”, produzidas sem o núcleo expresso foneticamente, foram analisadas como tendo uma estrutura absoluta, embora o artigo feminino possa se referir tanto ao agente como ao argumento temático no caso de uma sentença envolvendo os elementos “Magali” e “melancia”, produzida quando se via a imagem da personagem Magali comendo uma melancia. A análise da sentença como absoluta é priorizada em relação a uma análise em que o núcleo seria agente por duas razões cruciais: (i) a pergunta do pesquisador é sempre em relação ao argumento temático e (ii) sujeitos nulos nessa posição soam estranhos em PB ([#]A menina que *pro* abraçou).

Com base nos dados, as autoras discutem que, ao contrário do que se observa em Friedmann, Belletti e Rizzi (2009), não se pode afirmar a existência de uma dificuldade das crianças com a produção de relativas de objeto no PB, uma vez que essa estrutura ocorreu em mais da metade das produções. Os dados não só sugerem que o PB difere do hebraico – e, também, do italiano (BELLETTI, 2009) – com relação a essa dificuldade como também refutam a proposta de que o Princípio da Minimalidade Relativizada se associa a uma dificuldade com relativas de objeto em crianças e que isso é universal, uma vez que essa dificuldade não é observada no PB infantil. Além disso, embora não invalide a proposta de Friedmann, Belletti e Rizzi (2009), é válido destacar que a estrutura alternativa preferida pelas crianças falantes de PB não foi a passiva, como no italiano; pelo contrário, a passiva foi a estratégia menos utilizada. Se forem analisadas as ocorrências de cada tipo de relativa, a conclusão é a de que a preferência das crianças foi pela própria relativa de objeto, sendo a segunda opção as relativas com alternância, seja incoativa ou absoluta.

De acordo com Vivanco e Pires (2012), o comportamento distinto entre os dados desse trabalho e os de Belletti (2009) com relação ao uso da passiva pode estar associado de alguma forma à idade dos informantes. Enquanto o estudo no PB entrevistou crianças até 6;11 anos, e até os seis anos a passiva ainda não é produtiva na língua, o de Belletti (2009) foi realizado com crianças de 6 a 11 anos, que já estão mais avançadas quanto ao desenvolvimento linguístico e à produtividade de estruturas complexas. Dessa forma, a estratégia passiva não teria sido tão utilizada pelas crianças do PB por não estar disponível à maioria delas, considerando que a maior parte das crianças está na faixa dos 4 anos aos 5;11 anos. Isso também pode estar relacionado à alta ocorrência de estruturas com configuração sintática semelhante à da passiva, mas que são menos complexas estruturalmente, como as relativas

absolutas. A relação entre a estrutura utilizada e a fase do desenvolvimento linguístico será observada com mais clareza no trabalho de Grolla e Augusto (2016), que será apresentado na seção seguinte.

Ressaltamos que os achados de Vivanco e Pires (2012) contribuem fortemente para a nossa investigação por ter sido o primeiro trabalho a observar a ocorrência de orações relativas absolutas no PB infantil. As autoras não fornecem uma análise pormenorizada dessa estrutura, considerando que o objetivo do estudo era investigar a produção de relativas de objeto e quais seriam as estruturas alternativas utilizadas pelas crianças no PB. Com base nesse trabalho, puderam ser desenvolvidos outros destinados à descrição da estrutura absoluta, dentre eles Grolla e Augusto (2016), que analisaram apenas a produção de oração relativas com estrutura absoluta, e do qual falaremos adiante, e Rezende (2016), um estudo específico sobre a estrutura absoluta no PB infantil, já apresentado no Capítulo 2. Dito de outro modo, além de contribuir para o conhecimento das estratégias de relativização, o trabalho de Vivanco e Pires (2012) foi fundamental para a investigação da estrutura absoluta como um fenômeno recente da língua, possibilitando a nós investigarmos sua interpretação na presente pesquisa. Vejamos, agora, Grolla e Augusto (2016).

3.3.2.2 Grolla e Augusto (2016)

Como mencionado na seção anterior, esse estudo se propôs a analisar particularmente a produção de orações relativas com estrutura absoluta. Em um experimento com crianças adquirindo PB como primeira língua, as autoras lançam a hipótese de que a produção de relativas por parte dessas crianças é restrita pela complexidade que algumas estruturas representam para elas nessa fase do desenvolvimento linguístico.

Assim como em Vivanco e Pires (2012), Grolla e Augusto (2016) preveem que, de modo análogo ao que ocorre em outras línguas, por exemplo, no hebraico (FRIEDMANN; BELLETTI; RIZZI, 2009), as crianças evitariam produzir relativas com configurações sintáticas envolvendo um elemento interveniente e que crianças mais novas não se utilizariam da estrutura passiva como estratégia com a mesma frequência que crianças mais velhas. Assim, elas investigam a estrutura absoluta como uma opção de relativização no PB infantil, analisando-a como sendo estruturalmente mais simples em relação à passiva. Nessa análise, as autoras defendem que a estrutura absoluta seria mais simples por não possuir projeção para a categoria vP, não envolver marcação morfológica de particípio no verbo nem a operação de

smuggling proposta por Collins (2005), do mesmo modo que defendemos no Capítulo 2 (seção 2.2.2).

O experimento desenvolvido continha uma tarefa de produção eliciada semelhante à de Vivanco e Pires (2012), na qual a criança deveria escolher uma dentre duas figuras em que personagens iguais realizam ações distintas. Ao interagir com um fantoche apresentado como alguém impossibilitado de enxergar, a criança precisava expressar sua escolha verbalmente. Dado que os personagens ilustrados eram iguais, a melhor maneira de identificá-los seria por meio de uma oração relativa.

Participaram do experimento 49 crianças com idade entre 4 e 6 anos, divididas em dois grupos conforme a faixa etária (um grupo de 24 crianças com idade média de 4;6 anos e outro de 25 crianças com idade média de 5;5 anos), além de um grupo de 20 adultos.

Nos resultados, as autoras observaram que a absoluta foi utilizada pelas crianças nas relativas, embora também tenham sido produzidas as estruturas consideradas mais complexas.

As crianças mais velhas produziram absolutas com frequência levemente maior do que as mais novas (28,75% vs 26,25%), no entanto, essa diferença não teve relevância estatística ($p < .5$). Já os adultos produziram apenas 1,25% de relativas com absolutas e a diferença dessa taxa para com as dos dois grupos de crianças foi estatisticamente significativa ($p < .0004$ em relação às crianças de 4 anos e $p < .0008$ em relação às de 5 anos).

A passiva não foi utilizada como estratégia no grupo de crianças mais novas, apenas no grupo de crianças mais velhas (11,25%) e no grupo de adultos (40%). Essa diferença também teve relevância estatística ($p < .002$).

A relativa de objeto, por sua vez, ocorreu em 36,25% das produções no grupo das crianças mais novas, em 28,75% no grupo das crianças mais velhas e em 42,5% entre os adultos. Comparando essas produções à porcentagem de relativas de sujeito produzidas em cada grupo, observou-se que apenas nas crianças, tanto mais novas como mais velhas, a diferença é significativa ($p < 0.0003$ nas mais novas e $p < 0.0001$ nas mais velhas), o que sugere de fato uma tendência do PB infantil por evitar a relativa de objeto.

Para as autoras, os dados sugerem que as produções de absolutas pelas crianças estão associadas a duas coisas: a complexidade estrutural da passiva, que impede a ocorrência dessa construção nos dados de crianças mais novas, implicando a ocorrência de absolutas; e a complexidade envolvida na relativa de objeto, cujas ocorrências diminuem nas crianças mais velhas conforme aumenta a preferência por outras estratégias – em primeiro lugar, por absolutas, e em segundo, por passivas. Assim, elas chegam à conclusão de que a estrutura

absoluta é acessível às crianças desde pouca idade e que pode ser utilizada para eliminar os custos operacionais envolvidos tanto na passiva como na relativa de objeto.

O trabalho de Grolla e Augusto (2016) possibilitou não apenas identificar o uso da absoluta como estratégia alternativa à relativa de objeto, mas observar que essa estrutura é mais utilizada em determinadas fases do desenvolvimento linguístico, inclusive como alternativa a estruturas que, em outras línguas, são consideradas as principais opções. Se, em nosso estudo experimental sobre a interpretação dessas estruturas, o qual será apresentado no Capítulo 5, o comportamento observado for condizente com esse estudo, é possível que as crianças mais novas estejam mais preparadas para interpretar absolutas do que passivas, ao passo que, nos adultos, essa interpretação deva ser menos frequente, uma vez que a estrutura é muito pouco produzida por eles. Já as crianças mais velhas têm as duas estruturas acessíveis e poderão decidir, no caso de uma estrutura ambígua (que pode ou não ser interpretada como absoluta), se interpretá-la como uma estrutura absoluta é o mais adequado para representar o contexto.

O estudo que apresentaremos a seguir – Rangel (2016) –, como os anteriores, parte da proposta de Friedmann, Belletti e Rizzi (2009) de que a semelhança estrutural entre os elementos envolvidos na relativa de objeto implica a complexidade da estrutura. Contudo, o autor observa o comportamento das crianças não diante do controle de traços lexicais, mas de diferentes configurações estabelecidas pelo controle de um traço semântico: o traço de animacidade.

Sendo uma das hipóteses de trabalho da presente pesquisa a de que o traço [+animado] do núcleo da relativa ambígua favoreça uma interpretação em que esse núcleo é agente, o que corresponde a uma relativa de sujeito, a discussão sobre os dados de Rangel (2016) se faz extremamente relevante para nós por sua contribuição quanto à produção de relativas com estrutura alternativa à de objeto em diferentes configurações de animacidade. Assim sendo, vamos à apresentação desse trabalho.

3.3.2.3 Rangel (2016)

Além de se basear na proposta de Friedmann, Belletti e Rizzi (2009), Rangel (2016) partiu de Gennari e MacDonald (2007) para formular sua hipótese de trabalho. No estudo dessas autoras, foi observado que, apesar do consenso sobre a complexidade das relativas de objeto, a dificuldade com essas construções pode ser contornada por meio da manipulação do traço de animacidade do núcleo relativizado e do elemento interveniente, o sujeito da

subordinada. De acordo com elas, relativas de objeto em que o núcleo relativizado é [-animado] e o sujeito da subordinada é [+animado], como em (87(a)), são compreendidas mais facilmente e produzidas com mais frequência do que aquelas que possuem núcleo [+animado] e sujeito da subordinada [-animado], como em (87(b)):

- (87) a. o **filme**_i [que o **diretor** assistiu _i]
 [-animado] [+animado]
 b. o **diretor**_i [que o **filme** agradou _i]
 [+animado] [-animado]

(RANGEL, 2016, p. 6)

A dificuldade de (87(b)) em relação a (87(a)) se associa ao fato de que nomes com traço [+animado], como “diretor”, recebem, normalmente, o papel temático de agente ou experienciador, sendo associados à posição de sujeito, enquanto que nomes com traço [-animado] tendem a ser interpretados como tema do verbo, e, portanto, associados à posição de objeto. Com isso, é mais natural que relativas de objeto sejam relacionadas a estruturas em que o sujeito é [+animado] e o objeto, [-animado], sendo a configuração oposta – sujeito [-animado] e objeto [+animado] – incomum a essas relativas. Além dessa configuração, traços de animacidade iguais também podem tornar as relativas problemáticas, considerando, como em Friedmann, Belletti e Rizzi (2009), que a igualdade de traços implica estruturas complexas para crianças. Outros estudos que abordam a questão da animacidade nas relativas serão reportados no Capítulo 4, no qual, ao tratarmos sobre o que influencia a interpretação das relativas ambíguas, discutiremos fatores que influenciam o processamento em relativas, dentre eles, a animacidade.

O trabalho de Rangel (2016) pretendeu investigar, por meio de um estudo experimental, o comportamento linguístico de crianças falantes nativas de PB quanto à produção de relativas de objeto direto e relativas preposicionadas, controlando os traços de animacidade dos argumentos envolvidos. Nas relativas do experimento, tanto o sujeito da subordinada como o núcleo relativizado possuem o traço [NP] – configuração considerada custosa para as crianças em Friedmann, Belletti e Rizzi (2009). O traço de animacidade de ambos também foi controlado a fim de testar se diferentes configurações de animacidade podem influenciar o comportamento das crianças nessas relativas, tornando-as mais fáceis ou mais complexas.

Com a hipótese de que o traço de animacidade do núcleo relativizado e seu papel temático são determinantes para a escolha das estratégias na produção de orações relativas, o autor prevê que a configuração em que o sujeito da subordinada é [+animado], e o núcleo

relativizado, [-animado], seja a mais produtiva nas relativas de objeto produzidas, ao passo que outras configurações de animacidade podem implicar o uso de estratégias alternativas à relativa de objeto, como a passiva e a absoluta.

Para testar a hipótese, a metodologia experimental adotada foi uma tarefa de produção eliciada envolvendo pares de figuras apresentados em tela de computador juntamente com uma contextualização. Na tarefa, a criança era convidada a escolher um dos personagens ilustrados, expressando verbalmente sua escolha quando esta era solicitada pelo pesquisador. De modo semelhante ao experimento de Grolla e Augusto (2016), os personagens ilustrados eram idênticos e só poderiam ser diferenciados por suas ações, o que tornava o contexto favorável à ocorrência de relativas. Além da manipulação do traço de animacidade, o traço de gênero foi controlado de modo a evitar ambiguidades nas respostas.

Participaram do teste 20 adultos e três grupos com 30 crianças em cada um, divididas em três faixas etárias: 4;0 a 4;11 anos, 5;0 a 5;11 anos e 6;0 a 6;11 anos.

Como mencionado acima, o experimento eliciou relativas de objeto direto de objeto preposicionado. Suas variáveis independentes foram: (i) o traço de animacidade do núcleo relativizado e do sujeito da subordinada e (ii) a posição sintática ocupada pelo núcleo dentro da relativa (objeto direto ou objeto preposicionado).

Abaixo, no Quadro 3, apresentamos as configurações de animacidade testadas no experimento nas relativas de objeto, que nos interessam diretamente neste trabalho:

QUADRO 3 – Configurações de animacidade testadas em Rangel (2016).

Tipo de relativa	Sujeito da subordinada	Núcleo relativizado
Relativa de objeto	[+ animado]	[+ animado]
	[+ animado]	[- animado]
	[- animado]	[+ animado]
	[- animado]	[- animado]

Apresentamos, também, um exemplo de relativa (alvo) para cada configuração de animacidade testada:

- (88) a. o menino_i [que a **menina** molhou _i]
 [+animado] [+animado]
 b. a bicicleta_i [que o **menino** limpou _i]
 [-animado] [+animado]

c. o menino; [que a **onda** molhou _i]

[+animado] [-animado]

d. a casa; [que o **furacão** destruiu _i]

[-animado] [-animado]

De maneira particular, os resultados das configurações nas quais o núcleo relativizado possui o traço [+animado], como em (88(a)) e (88(c)), serão extremamente relevantes para nós, uma vez que, por meio da taxa de relativas absolutas nessas configurações, poderemos ter uma ideia do que esperar em nosso experimento, cujas relativas terão, também, um núcleo [+animado].

De modo geral, os dados obtidos sugerem que as estratégias de relativização utilizadas pelas crianças variam à medida que elas se aproximam do comportamento linguístico adulto.

Sem considerar as configurações de animacidade, a relativa de objeto padrão, com lacuna, foi produzida em maior número pelas crianças de 6 anos (89,2%), o que indica uma aproximação ao comportamento adulto (98,9%). As crianças de 5 anos produziram relativa de objeto em 81,3% das vezes, e as crianças de 4 anos, em 74,7% das vezes.

Com relação às estratégias de esquiva à relativa de objeto, estas foram amplamente utilizadas por todos os grupos. O grupo que mais utilizou estratégias de esquiva foi o das crianças de 5 anos (41,4%), seguido dos adultos (36,7%), das crianças de 6 anos (31,1%) e, por fim, das de 4 anos (25,3%).

Dentre as alternativas possíveis, os adultos preferiram claramente a passiva (85,5%) e não utilizaram a absoluta em nenhuma vez. Já as crianças, de maneira análoga ao que ocorreu em estudos de outras línguas (BELLETTI, CONTEMORI, 2010; FRIEDMANN; BELLETTI; RIZZI, 2009), demonstraram uma preferência geral por transformar a relativa de objeto em uma relativa de sujeito, utilizando estruturas adjetivas (como “o menino que **tá molhado**”), incoativas ou absolutas. As crianças mais novas utilizaram absolutas com mais frequência – 24,2% nas de 4 anos e 22,9% nas de 5 anos. Já as mais velhas, de 6 anos, utilizaram, além da absoluta e da adjetiva (15,3% e 29,4%, respectivamente), a estrutura passiva (21,4%) – que, inclusive, foi pouco presente nos dados das mais novas (2,6% e 7,1%).

Esses dados reforçam que a estrutura absoluta é de fato utilizada por crianças mais novas como estratégia de relativização, e que, no decorrer do desenvolvimento linguístico, crescem as porcentagens da estrutura adjetiva e da passiva, cuja configuração sintática é semelhante, embora mais complexa. Ao atingir a gramática adulta, a passiva se torna mais

utilizada, como em Grolla e Augusto (2016). Embora não envolva relativas, o estudo de Rezende (2016) encontrou a mesma tendência: uso expressivo de absolutas nas crianças e menos frequente nos adultos, cuja preferência é pela passiva.

Com relação à animacidade, o estudo observou que a configuração sujeito [+animado] e objeto [+animado], como em (88(a)), obteve maior porcentagem de estratégias de esquiva do que relativas de objeto canônicas. Isso nos leva a interpretar que o traço [+animado] do objeto, de algum modo, representou uma dificuldade aos participantes do experimento, já que se trata de uma configuração incomum. Para as crianças de 4 anos e de 6 anos, a diferença entre as taxas de estratégia de esquiva e de relativas de objeto foi estatisticamente significativa ($p\text{-valor}<0.01$), enquanto que, para as crianças de 5 anos e adultos, a diferença não foi relevante ($p\text{-valor}>0.75$ para o grupo de 5 anos e $p\text{-valor}>0.24$ para os adultos).

Nessa configuração, a tendência de preferência pela estrutura absoluta e por uma estrutura adjetiva permanece nas crianças mais novas (ambas as estruturas ocorrem com uma taxa de 21,9% no grupo de 4 anos e 21,3% no grupo de 5 anos). Nas crianças de 6 anos, a adjetiva ocorre em 31,1% das produções, frequência superior à dos outros grupos. Já a absoluta tem uma taxa de 17,3%, frequência inferior à dos outros grupos. Já os adultos não produziram relativas absolutas, como já mencionamos, mas tiveram uma taxa de 8,5% nas adjetivas. Quanto à passiva, sua frequência aumenta de acordo com a idade: 3,1% nas crianças de 4 anos, 6,4% nas de 5 anos, 24,1% nas de 6 anos e, por fim, 85,7% nos adultos.

A configuração em que o sujeito é [+animado], e o núcleo relativizado, [-animado], como em (88(b)), corresponde à configuração mais “comum” em relativas de objeto. Apesar disso, nela foi observado o mesmo comportamento da configuração anterior – ou seja, um maior uso de estratégias de esquiva do que de relativas de objeto. Também foi observada relevância estatística nesse ponto nos grupos de criança de 4 anos e de 6 anos ($p\text{-valor}<0.01$), mas não nas crianças de 5 anos e nos adultos ($p\text{-valor}>0.24$ e $p\text{-valor}>0.09$, respectivamente). Isso indica que, mesmo em uma configuração de animacidade que, a princípio, não impõe dificuldades aos falantes por fazer as associações típicas com os papéis temáticos e as posições sintáticas, os falantes (crianças e adultos) tendem a evitar a produção de relativas de objeto.

Dentre as estratégias de esquiva empregadas, a preferência de todos os grupos de crianças foi pelo uso de uma estrutura adjetiva (frequência de 27,4%, 31,4% e 34,5% nos grupos de 4,5 e 6 anos, respectivamente). Nas crianças mais novas (4 e 5 anos), essa produção é seguida da estrutura absoluta (frequência de 21% e 27,5% nos grupos de 4 e 5 anos,

respectivamente). Já nas crianças de 6 anos, a passiva ocorre com mais frequência do que a absoluta (20,7% vs 15,5%). Nos adultos, a preferência foi, novamente, pelas passivas (78,4%).

Na configuração em que o sujeito é [-animado], e o núcleo relativizado, [+animado], como (88(c)), a diferença entre o uso de estratégias de esquiva e a produção de relativas de objeto sugere, como em Gennari e Macdonald (2007), que essa seja a configuração mais difícil para as crianças. Todos os grupos tiveram taxas de estratégia de esquiva superiores às de relativas de objeto, e isso foi estatisticamente relevante para todos ($p < 0.01$).

Três estratégias de esquiva apareceram com frequência nos dados das crianças de todos os grupos. São elas: o uso de outro verbo (18,3% nas crianças de 4 anos, 20,3% nas de 5 e 29,6% nas de 6); o uso de uma estrutura adjetiva (16,9% nas crianças de 4 anos, 22% nas de 5 e 23,9% nas de 6); e o uso de uma estrutura absoluta (18,3% nas crianças de 4 anos, 22,0% nas de 5 e 11,3% nas de 6).

Especificamente com relação às absolutas, observou-se um número mais baixo do que nas configurações apresentadas anteriormente. Isso poderia ser para nós uma evidência de que o traço [+animado] do objeto, o argumento temático, propicia menos a ocorrência de estrutura absoluta em relação à estrutura adjetiva, uma vez que esse traço se associa, normalmente, ao papel temático de agente, que, conforme Negrão e Viotti (2010), inexistente na absoluta. Entretanto, lembramos que, quando ambos, sujeito e objeto, possuem traço [+animado], a frequência de absolutas é alta nas crianças mais novas, equiparando-se à frequência de adjetivas.

Uma possível explicação para uma menor ocorrência de absolutas na configuração sujeito [-animado] e objeto [+animado] é que o traço estabelecido para o sujeito, talvez por causar um estranhamento maior do que o fato de o objeto ser animado, tenha tornado o objeto proeminente a ocupar a posição do sujeito canônico com maior frequência do que na configuração em que ambos são animados.

Apesar dessa discrepância quanto à frequência de absolutas, devemos considerar que, nas duas configurações, absolutas são produzidas, de modo que o traço [+animado] do objeto parece não impedir isso. É possível que tal comportamento esteja associado, também, a alguns dos verbos utilizados no experimento. “Abraçar”, por exemplo, parece denotar um evento recíproco, sendo “O menino que abraçou” uma sentença aceitável com a interpretação de que o menino foi abraçado por alguém e realizou, simultaneamente, essa ação. O mesmo se dá com “sujar”, que pode denotar um evento reflexivo, tornando “O menino que sujou” uma

sentença aceitável com a interpretação de que o menino se sujou (embora o estímulo utilizado mostre que ele tenha sido sujado por outra pessoa).

Lembramos que, diferentemente das sentenças-teste de Rangel (2016), que tinham dois argumentos, nas relativas ambíguas de nosso estudo, o argumento com traço [+animado] é o único da sentença, o que nos leva a esperar, de acordo com nossas hipóteses, que a tendência maior seja por atribuir a ele a posição de sujeito, em um comportamento mais próximo ao observado na configuração sujeito [-animado] e objeto [+animado].

Voltando às estratégias de esquiva dessa configuração em Rangel (2016), os adultos preferiram massivamente a passiva, apresentando a maior taxa dessa produção (92,2%) dentre as configurações de animacidade apresentadas até então. É válido observar que inclusive as crianças mais novas aumentaram a porcentagem da passiva nessa configuração em relação às demais (4,2% no grupo de 4 anos e 10,3% no grupo de 5 anos), sugerindo que a necessidade de esquiva seja tal que, diante da dificuldade, as crianças se utilizam até mesmo de estruturas menos acessíveis a elas.

Finalmente, na configuração em que o sujeito e o objeto têm o traço [-animado], como em (86(d)), é observado mais uma vez o uso mais frequente de estratégias de esquiva do que de relativas de objeto. Do mesmo modo que em algumas das configurações anteriores, isso ocorre de maneira mais consistente nas crianças do grupo de 4 anos e de 6 anos ($p\text{-valor} < 0.01$), ao passo que as crianças de 5 anos apresentam um comportamento semelhante ao dos adultos, não havendo diferença significativa entre a produção de estratégias de esquiva e de relativas de objeto nos dados desses grupos ($p\text{-valor} > 0.07$ para as crianças de 5 anos e $p\text{-valor} > 0.05$ para os adultos). Isso sugere que, para os grupos de crianças de 4 e 6 anos, essa configuração impõe dificuldade à produção de relativas; já as crianças de 5 anos e os adultos aparentam não ter dificuldade.

Quanto às estruturas utilizadas como estratégia de esquiva, observou-se a preferência das crianças de 4 anos pela estrutura absoluta (34,7%) e taxas menores dessa produção nos grupos mais velhos (20,4% nas crianças de 5 anos e 18% nas de 6 anos). Já a frequência de estruturas adjetivas aumentou de acordo com a idade (15,3% nas crianças de 4 anos, 20,4% nas de 5 e 29,6% nas de 6), assim como a passiva (1,4% nas crianças de 4 anos, 9,3% nas de 5, 26,2% nas de 6 e 92,2%, nos adultos, como na configuração anterior).

Diante desses resultados, observamos que, dentre as configurações de animacidade, aquela em que o sujeito é [-animado] e o objeto é [+animado] aparentou ser realmente mais difícil, não só para as crianças, mas para todos os grupos testados ($p\text{-valor} < 0.01$), resultando em menores frequências de relativas de objeto. Isso condiz com os resultados de Gennari e

Macdonald (2007) – além de Mak, Vonk e Schiefers (2002), a ser apresentado no Capítulo 4 –, que observaram uma dificuldade com relativas nessa configuração tanto no processamento como na produção.

Rangel (2016) atribui a dificuldade com essa relativa ao traço de animacidade do sujeito da subordinada, e não ao traço do núcleo relativizado. De acordo com o autor, a relativização de um elemento em que o sujeito é inanimado é inesperada, sendo preterida durante o planejamento do enunciado, o que explica o elevado número de estratégias de esquiva.

Ele aponta, ainda, que os verbos utilizados nas sentenças cujo sujeito da subordinada é [-animado] possam ter influenciado o comportamento dos participantes do experimento. “Derrubar”, “molhar”, “limpar”, “engolir”, “levar” e “construir” são verbos normalmente agentivos, ou seja, que possuem um agente ocupando a posição de sujeito em construções transitivas. Como veremos com mais detalhes no Capítulo 4, argumentos com traço [+animado] são normalmente associados ao papel temático de agente (BECKER, 2014). Assim sendo, um sujeito [-animado] em sentenças com esses verbos pode acarretar dificuldade para o falante, que tenderá, por isso, a evitá-las de alguma forma.

Após a análise dos resultados, Rangel (2016) conclui que o traço de animacidade não pode ser computado para fins de interveniência como proposto por Friedmann, Belletti e Rizzi (2009) com relação aos traços estruturais, já que, diferentemente desse estudo, nas configurações em que os traços eram iguais, a dificuldade com as relativas de objeto não foi tão expressiva. Os testes estatísticos indicaram que as relativas com sujeito [-animado] e objeto [+animado] foram as mais difíceis tanto para crianças como para adultos, o que conduziu o autor a analisar essa dificuldade como sendo associada ao traço de animacidade do sujeito.

Os estudos apresentados ao longo desta seção – Vivanco e Pires (2012), Grolla e Augusto (2016) e Rangel (2016) – observaram, igualmente, a ocorrência de relativas absolutas como esquiva à relativa de objeto, sobretudo nos dados infantis. Logo, esperamos que, caso seja atribuída a interpretação de absoluta às relativas de nosso estudo, isso ocorra com maior frequência por parte das crianças do que por parte dos adultos.

Com a análise dos dados de Rangel (2016), entendemos que a frequência de interpretação de absoluta tenha mesmo poucas chances de ser nula por parte das crianças em nosso estudo, já que o autor observou produções dessa construção quando o objeto era [+animado]. Já nos adultos, é possível que essa interpretação realmente não seja considerada.

Entretanto, mencionamos, novamente, que, pelo fato de o único argumento de nossas relativas ambíguas ser [+animado], também podemos esperar que a tendência maior dos adultos e das crianças seja por interpretá-lo como sujeito, já que o traço de animacidade tornará essa interpretação mais proeminente.

Depois de abordarmos massivamente a produção de relativas absolutas no PB infantil, cabe apresentarmos, agora, uma proposta de análise para a estrutura desse tipo de relativa, o que não foi feito nos estudos reportados nesta seção. Para formular essa estrutura, utilizamos a proposta de Kato e Nunes (2009) para uma análise unificada das relativas no PB e a proposta de Negrão e Viotti (2010) para a absoluta. Vamos a ela.

3.4 A estrutura sintática das relativas absolutas

Considerando que estruturas absolutas como “Meu jardim *destruiu* todo com a reforma”, reportadas por Negrão e Viotti (2010), podem sofrer relativização, como em “o jardim [que *destruiu*]”, e são amplamente utilizadas por crianças em contextos que eliciam relativas de objeto, é necessária uma discussão a respeito da derivação dessas construções e a formulação de uma análise que explique por que, para as crianças falantes de PB, esta parece ser uma opção de relativização mais acessível em relação à relativa de objeto canônica e a outras opções, como é o caso da passiva.

Embora a absoluta ocorra em dados espontâneos do PB, como abordamos em vários pontos desta dissertação, nos testes já realizados, os falantes adultos se mostraram mais conservadores em relação a essa construção, provavelmente por ser inovadora na língua. Em função desse conservadorismo, podemos considerar que, para esses falantes, em um primeiro momento, seja intuitivo atribuir a relativas absolutas como “o jardim [que *destruiu*]” a interpretação de que um agente realizou a ação, mas não é mencionado, o que significa postular que, nessa construção, haveria um sujeito nulo. No entanto, essa análise não se sustenta.

Conforme Ferreira (2000), sendo exemplos de ilhas fortes – estruturas cujos argumentos não podem sofrer extração –, as orações relativas não permitem a ocorrência de sujeitos nulos em seu interior. Havendo sujeito nulo, seja ele anafórico (89(b)) ou referencial (89(d)), as sentenças soam degradadas:

- (89) a. A moça_j viu o menino_i [que ela_j gosta _i].
 b. [#]A moça_j viu o menino_i [que *pro*_j gosta _i].
 c. A moça viu o menino_i [que sua amiga gosta _i].
 d. [#]A moça_j viu o menino_i [que *pro*_k gosta _i].

Em vista dos exemplos acima, é pouco provável que as relativas absolutas sejam, na verdade, relativas de objeto cujo sujeito/agente não está foneticamente expresso, como representado abaixo:

- (90) [#] Este é o jardim_i [que *pro* destruiu _i].

Assim, com base em Negrão e Viotti (2010), assumimos que o núcleo das relativas absolutas seja o único argumento do verbo, o argumento temático, e que o agente não seja gerado na estrutura, não havendo, portanto a projeção vP. A ausência dessa projeção é um fator que explica a acessibilidade maior da relativa absoluta quando comparada à relativa de objeto e à passiva, que possuem agente em suas estruturas (vide Figura 10 e Figura 2, respectivamente).

Seguindo a proposta de Kato e Nunes (2009) para a análise das relativas no PB por alçamento (KAYNE, 1994), assumimos que o argumento temático seja gerado dentro da relativa, em sua posição argumental, no DP relativo. Esse DP seria todo movido para Spec, TobjP, onde, conforme Negrão e Viotti (2010) – fundamentadas em Ambar (1998) –, ele herdar os traços de Tns, recebendo Caso nominativo para concordar com o verbo, que, por sua vez, sofre movimento de V para Tobj. Da posição de Spec, TobjP é que o argumento temático sofre relativização. Ainda dentro do DP, ele é movido para CP. Em seguida, apenas o núcleo alvo da relativização é alçado para Spec, CP, adjungindo-se, posteriormente, a um DP externo para formar a oração relativa.

Na figura abaixo (Figura 14), representamos essa análise utilizando uma das relativas utilizadas em nosso experimento – “a fada que molhou” – na qual “fada” pode ser interpretada como o argumento temático de “molhar”.

a fada_i [que _i molhou _i]

FIGURA 14 – Relativa absoluta inspirada em Negrão e Viotti (2010)

Nos moldes da proposta explicitada acima, [fada] é gerado dentro do DP [fada que], em posição argumental, dentro da relativa [molhou[fada que]]. Todo esse DP é movido para Spec, TobjP, pois, como se trata de uma estrutura absoluta, o argumento temático vai para essa posição para receber Caso nominativo e concordar com o verbo, cujo movimento se dá para Tobj, tornando-se [molhou]. Depois disso, o DP vai para CP e apenas [fada], alvo da relativização, é alçado para Spec, CP, podendo ser adjungido a um DP externo para formar a relativa absoluta [a[fada[que molhou]]].

Em nosso estudo, optar por atribuir às relativas ambíguas uma leitura de tema significa considerar que elas sejam relativas absolutas e tenham uma estrutura conforme a Figura 14. Ao contrário da relativa de objeto canônica e da passiva, essa estrutura não envolve agentividade, o que a torna estruturalmente mais simples em relação às outras construções citadas. A outra possibilidade é atribuir à relativa ambígua uma leitura de agente, associando-a a uma relativa de sujeito na qual o objeto não estaria foneticamente expresso, como representado na Figura 15, abaixo. Lembramos que essa análise só é possível aqui devido ao

traço de [+animado] do núcleo relativizado, que pode ser associado ao sujeito/agente, não sendo possível para representar, por exemplo, “o jardim [que *destruiu*]”.

a fada_i [que _i molhou]

FIGURA 15 - Estrutura correspondente à leitura de agente

Comparando a relativa absoluta (Figura 14) à relativa de sujeito (Figura 15), notamos que diferentemente do DP na relativa absoluta, que é gerado em posição de objeto, na relativa de sujeito, o DP [que fada] é gerado já como sujeito do IP [[que fada] molhou cv]. Dessa posição, ele sofre apenas o movimento para CP, de onde apenas o núcleo a ser relativizado, [fada], é alçado para Spec, CP. Isso implica que, apesar de a relativa absoluta ser estruturalmente mais simples do que uma relativa de objeto ou uma passiva, sua complexidade é superior à da relativa de sujeito, o que reforça nossa hipótese de que, na interpretação das relativas ambíguas, a leitura de agente possa ser mais facilmente atribuída em relação à de tema. Veremos, no Capítulo 5, qual das duas leituras foi preferida pelas crianças em nosso estudo experimental.

Agora, terminada a apresentação do referencial teórico selecionado por nós para o estudo das orações relativas, encerremos o capítulo com uma síntese de tudo o que abordamos no decorrer dele.

3.5 Síntese do capítulo

Neste capítulo, tratamos inicialmente dos aspectos sintáticos das orações relativas (seção 3.2). Apresentamos, na seção 3.2.1, dois modelos de análise para a estrutura das relativas, a saber, o modelo movimento-QU (CHOMSKY, 1977) e o modelo de alçamento (KAYNE, 1994). No primeiro, o movimento envolve o pronome relativo ou o complementizador, sendo o núcleo gerado “na base”. Já o segundo propõe que o constituinte alvo da relativização seja gerado dentro da relativa e sofra alçamento para a posição relativizada. Ao compararmos os modelos, argumentamos que o de alçamento parece dar conta de explicar melhor o fenômeno da relativização, uma vez que uma série de dados sugere que ocorra o alçamento do núcleo da relativa.

Após essa discussão, na seção 3.2.2, apresentamos as estratégias de relativização do PB conforme Tarallo (1983). Em seu estudo sociolinguístico, o autor considera que relativas possam ser derivadas via estratégia padrão, que envolve movimento, e não-padrão. Dentre as relativas não-padrão, há aquelas que envolvem estratégia resumptiva e as que envolvem estratégia cortadora, na qual o pronome resumptivo é nulo e o sintagma preposicional sofre apagamento.

Kato e Nunes (2009) postulam uma análise unificada para todos esses tipos de relativa com base no modelo de alçamento. A estrutura de cada relativa foi apresentada passo a passo por nós na seção 3.2.3.

Em seguida, passamos a tratar do processo de aquisição das relativas, na seção 3.3. Fornecemos um panorama desse processo apresentando estudos experimentais que sugeriram uma dificuldade maior das crianças em alguns tipos de relativa (SLOBIN, 1973; SHELDON, 1974; TAVAKOLIAN, 1981, DE VILLIERS *et al.*, 1979.; IHA, 1979; HAMBURGUER; CRAIN, 1982; CORRÊA). Também trouxemos dados de estudos longitudinais do PB (PERRONI, 1997, 2001; GROLLA, 2000), os quais observaram que, de fato, a relativização em algumas posições ocorre mais tarde em dados infantis.

Havendo, nesses estudos, o consenso de que a relativa com foco no objeto parece ser especialmente complexa, na seção 3.3.1, nos dedicamos a tratar dessa complexidade com base em Friedmann, Belletti e Rizzi (2009), cuja proposta tem como base o Princípio da Minimalidade Relativizada (RIZZI, 1990). Para os autores, nas relativas de objeto do hebraico, a semelhança entre os traços estruturais do núcleo relativizado e do sujeito da subordinada resultaria em uma configuração complexa para as crianças, que tentariam evitá-la por meio de estruturas mais simples. O mesmo é considerado por Belletti (2009) para o

italiano infantil. Nesse estudo, a autora aponta que a estrutura preferida pelas crianças para esquivar da relativa de objeto é a passiva.

Na seção 3.3.2, apresentamos três estudos experimentais que investigaram a produção de relativas de objeto por adultos e crianças no PB: Vivanco e Pires (2012), Grolla e Augusto (2016) e Rangel (2016). Todos eles observaram que as crianças produzem relativas de objeto em PB, embora também se utilizem de estratégias de esquivar. Em Vivanco e Pires (2012) e Grolla e Augusto (2016), a estrutura absoluta foi uma estratégia utilizada massivamente pelas crianças. Já os adultos, em Grolla e Augusto (2016), deram preferência à passiva.

Rangel (2016) analisou a ocorrência de estratégias de esquivar a depender das configurações de animacidade do núcleo relativizado e do sujeito da subordinada. Considerando que o traço [+animado] se associa normalmente ao sujeito, e o [-animado], ao objeto, o autor observa que, em relativas com a configuração oposta – sujeito [-animado] e objeto [+animado] –, as crianças tenderam a utilizar estratégias de esquivar com mais frequência, dentre ela a absoluta.

Por último, na seção 3.4, propusemos uma análise para a estrutura da relativa absoluta. Para essa análise, nos baseamos tanto em Kato e Nunes (2009) como em Negrão e Viotti (2010). Argumentamos que a derivação dessa relativa seria mais simples do que a relativa de objeto e a passiva por envolver agentividade e, conseqüentemente, não ter a projeção vP, sendo, por isso, utilizada pelas crianças com frequência nos estudos de produção. Contudo, a relativa de sujeito teria uma estrutura ainda mais simples, já que envolve um movimento mais curto (da posição de sujeito de IP a CP). Nesse sentido, verificaremos, em nosso estudo se as crianças tenderão a atribuir às relativas de ambíguas uma interpretação correspondente à estrutura da relativa absoluta, seguindo a mesma preferência observada nos estudos de produção, ou se optarão por uma estrutura mais simples, no caso, a da relativa de sujeito.

Passemos, agora, ao Capítulo 4, no qual abordaremos aspectos que podem influenciar o processamento das relativas ambíguas que analisamos neste estudo, favorecendo, a nosso ver, a opção pela análise da leitura de agente.

4. FATORES QUE INFLUENCIAM O PROCESSAMENTO DAS RELATIVAS AMBÍGUAS

4.1 Introdução ao capítulo

Nos capítulos anteriores, ao apresentarmos o referencial teórico correspondente a cada construção relacionada a esta pesquisa – a estrutura absoluta e a oração relativa –, abordamos, com frequência, a dificuldade que alguns tipos de estrutura impõem aos falantes, em especial às crianças em fase de aquisição da linguagem, em comparação a outras, que seriam preferidas por serem mais simples.

A oração relativa, por si só, figura como uma estrutura complexa em termos de derivação por ter um elemento “pivô”, que exerce funções sintáticas tanto na oração subordinada como na matriz. A depender da função desse elemento na subordinada, o nível de dificuldade aumenta, sendo muitas vezes necessário o uso de estratégias para minimizar essa dificuldade. É o que ocorre nos experimentos que eliciam relativas de objeto e obtêm como produção uma relativa absoluta, no caso de crianças adquirindo linguagem, e uma relativa passiva, no caso de adultos.

O contexto de ambiguidade em que as relativas de nosso estudo se inserem foi desenvolvido a fim de observar justamente se a análise preferida pelas crianças se associará à estrutura absoluta, massivamente utilizada por elas em testes de produção, se, nesse contexto, houver uma opção de análise aparentemente ainda mais simples, associada a uma relativa de sujeito.

No que diz respeito ao comportamento linguístico infantil diante da ambiguidade em orações relativas, Omaki e Lidz (2014), em uma revisão de trabalhos sobre o desenvolvimento dos mecanismos de compreensão incremental da sentença, apontam que, na análise de uma estrutura ambígua, a primeira interpretação atribuída pelas crianças é a interpretação de mais fácil acesso (e, em alguns casos, é a única interpretação acessível a elas), já que, diferentemente dos adultos, crianças não seriam capazes de fazer reanálises (TRUESWELL *et al.*, 1999) por terem os mecanismos de revisão de sentenças ainda imaturos, em razão da imaturidade do próprio *parser*.

Os autores apontam, ainda, o fato de que, na literatura em psicolinguística, a complexidade das passivas e das relativas de objeto em adultos está relacionada à dificuldade imposta pelo viés de atribuir ao núcleo passivizado, no caso das primeiras, ou ao núcleo da relativa, no caso das segundas, o papel temático de agente (cf. BEVER, 1970; FERREIRA,

2003; STAUB, 2010; TRAXLER, MORRIS, SEELY, 2002). Para as crianças, essa mesma dificuldade estaria parcialmente associada à imaturidade dos mecanismos de revisão de sentenças (Y. T. HUANG *et al.*, 2013).

Assim sendo, esperamos que, em nosso estudo, as crianças atribuam às relativas ambíguas a interpretação mais rapidamente acessada por elas – a leitura de agente, associada a uma relativa de sujeito –, dispensando tentativas de reanálise.

Neste capítulo, pretendemos tratar sobre fatores que podem influenciar o processamento das nossas relativas ambíguas, favorecendo a preferência pela leitura de agente. Considerando que as possibilidades de análise para essas relativas consistem, basicamente, em compreendê-las como estruturas que relativizam o sujeito ou objeto, a seção 4.2 abordará a análise preferencial do *parser* diante do quanto, em cada uma dessas estruturas, a posição para o qual o núcleo é movido está distante de sua posição canônica dentro da relativa. Em termos técnicos da psicolinguística, será abordada a sensibilidade do processamento ao comprimento de dependências *filler-gap* (CLIFTON; FRAZIER, 1989; FRAZIER; FLORES D'ARCAIS, 1989; PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005), bem como a influência que a limitação da memória de trabalho exerce na análise realizada pelo *parser* (FRAZIER; FODOR, 1978; MACWHINNEY, 1987; WANNER; MARATSOS, 1978; CORRÊA, 1986, 1995).

Em seguida, na seção 4.3, apresentaremos como um aspecto semântico – o traço de animacidade – também pode exercer influência sobre o processamento de nossas relativas ambíguas. Para tanto, falaremos, inicialmente, de associações canônicas e não-canônicas entre traço de animacidade, posições de sujeito e objeto e papéis temáticos, apresentando Becker (2014), Hogeweg e Hoop (2010) e Souza (2015). Logo após, na seção 4.3.1, trataremos da influência da animacidade especificamente em orações relativas por meio dos trabalhos de Mak, Vonk e Schiefers (2002) e Cabral, Leitão e Kenedy (2015), cujos achados, inclusive, dialogam com os de Rangel (2016), apresentados no capítulo anterior – embora este não tenha sido um estudo sobre processamento. Por fim, na seção 4.3.2, abordaremos brevemente a animacidade no processamento de estruturas transitivas em comparação a estruturas que envolvem alternância verbal, tomando como base os trabalhos de Di Sciullo *et al.* (2007), no inglês, e Maia, Oliveira e Santos (2009), no PB.

Ao final do capítulo, na seção 4.4, forneceremos uma síntese de tudo o que foi abordado.

4.2 Análise preferencial do *parser* em dependências *filler-gap* e limitação da memória de trabalho

Uma importante propriedade da linguagem é a habilidade de se construir um número ilimitado de expressões a partir de um conjunto limitado de palavras memorizadas, combinando-as com base na estrutura hierárquica da sentença. A existência dessa hierarquia implica que haja dependências de longa-distância entre palavras e sintagmas que não estão adjacentes na superfície da sentença.

Há pelo menos duas situações que envolvem dependências de longa-distância. Em uma delas, os elementos estão estruturalmente próximos uns dos outros, em suas posições canônicas, mas são separados por um material adicional. É o que ocorre, por exemplo, com a relação de concordância entre sujeito e verbo quando há, entre eles, uma oração relativa. Abaixo, fornecemos um exemplo em inglês (91(a)), extraído do texto que utilizamos como base para esta seção (PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005) e a sua contraparte em PB (91(b)), a fim de mostrar que tal relação de longa-distância funciona do mesmo modo nas duas línguas.

- (91) a. *The man* [who always delivers the newspaper] **drives** a big black truck.

(PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005, p.407)

- b. **O homem** [que sempre entrega o jornal] **dirige** um grande caminhão preto.

A outra situação envolve construções nas quais um sintagma é deslocado de sua posição canônica para outra posição, como em perguntas-QU diretas e indiretas. Nos exemplos abaixo, a posição canônica do NP objeto direto é imediatamente após o verbo que atribui a ele um papel temático (92(a)), mas ele é movido para o início da oração subordinada, em uma pergunta indireta (92(b)), ou para o início da oração matriz, no caso de uma pergunta direta (92(c)). Assim como no exemplo anterior, apresentaremos, em seguida (93(a-c)), contrapartes adaptadas¹⁹ das sentenças em PB:

- (92) a. *The father knows that his son likes **pizza** for breakfast.*

- b. *The father knows [what_i his son likes _i for breakfast].*

- c. *What_i does the father know [that his son likes _i from breakfast]?*

(PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005, p.408)

¹⁹ A adaptação consistiu em trocar o verbo “gostar” (*to like*) por “comer”, mantendo, nas sentenças em PB, o elemento-QU como objeto direto do verbo.

- (93) a. O pai sabe que seu filho come **pizza** no café da manhã.
 b. O pai sabe [o que_i seu filho come _i no café da manhã].
 c. O que_i o pai sabe [que seu filho come _i no café da manhã]?

Na terminologia padrão da psicolinguística, o elemento movido nessas construções de longa-distância é referido como *filler*, e sua posição canônica, como *gap* (lacuna).

Da mesma forma que nos exemplos de movimento-QU em (92,93), nas orações relativas, um elemento é movido para a posição relativizada, estabelecendo uma relação de longa-distância com sua posição argumental dentro da subordinada (isso de acordo com a análise de alçamento, que assumimos em nosso trabalho). Nesse sentido, o núcleo relativizado pode ser referido como *filler*, e a sua posição argumental dentro da subordinada, como *gap*. Abaixo, em (94), exemplificamos essa configuração por meio das relativas já apresentadas em (91), nas quais *man/homem* representam o *filler*, cujo *gap* é a posição de sujeito da subordinada:

- (94) a. *the man_i [who _i always delivers the newspaper]*
 b. o homem_i [que _i sempre entrega o jornal]

Com base no que ocorre nas construções envolvendo movimento-QU, Phillips, Kazanina e Abada (2005) comentam que a análise do elemento movido se inicia pela pesquisa por uma posição de lacuna potencial, uma vez que identificar a posição da lacuna é necessário para determinar a relação temática entre esse elemento e o verbo e, assim, interpretar a sentença. Embora o *parser* possa, a princípio, esperar por uma evidência direta de qual seria a posição da lacuna, ele prefere atribuir uma lacuna assim que identifica uma posição potencial. Nos termos da teoria *Active Filler Strategy* (CLIFTON; FRAZIER, 1989; FRAZIER; FLORES D'ARCAIS, 1989), assim que o *filler* é processado, o *parser* cria uma cadeia mínima entre o *filler* e uma posição potencial para o *gap*. Geralmente, essa cadeia é criada com base na estrutura argumental. Assim, no caso de um verbo transitivo direto, que, em PB, possui duas posições de lacuna potencial, a primeira disponível corresponde à posição de sujeito, e a segunda, à de objeto direto do verbo. Atribuir lacuna na primeira posição garante uma dependência mais curta entre *filler* e *gap*, ao passo que a segunda posição implica uma dependência mais longa.

Na literatura em psicolinguística, é consenso que o processamento das sentenças que envolvem movimento-QU é sensível à distância entre *filler* e *gap*, de modo que as dependências mais curtas são processadas mais rapidamente do que as mais longas, sendo,

portanto, preferidas pelo *parser* (CRAIN; FODOR, 1985; STOWE, 1986; FRAZIER, 1987; FRAZIER; FLORES D'ARCAIS, 1989).

Nas orações relativas, a primeira lacuna potencial dentro da subordinada, que estabeleceria uma dependência mais curta com o *filler* (núcleo relativizado), seria, também, a posição de sujeito. A preferência do *parser* por atribuir lacuna nessa posição se reflete na facilidade com que a relativa de sujeito é processada e, conseqüentemente, na dificuldade que envolve a relativa de objeto. Isso explica que, em testes que eliciam relativas de objeto, sejam frequentemente encontradas produções de relativas de sujeito e relativas passivas, já que ambas favorecem uma dependência menor entre *filler* e *gap*.

Hipóteses que tomam como base o papel da memória no processamento das sentenças argumentam que entre relativas de sujeito e relativas de objeto as segundas envolvem um aumento na demanda da memória de trabalho, o que também as torna estruturas de difícil processamento (FRAZIER; FODOR, 1978; MACWHINNEY, 1987; WANNER; MARATSOS, 1978).

Para Wanner e Maratsos (1978), quando o *parser* não consegue atribuir função sintática a um elemento no curso da sentença, esse elemento é mantido estocado na memória, sendo recuperado posteriormente. Na oração relativa, assim que o pronome relativo é identificado, o *parser* estoca na memória o núcleo nominal antecedente a ele. Assim que a lacuna é identificada, o *parser* checa a lista de elementos estocados em sua memória e recupera o núcleo, reativando-o (CORRÊA, 1986; 1995).

Dentro desse modelo, nas relativas de objeto, o núcleo nominal que antecede o pronome relativo fica mantido por mais tempo na memória, o que aumenta a demanda da memória de trabalho. Havendo um limite para essa demanda, o processamento dessas construções se torna custoso. Isso não ocorre com as relativas de sujeito, cujo núcleo é estocado por pouco tempo.

Em vista da tendência do *parser* a atribuir lacuna na primeira posição disponível a fim de encerrar o processamento mais rapidamente, evitando análises que exijam maior demanda da memória de trabalho, esperamos que, em nosso estudo, seja observada a mesma tendência. Logo, assumimos que, nas relativas ambíguas, o *parser* prefira atribuir lacuna na posição de sujeito, e não na posição de objeto, o que levará a uma frequência maior da leitura de agente sobre a leitura de tema.

Outro fator presente em nossas relativas ambíguas que converge para a mesma previsão é o traço [+animado] do núcleo da relativa. O referencial teórico correspondente à influência desse fator no processamento de sentenças será apresentado na seção a seguir.

4.3 O traço de animacidade no processamento de sentenças

A animacidade é um conceito de natureza cognitiva, disponível às crianças desde bebês (cf. BRAZELTON; KOSLOWSKI, MAIN, 1974; TREVARTHEN, 1977; LEGERSTEE, CORTER, KINEAPPLE, 1990; ELLSWORTH, MUIR, HAINS, 1993; GELMAN, OPFER, 2002). Sua percepção está relacionada à percepção de movimento ao longo do tempo, e, portanto, se relaciona, também, à noção de agentividade.

Especificamente na linguagem, a animacidade é uma propriedade de referentes nominais que pode influenciar uma série de fenômenos linguísticos em diferentes línguas. O que se faz relevante para nós nesse momento é que as configurações de animacidade dos participantes de uma sentença desempenham um importante papel no processamento de determinadas construções, facilitando-o ou dificultando-o. Principalmente nas crianças em fase de aquisição da linguagem, a tendência do *parser* é preferir as configurações de animacidade mais comuns, evitando as não-canônicas.

De acordo com Becker (2014), é uma característica comum às línguas naturais que o sujeito de sentenças transitivas canônicas seja um argumento com traço [+animado], ou ao menos “mais animado” em relação aos demais participantes da sentença, característica essa que as crianças exploram na estrutura básica de suas sentenças.

Entretanto, alguns verbos aceitam que o sujeito não tenha necessariamente essa configuração, podendo ser [-animado]. É o que ocorre em verbos de alternância causativo-incoativa (95(a)) e em verbos de alçamento (95(b)):

- (95) a. O **vidro do carro** quebrou com a batida.
b. O **vidro** parece estar quebrado.

Becker (2014) aponta que verbos cujos sujeitos possuem a configuração de animacidade mais comum têm estruturas distintas daqueles que aceitam outra configuração, como os exemplificados acima, já que a relação que eles estabelecem com seus argumentos é, também, distinta. Dessa forma, ao se depararem com uma sentença em que o sujeito é [-animado], as crianças percebem que se trata de uma estrutura não-canônica, diferente do

esperado, e, então, exploram essa idiossincrasia para aprender que o sujeito pode ser um argumento movido.

A autora defende que as configurações de animacidade sigam uma hierarquia, conforme apresentado a seguir:

(96) Humano > Animal não-humano > Inanimado

(BECKER, 2014, p. 64)

Com base nessa hierarquia, ela aponta que a tendência dos falantes seja de interpretar um sujeito [+animado] como agente. Já um sujeito [-animado] é raramente associado ao agente, sendo interpretado com maior frequência como paciente ou ao tema da sentença.

Hogeweg e Hoop (2010) observaram essa tendência especificamente em dados infantis. Os autores investigaram a assimetria sujeito-objeto, segundo a qual o sujeito de sentenças transitivas geralmente é um elemento animado e definido, enquanto o objeto possui animacidade e definitude hierarquicamente inferior ao sujeito. Eles utilizaram uma escala de animacidade semelhante à de Becker (2014), apresentada acima, contendo, também, a hierarquia de definitude:

(97) Escala de animacidade: Humano > Animado > Inanimado

Escala de definitude: Pronome pessoal > Nome próprio > NP definido > NP indefinido
especificado > NP não especificado

(HOGEWEG; HOOP, 2010, p. 144)

Com base nessa escala, Hogeweg e Hoop (2010) observaram dados de 7 crianças de 1 ano e 5 meses a 3 anos e 7 meses, em fase de aquisição do holandês como primeira língua. Desses dados, foram analisadas as 50 primeiras sentenças transitivas produzidas por cada criança conforme a assimetria sujeito-objeto e a escala de animacidade e definitude.

Os resultados obtidos com esse estudo sugerem que as crianças adquirindo holandês seguem a assimetria sujeito-objeto em suas sentenças, dado que a maior parte das produções continha sujeito mais animado do que o objeto (94,6%) e, também, mais definido (89,2%).

Em um estudo psicolinguístico, Souza (2015) investigou a associação entre papéis temáticos e traço de animacidade no PB, tendo observado, como nos estudos citados anteriormente, que existe uma preferência pela associação mais frequente. A autora aplicou um experimento de leitura automonitorada, que capturava os tempos de leitura de cada trecho da sentença. À medida que o participante apertava a tecla “espaço” de um computador, aparecia na tela um segmento da sentença, que desaparecia com o surgimento do seguinte. Ao

término da leitura, era solicitado que o participante respondesse a uma pergunta sim/não sobre o assunto da sentença (por exemplo, “essa frase fala sobre um goleiro?”), a fim de atestar sua atenção.

No experimento, a variável animacidade foi testada em dois níveis, [+animado] e [-animado], enquanto a variável papel temático manipulou os elementos para serem interpretados como agente, experienciador ou paciente. Cruzando-se as variáveis, foram obtidas as condições experimentais apresentadas no quadro a seguir (Quadro 4):

QUADRO 4 – Condições experimentais de Souza (2015).

Condição	Animacidade	Papel temático
AA	Animado	Agente
AE	Animado	Experienciador
AP	Animado	Paciente
IA	Inanimado	Agente
IE	Inanimado	Experienciador
IP	Inanimado	Paciente

Abaixo, apresentamos um exemplo de sentença de cada condição:

- (98) a. **AA:** O goleiro/ jogou/ uma camisa/ na torcida.
 b. **AE:** O diretor/ sentiu/ uma pontada/ na cabeça.
 c. **AP:** O músico/ teve/ um aplauso/ do público.
 d. **IA:** O albergue/ pediu/ uma cópia/ do seguro.
 e. **IE:** A câmera/ fispou/ uma pessoa/ no recinto.
 f. **IP:** A rádio/ tocou/ uma música/ de piano.

Partindo da ideia de assimetria sujeito-objeto em relação à animacidade, Souza (2015) previu que sujeitos inanimados teriam médias de tempo de resposta maiores do que os animados, e isso poderia ser observado por meio dos tempos de leitura do DP sujeito. Outra expectativa era que associações não-canônicas entre papel temático e animacidade (por exemplo, um sujeito animado que não seja agente) também teriam médias de tempo maiores.

Nos resultados obtidos, os tempos de leitura de DPs sujeitos animados e inanimados foram estatisticamente diferentes ($p < 0,0001$), sendo que os segundos foram lidos mais lentamente do que os primeiros, confirmando a primeira predição da autora.

Quanto ao objeto das sentenças, foi comparado o tempo de leitura entre pares de condições, por exemplo, AA vs AE, AA vs AP, AE vs AP, e assim por diante. Por meio dessa comparação, observou-se que o tempo de leitura do objeto foi menor quando o sujeito era agente do que quando era experienciador ($p < 0,0017$) e paciente ($p < 0,0001$). Já entre sujeito experienciador e paciente, aquele possibilitou um tempo de leitura menor do objeto do que este ($p < 0,0307$).

Em uma segunda comparação, os tempos de leitura do objeto consideraram o mesmo papel temático do sujeito nas diferentes configurações de animacidade. Nesse ponto, observou-se que o sujeito agente animado possibilitava uma leitura mais rápida do objeto do que um sujeito agente inanimado, confirmando, novamente, que as associações mais frequentes sejam as preferidas.

Considerando a importância do traço de animacidade nas sentenças, em função de sua associação aos papéis temáticos e à função sintática dos argumentos, alguns estudos investigam, de maneira particular, a influência desse traço no processamento de relativas, contribuindo para que se compreenda por que relativas de objeto são, em geral, processadas com mais dificuldade do que relativas de sujeito.

A seguir, apresentamos brevemente estudos dois estudos que manipularam o traço de animacidade nas relativas a fim de observar como isso influencia o processamento dessas construções, além do que observaram Gennari e MacDonald (2007) e Rangel (2016), já comentados no Capítulo 3, quanto à influência desse traço na produção dessas construções. São eles Mak, Vonk e Schiefers (2002), que analisaram dados do holandês, e Cabral, Leitão e Kenedy (2015), que analisaram dados do PB.

4.3.1 A influência do traço de animacidade no processamento de relativas

4.3.1.1 Mak, Vonk e Schiefers (2002)

Em um estudo de *corpus* do holandês e do alemão, Mak, Vonk e Schiefers (2002) observaram que a animacidade foi um fator relevante para a distribuição de relativas de sujeito e de objeto nos *corpora* dessas línguas. Com base nisso, os autores realizaram um

experimento de rastreamento ocular especificamente no holandês, no qual verificaram que a animacidade influencia o tempo de processamento das relativas.

No experimento, os autores controlaram o traço de animacidade do núcleo relativizado em relativas de sujeito e de objeto, de modo que metade dos estímulos continham núcleos inanimados, e a outra metade, animados. Esse controle teve por objetivo verificar se a assimetria entre relativas de sujeito e de objeto se mantinha a depender da animacidade do núcleo relativizado.

Com os resultados, os autores observaram, de modo geral, que relativas de objeto cujo núcleo tinha o traço [-animado] foram lidas mais rapidamente do que aquelas com núcleo [+animado].

Por meio da comparação entre relativas de sujeito e de objeto, o estudo mostrou que não houve diferença estatisticamente relevante entre os tempos de processamento dessas sentenças quando o núcleo na relativa de objeto era [-animado] ($p > 0,05$). Com o núcleo [+animado] nas relativas de objeto, observou-se um processamento mais rápido do que nas relativas de sujeito com núcleo [-animado] – uma configuração também incomum. Isso sugere que a assimetria sujeito-objeto em relativas possa ser, de algum modo, neutralizada quando se manipula o traço de animacidade.

Vejamos a seguir como um experimento realizado no PB (CABRAL; LEITÃO; KENEDY, 2015) obteve os mesmos resultados.

4.3.1.2 Cabral, Leitão e Kenedy (2015)

Antes de Cabral, Leitão e Kenedy (2015), Oliveira (2013) investigou a assimetria sujeito-objeto no PB em relativas de sujeito e de objeto com encaixe central e ramificadas à direita, além de construções de sujeito e de objeto com expressões-QU referencial e não referencial. Nesse estudo, Oliveira observou que, na língua, o sujeito e o objeto não são processados da mesma maneira, uma vez que o custo de processamento do objeto é maior do que o do sujeito nas estruturas analisadas. O mesmo foi observado no PE por Costa *et al.* (2009). Os autores compararam o desempenho de crianças e adultos típicos ao de crianças com déficits cognitivos e encontraram nesses grupos, ainda que em proporções distintas, uma dificuldade com o processamento de relativas de objeto, o que foi associado à dificuldade imposta pela maior quantidade de nós sintáticos. Em ambos os estudos, não houve manipulação do traço de animacidade.

Com o objetivo de atestar se o controle do traço de animacidade traria resultados distintos dos de Oliveira (2013) e Costa *et al.* (2009), e próximos dos de Mak, Vonk e Schiefers (2002), que observaram a assimetria entre o processamento de relativas de sujeito e de objeto em algumas configurações de animacidade e a neutralização dessa em outras, Cabral, Leitão e Kenedy (2015) realizaram dois experimentos para mensurar o tempo de processamento online de relativas por meio da técnica da leitura automonitorada, na qual o participante lê as sentenças em uma tela de computador, a mesma utilizada no experimento de Souza (2015), apresentado acima. À medida que a tecla “espaço” é apertada, um segmento da sentença aparece, sendo apagado quando do aparecimento do próximo. Terminada a leitura, o participante tem a tarefa de responder a uma pergunta sim/não sobre a sentença. A pergunta tinha por finalidade manipular a atenção do participante à leitura.

No primeiro experimento, o traço de animacidade do núcleo relativizado não foi controlado; eram sempre nomes próprios com referentes humanos e, portanto, tinham o traço [+animado]. As sentenças abaixo são exemplos de estímulos utilizados no teste:

- (99) a. **Relativa de sujeito:** João/ **que encontrou José**/ naquele dia/ não quis / pedir perdão.
 b. **Relativa de objeto:** João/ **que José encontrou**/ naquele dia/ não quis / pedir perdão.

Nesse experimento, os autores observaram que os tempos de leitura do segmento correspondente à relativa de sujeito foi significativamente mais rápido do que o segmento que continha a relativa de objeto ($p < 0,02$).

Em um segundo teste, os participantes foram expostos a relativas de sujeito e de objeto com diferentes configurações de animacidade, controlando-se o traço do núcleo relativizado, como nas sentenças a seguir:

- (100) a. **Relativa de objeto animado:** A moça/ **que o soldado segurou**/ na cena/ tinha sido / sua namorada.
 b. **Relativa de objeto inanimado:** A arma/ **que o soldado segurou**/ na cena/ pertencia/ à corporação policial.
 c. **Relativa de sujeito animado:** A moça/ **que alvejou o soldado**/ na cena/ tinha menos de/ vinte anos.
 d. **Relativa de sujeito inanimado:** A arma/ **que alvejou o soldado**/ na cena/ era considerada/ inofensiva.

Analisando todas as relativas (ou seja, englobando os dados referentes a todas as configurações de animacidade), a diferença entre os tempos de leitura de relativas de sujeito e de objeto nesse experimento não foram significativas ($p < 0,49$), o que vai ao encontro dos resultados de Mak, Vonk e Schiefers (2002).

Já em uma análise particular de cada tipo de sentença, observou-se que o tempo de leitura das relativas de objeto inanimado foi significativamente menor do que as de objeto animado ($p < 0,04$) e, ainda, do que as de sujeito inanimado ($p < 0,05$).

Com relação à diferença entre as relativas de objeto, os resultados sugerem que, apesar de a estrutura ser a mesma do ponto de vista sintático, o *parser* parece acessar o traço de animacidade e, por influência desse traço, processá-las de maneira diferente. Além disso, ao apontarem que a relativa de sujeito inanimado foi ainda mais custosa para o *parser* do que as de objeto inanimado, os resultados reforçam que não apenas o tipo de relativa interfira no processamento dessas construções (já que, considerando apenas o tipo de relativa, as de sujeito são processadas com facilidade superior às de objeto), mas que a animacidade seja um fator igualmente relevante.

O estudo de Rangel (2016), que apresentamos no Capítulo 3, embora não seja sobre processamento e envolva uma metodologia diferente, obteve resultados condizentes com os de Mak, Vonk e Schiefers (2002) e Cabral, Leitão e Kenedy (2015). Em seus resultados, o autor confirmou a predição de que relativas de objeto sejam mais naturalmente relacionadas a estruturas em que o sujeito é [+animado] e o objeto, [-animado], sendo que a configuração oposta – sujeito [-animado] e objeto [+animado] – implica dificuldade a essas relativas, levando ao uso frequente de estratégias de esquiva. Ele observa ainda que, quando ambos possuem o traço [+animado] também ocorrem estratégias de esquiva, porém, a maior frequência se dá quando o sujeito é [-animado].

Para informar de maneira resumida o que esperamos em nosso estudo quanto à animacidade do núcleo relativizado, vejamos, por fim, como essa propriedade influencia que estruturas transitivas sejam processadas mais rapidamente do que estruturas que envolvem alternância verbal.

4.3.2 A influência do traço de animacidade no processamento de estruturas transitivas e de alternância verbal

Considerando que, em estruturas transitivas, a associação mais frequente entre as posições de sujeito e objeto e o traço de animacidade – a saber, sujeito [+animado] e objeto [-animado] – são mais facilmente processadas do que a associação contrária, é natural pensar

que em estruturas que envolvem alternância verbal teriam um processamento mais custoso, uma vez que, nelas, o elemento que desempenha o papel temático de tema, e que tem normalmente o traço [-animado], ocupa a posição canônica do sujeito, resultando em uma configuração incomum.

Com base nessa predição, Di Sciullo *et al.* (2007) realizaram, no inglês, um experimento de julgamento de aceitabilidade imediato. Os participantes do experimento foram expostos a construções incoativas²⁰ (101(a)) e a dois tipos de construções que eles chamaram de transitivas, embora não tenham um objeto foneticamente expresso. Uma delas tinha agente inanimado (101(b)), e a outra, agente animado (101(c)):

(101) a. *This book sells well.*

‘Este livro vende bem’.

b. *This store sells well.*

‘Esta loja vende bem’. (Esta loja vende *cv* bem.)

c. *This clerk sells well.*

‘Este funcionário vende bem’. (Este funcionário vende *cv* bem.)

As sentenças eram apresentadas em tela de computador. Caso as julgassem aceitáveis, os participantes pressionavam uma determinada tecla.

Os resultados obtidos confirmam a predição comentada acima, indicando que as sentenças incoativas como (101(a)) tiveram maiores índices de rejeição e, quando eram julgadas aceitáveis, o julgamento levava mais tempo do que nas construções transitivas (101(b,c)).

Maia, Oliveira e Santos (2009) aplicaram experimentos similares a este para investigar a aceitabilidade dessas sentenças em três línguas diferentes – o PB, o Xavante (língua da família Jê, tronco Macro-Jê) e o Karajá. Reportaremos apenas os dados referentes ao experimento no PB.

Os autores preveem que, como no inglês, as sentenças incoativas do PB sejam julgadas aceitáveis com menos frequência do que as sentenças transitivas animadas e inanimadas, considerando a complexidade associada à estrutura sintática e à estrutura argumental das incoativas, bem como a associação não-canônica entre a posição de sujeito e o tema, que possui traço [-animado]. Dentre as sentenças apresentadas, espera-se que as sentenças transitivas animadas sejam as mais aceitas, uma vez que o traço [+animado]

²⁰ Na análise que assumimos (NEGRÃO; VIOTTI, 2010), essas sentenças são consideradas construções mediais (cf. Capítulo 2).

favorece a interpretação do sujeito como agente. Quanto às sentenças transitivas inanimadas, embora o sujeito inanimado não favoreça sua interpretação como agente, espera-se que estas tenham níveis de aceitabilidade superiores aos das incoativas, considerando que, nelas, o sujeito não é derivado por movimento sintático.

As sentenças utilizadas pelos autores eram, basicamente, as traduções das sentenças do experimento em inglês:

- (102) a. Esse livro vende bem.
 b. Esse homem vende *cv* bem.
 c. Essa loja vende *cv* bem.

Com o experimento, os autores observaram, como no inglês, que a rejeição às incoativas foi significativamente maior do que às transitivas animadas e inanimadas ($p < 0,0001$), o que eles atribuem ao movimento do objeto para a posição de sujeito nas incoativas ante o fato de que, nas transitivas, o sujeito é gerado na base.

Uma vez que as possibilidades de análise para nossas relativas ambíguas consistem, justamente, em uma estrutura de alternância verbal e uma estrutura transitiva animada, é natural pensarmos que, como em Di Sciullo *et al.* (2007) e Maia, Oliveira e Santos (2009), a estrutura transitiva seja preferida com mais frequência, e a de alternância, rejeitada com mais frequência.

De modo geral, os estudos que mostram a influência do traço de animacidade no processamento de sentenças apontam igualmente para o fato de que as associações entre sujeito/agente e traço [+animado] e objeto/tema e traço [-animado] são as configurações processadas com mais facilidade, uma vez que ocorrem com mais frequência na língua. Em contrapartida, nas configurações não-canônicas, como sujeito/agente [-animado] e objeto/tema [+animado], o processamento é dificultado. Em vista disso, assumimos que, nas relativas ambíguas de nosso estudo, o núcleo, que possui traço [+animado] seja associado com mais facilidade ao agente do que ao tema, o que privilegiará uma análise pela relativa de sujeito.

Façamos, agora, uma síntese do que foi discutido neste capítulo.

4.4 Síntese do capítulo

Com relação à análise preferencial do *parser* nas dependências *filler-gap*, abordamos, na seção 4.2, a tendência de atribuir lacuna na primeira posição disponível, a fim de encerrar o processamento rapidamente. Em estruturas transitivas, a primeira posição corresponde ao sujeito. Como a posição de objeto fica mais distante, atribuir lacuna nessa posição implica que o *parser* tenha que estocar a informação do núcleo relativizado por mais tempo, o que aumenta a demanda da memória de trabalho. Por esse motivo, a opção de análise pela relativa de sujeito seria mais econômica, sobretudo para crianças, e, portanto, preferida em relação à relativa de objeto.

Quanto à animacidade, na seção 4.3, discutimos, primeiramente, o fato de algumas associações entre posição sintática, papel temático e traço de animacidade serem mais frequentes do que outras (BECKER, 2014), e, por isso, sejam mais produzidas pelas crianças em fase de aquisição, conforme observado por Hogeweg e Hoop (2010) no holandês, além de serem processadas com mais facilidade, como SOUZA (2015) observou no PB.

Especificamente em orações relativas, configurações de animacidade incomuns, como aquelas em que o sujeito da subordinada é [-animado] e o objeto, núcleo relativizado, é [+animado], tornam o processamento mais custoso inclusive do que relativas de sujeito com núcleo [-animado] (MAK; VONK; SCHIEFERS, 2002; CABRAL; LEITÃO; KENEDY, 2015). Já entre estruturas transitivas e de alternância verbal, as segundas seriam mais facilmente rejeitadas por terem na posição de sujeito um elemento com papel temático de tema e traço [-animado].

Todos os estudos mencionados ao longo deste capítulo convergem para a predição de que as relativas ambíguas que investigamos sejam mais frequentemente analisadas pelas crianças como relativas de sujeito, havendo, portanto, uma maior taxa de atribuição da leitura de agente sobre a leitura de tema. No próximo capítulo, apresentaremos nosso estudo experimental e verificaremos se essa predição se confirmou ou não em nossos resultados.

5. ESTUDO EXPERIMENTAL

5.1 Introdução ao capítulo

Nesta pesquisa, investigamos a interpretação que crianças em fase de aquisição do PB preferem atribuir a sentenças com orações relativas que, em um dado contexto, se tornam ambíguas, admitindo que o núcleo relativizado seja interpretado como agente ou tema do verbo.

A leitura de tema se associa a uma estrutura inovadora na língua, a estrutura absoluta, que foi utilizada por crianças em testes de produção de relativas como estratégia de esquiva à relativa de objeto (cf. VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016). Diante dos achados de estudos de produção, nos questionamos se essa estrutura não funcione apenas como estratégia simplificadora para relativas que exijam um trabalho maior por parte do *parser* ou se, de fato, fazem parte da gramática nuclear do PB. Por meio desta pesquisa, buscamos trazer mais clareza acerca do estatuto que a absoluta ocupa no PB, além de preencher a lacuna existente na descrição do fenômeno no que diz respeito à interpretação.

O estudo experimental desenvolvido para essa investigação será apresentado neste capítulo. Iniciaremos a apresentação retomando o exemplo de relativa ambígua utilizado no Capítulo 1 para ilustrar a construção que estamos investigando.

(103) O menino viu o peixe [que *comeu*].

Como vimos, a ambiguidade da sentença consiste na possibilidade de interpretar o núcleo relativizado como agente ou como tema do verbo – interpretação esta que se associa à relativa absoluta. Ao optar pela leitura de tema, a lacuna é atribuída na posição de objeto da relativa (104(a)). Para a leitura de agente, a lacuna é atribuída na posição de sujeito (104(b)):

- (104) a. O menino viu o peixe_i [que _ *comeu* __i]. (**leitura de tema**).
 b. O menino viu o peixe_i [que __i *comeu* *cv*]. (**leitura de agente**)

Considerando a estrutura assumida por nós para a relativa absoluta (cf. Capítulo 3), inspirada em Negrão e Viotti (2010), em (104(a)), o núcleo relativizado “peixe” é gerado na posição de objeto da relativa e promovido à posição pré-verbal, onde assume características de sujeito. Em seguida, é alçado para a posição relativizada. Dada a posição de origem do núcleo, apesar do movimento para a posição de sujeito, ele continua sendo interpretado como tema do verbo. Já em (104(b)), o núcleo “peixe” é gerado na posição de sujeito da relativa,

por isso lhe é atribuída a leitura de agente. A sentença é interpretada como uma construção transitiva na qual o argumento temático não está foneticamente expresso e se entende que o peixe comeu alguma coisa, ou seja, fez uma refeição.

Como abordado nos capítulos 3 e 4, a existência de uma assimetria entre o processamento de relativas de sujeito e de objeto é observada em vários estudos com adultos e crianças em diferentes línguas. Especificamente em estudos em aquisição de relativas, mesmo naqueles que não envolvem processamento, é observada a resistência das crianças à produção de relativas de objeto e a preferência por produzirem construções estruturalmente mais simples, como a relativa absoluta, no caso do PB. Esse cenário nos leva a supor que a relativa absoluta, uma vez produzida pelas crianças em contextos eliciando a relativa de objeto, seria interpretada por elas sem dificuldade numa tarefa de compreensão. Contudo, assumimos que, diante de duas posições disponíveis para atribuir a lacuna referente ao núcleo relativizado, o *parser* tenderia a interpretá-lo na primeira posição que reconhecesse como uma lacuna potencial (PHILLIPS; KAZANINA, ABADA, 2005), no caso, a posição de sujeito. Assim, a opção do *parser* seria atribuir a lacuna nessa posição, encerrando o processamento mais rapidamente do que se atribuísse a lacuna na posição mais distante (a posição de objeto). Dada essa preferência do *parser* por dependências mais curtas, diferentemente do que ocorre na produção, a atribuição da interpretação absoluta pode ser algo menos preferido pelas crianças, justamente por envolver uma dependência mais longa que a interpretação de agente.

Como também assumimos que o traço de animacidade influencia o processamento de relativas (MAK, VONK, SCHIEFERS, 2002; CABRAL, LEITÃO, KENEDY, 2015), dada a tendência de argumentos com papel temático de agente terem o traço [+animado] (BECKER, 2014), configurações diferentes dessas podem dificultar o trabalho do *parser*, que tenderia a priorizar a configuração mais comum (como observado em Rangel, 2016). Assim, ao identificar um DP [+animado], a tendência do *parser* seria atribuir a ele a interpretação de agente tão logo essa lacuna seja identificada dentro da relativa.

O objetivo geral do presente estudo foi investigar a preferência das crianças com relação à interpretação de relativas ambíguas como (103). Pretendíamos observar se a preferência pela estrutura absoluta (104(a)), evidenciada em dados de produção infantil como uma estratégia de esquiva à relativa de objeto, permanece na interpretação quando há a possibilidade de atribuir uma estrutura transitiva com núcleo agente (104(b)), a qual parece exigir menos do *parser*.

Vamos, agora, aos nossos objetivos específicos, que serão explicados com mais detalhes em seguida de sua apresentação:

- a. Realizar testes de interpretação utilizando a Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade para observar a leitura atribuída a orações relativas ambíguas por crianças pertencentes a duas faixas etárias, dos 3;6 aos 4;6 anos e dos 5;0 aos 5;11 anos, além de adultos, que formarão um grupo de controle;
- b. Comparar o comportamento entre crianças mais novas e mais velhas na interpretação das relativas ambíguas. Em seguida, comparar os dois grupos de crianças ao grupo de adultos, a fim de verificar se o fator idade é determinante para a interpretação atribuída às relativas ambíguas.
- c. Comparar o comportamento dos sujeitos ao atribuir interpretação à relativa ambígua com a interpretação dada a outros tipos de relativa, a saber: a relativa de objeto, considerada estruturalmente complexa, porém, presente em dados infantis espontâneos (PERRONI, 1997, 2001; GROLLA, 2000) e experimentais (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016) e a relativa com uma estrutura passiva, utilizada por crianças mais velhas e adultos em Vivanco e Pires (2012), Grolla e Augusto (2016) e Rangel (2016) como alternativa à relativa de objeto.

Com relação à idade dos participantes, estabelecemos um intervalo de seis meses entre os grupos de crianças a fim de delimitar bem cada faixa etária, no intuito de evitar que crianças precoces no grupo mais novo e mais atrasadas no grupo mais velho enviesassem os dados.

Ao compararmos o comportamento desses grupos na interpretação da relativa ambígua esperamos que os adultos se mostrem “conservadores” em relação à interpretação absoluta, num comportamento condizente ao observado em Rezende (2016) e Grolla e Augusto (2016), estudos nos quais as absolutas foram produzidas por adultos com menos frequência do que pelas crianças. Quanto a elas, nossa expectativa é de que, ao contrário do que ocorre nos estudos supracitados, o comportamento seja também de rejeição à interpretação absoluta, mas não por “conservadorismo” como os adultos. Considerando a menor capacidade de memória de trabalho das crianças e o custo de processamento imposto pela leitura de tema, é natural pensar que elas optarão pela leitura mais simples – a leitura de agente. Além disso, considerando que DPs [+animados] sejam, frequentemente, associados ao papel temático de agente, é de se esperar que as crianças sejam sensíveis a isso, dando preferência a essa leitura. É esperado, ainda, que as crianças mais novas assumam esse comportamento com mais frequência do que as mais velhas, por terem a capacidade de memória de trabalho ainda mais reduzida e uma sensibilidade maior às configurações de animacidade mais comuns.

Quanto aos outros tipos de relativa – relativa de objeto e passiva –, esperamos que os grupos de crianças não apresentem dificuldades para interpretar relativas de objeto, uma vez que são capazes de produzi-las, apesar de sua complexidade estrutural (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; REZENDE, 2016). Caso a dificuldade exista, esperamos observá-la com maior frequência nos dados das crianças mais novas do que nas mais velhas. Com relação à passiva, em particular, esperamos que receba interpretação adequada com maior frequência pelas crianças mais velhas, cujo comportamento está mais próximo do comportamento adulto.

Considerando os aspectos que envolvem o processamento das relativas ambíguas, determinamos para o nosso estudo as seguintes hipóteses de trabalho, já apresentadas em nossa introdução:

- **Hipótese 1:** Tendo a relativa ambígua uma análise em que o núcleo é gerado na posição de objeto (tema), e outra, na posição de sujeito (agente), com o objetivo de consumir menos memória de trabalho, diante de duas lacunas potenciais, o *parser* (processador sintático) prefere atribuir lacuna na primeira posição disponível (PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005), qual seja, a posição de sujeito, encerrando o processamento.
- **Hipótese 2:** A animacidade do núcleo nas relativas implica diferenças entre o processamento de relativas de sujeito e de objeto (MAK; VONK; SCHRIEFERS, 2002). Considerando a associação frequente entre sujeito, traço [+animado] e o papel temático de agente (BECKER, 2014), uma configuração em que o objeto é tema e possui o traço [+animado] pode demandar maior custo operacional e, por isso, ser evitada pelo *parser*, que prefere interpretá-lo como sujeito.

As duas hipóteses convergem para uma mesma previsão. Se elas se confirmarem em nosso experimento, prevemos encontrar uma preferência geral (ou seja, dos adultos e das crianças) pela leitura de agente sobre a leitura de tema, uma vez que o *parser*, evitando custo operacional, tenderá a atribuir uma lacuna na primeira posição disponível, a posição de sujeito, encerrando o processamento, do mesmo modo que, ao se deparar com o núcleo relativizado [+animado], tenderá a atribuir a ele a interpretação de agente, ou seja, sujeito da oração relativa.

Na seção a seguir, detalharemos o desenho experimental desenvolvido por nós. Em 5.2.1, apresentaremos o método selecionado e os cuidados metodológicos tomados para uma

investigação criteriosa do fenômeno. Logo após, em 5.2.2, serão apresentados os materiais que compõem o experimento. Na seção 5.3, serão expostos e discutidos todos os resultados do experimento. O capítulo se encerrará com uma síntese das informações apresentadas em seu decorrer, feita na seção 5.4. Começemos, então, pelo desenho experimental.

5.2 Desenho experimental

5.2.1 Método

A Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade foi o método selecionado para o experimento em função do fenômeno investigado e dos sujeitos a serem testados. Esse método possibilita investigar a interpretação atribuída a uma sentença quando há mais de uma interpretação disponível. Sendo geralmente utilizado para verificar o conhecimento de restrições sintáticas, permite a manipulação do contexto discursivo para garantir que ambas as interpretações possam ser acessadas e que uma delas esteja associada à violação da restrição, o que torna possível observar se a restrição está disponível aos falantes no estágio de aquisição da língua em que se encontram. Veremos ainda que, embora nosso experimento busque verificar a interpretação preferida por motivos de economia sintática, não envolvendo restrições, a manipulação do contexto possibilitada pelo método se faz igualmente relevante. Como a tarefa a ser realizada nesse método requer apenas atenção e uma resposta assertiva por parte do sujeito de pesquisa, sem a necessidade de justificativas, falas longas ou encenações, por meio dele também é possível checar a inferência de um conhecimento linguístico complexo em crianças muito novas (CRAIN; THORTON, 1998).

Em nosso experimento, a criança é convidada a ouvir algumas histórias contadas pela pesquisadora por meio de imagens apresentadas em sequência na tela de um computador portátil. A pesquisadora utiliza um fantoche para interagir com a criança e explica que o fantoche é bastante distraído e que precisa de ajuda para verificar se entendeu os acontecimentos da história. Assim, a criança é instruída a julgar como verdadeiras ou falsas as sentenças proferidas pelo fantoche (manipulado pela pesquisadora) a respeito dos acontecimentos. Dentre as sentenças, são apresentadas orações relativas ambíguas. O julgamento dado pela criança a essas sentenças possibilita inferir a interpretação que ela atribuiu às relativas ambíguas.

As histórias foram formuladas de modo a propiciar um contexto plausível para a ocorrência de orações relativas ambíguas. Em todas elas, três personagens pertencentes a uma

mesma categoria (como, por exemplo, 3 fadas ou 3 sereias, ou 3 porquinhos, ou 3 heróis, entre outros) estão envolvidos em uma história na qual um dos personagens (personagem-agente) é incumbido de realizar uma ação que deve ter como tema os outros dois personagens (personagens-tema). Nesse contexto, o personagem-agente consegue realizar o evento conforme a incumbência apenas com um dos personagens-tema. Em um dado momento da história, ele fica impossibilitado de realizar a ação com o personagem-tema restante. Então, outro personagem, de categoria distinta dos três apresentados, realiza a ação no personagem que faltava. Dessa maneira, tem-se uma ambiguidade sobre o agente e o tema da ação. Um exemplo pode ser observado na história a seguir, em que temos uma fada realizando a ação de molhar (personagem-agente) e outra fada que sofre a mesma ação (personagem-tema):

FIGURA 16 - Exemplo de história utilizada no experimento

Esta história é sobre a Fada Azul, a Fada Rosa, o Peter Pan e a Fada Verde. As fadas iam fazer natação com o Peter Pan.

FIGURA 17 - Exemplo de história utilizada no experimento

Na primeira aula, a Fada Verde recebeu a missão de molhar as outras fadas pra elas já entrarem aquecidas na piscina. SÓ A FADA VERDE PODIA MOLHAR AS FADAS! Ela tinha um balde e uma mangueira pra cumprir a missão.

FIGURA 18 - Exemplo de história utilizada no experimento

No final da missão, a Fada Azul e a Fada Rosa tinham que estar molhadas, tá bom? A Fada Verde começou a missão pela Fada Azul!

FIGURA 19 - Exemplo de história utilizada no experimento

Então, a Fada Verde pegou água...

FIGURA 20 - Exemplo de história utilizada no experimento

Aí, a Fada Verde molhou a Fada Azul! Então, essa fada aqui, a Fada Azul, a Fada Verde já molhou, certo? Aí a missão continuou!

FIGURA 21 - Exemplo de história utilizada no experimento

Então a Fada Verde pegou mais água pra molhar a Fada Rosa! Só que ela colocou muita água no balde!

FIGURA 22 - Exemplo de história utilizada no experimento

O balde ficou cheio e a Fada Verde não conseguiu segurar o balde! Ela quase caiu na piscina de “taaaanto” peso, tá vendo? Foi QUASE! Então a Fada Verde falou: Eu NÃO CONSIGO molhar a Fada Rosa com esse balde pesado!

FIGURA 23 - Exemplo de história utilizada no experimento

Por isso, a Fada Verde passou a missão dela pro Peter Pan! O Peter Pan era bem forte e conseguiu segurar o balde!

FIGURA 24 - Exemplo de história utilizada no experimento

Então, o Peter Pan molhou a Fada Rosa! Viu só? Agora, essa fada aqui, o Peter Pan já molhou.

FIGURA 25 - Exemplo de história utilizada no experimento

Mas o Peter Pan jogou tanta água que a Fada Rosa escorregou e caiu com tudo na piscina!

Dado que o personagem-agente e os personagens-tema pertencem a uma mesma categoria (i.e., são todas fadas), eles se diferenciam por alguns aspectos físicos, como a cor, e pela sua participação na história. Assim, se os personagens forem referidos apenas com a palavra “fada”, sem especificação de cor, para diferenciá-los em uma sentença, é propício o uso de uma oração relativa. Abaixo, em (105), exemplificamos a fala do fantoche, manipulado pela pesquisadora, e, em (106), a oração relativa utilizada para identificar um dos personagens, seguida das duas interpretações possíveis para ela:

(105) **Fantoche:** “Eu sei o que aconteceu nessa história! *A fada que molhou* caiu na piscina”.

(106) A fada que molhou = sentença ambígua entre as seguintes leituras:

- a. Fada que recebe ação de molhar (tema) → Fada rosa → interpretação verdadeira

b. Fada que executa a ação de molhar (agente) → Fada verde → interpretação falsa

No contexto estabelecido, a oração relativa “a fada que molhou” se torna ambígua. É possível interpretá-la como tendo uma estrutura absoluta em que “fada” é tema de “molhar” e ocupa a posição pré-verbal, fazendo referência à Fada Rosa, que foi molhada pelo Peter Pan, ou como uma estrutura transitiva em que “fada” é agente da ação (ou seja, a Fada Verde) e o tema apenas não está expresso na sentença. Nomeamos a primeira interpretação como “leitura de tema”, e a segunda, como “leitura de agente”. As histórias foram desenvolvidas de modo a possibilitar a inferência da leitura preferida pela criança por meio do julgamento que ela estabelece. Por isso, cada leitura se associa a um dos julgamentos (verdadeiro ou falso) que a criança pode atribuir à sentença.

Como observado na história, a única fada que caiu na piscina foi a Fada Rosa; essa é a informação verdadeira. Uma vez que a Fada Rosa é o personagem-tema de “molhar”, a leitura de tema está associada ao julgamento verdadeiro da sentença.

É preciso considerar, porém, a Fada Azul, que foi molhada no início da história. Embora essa fada não tenha caído na piscina, é possível que a criança julgue a sentença como verdadeira ao se recordar de que ela sofreu a ação de molhar, atribuindo, também, uma leitura de tema.²¹ No entanto, as chances de que a criança retome a Fada Azul como referente são pequenas, dado que ela é a primeira a ser citada, estando menos fresca na memória da criança. Assim, dentre as duas possibilidades de referentes que convergem para a leitura de tema, a interpretação de que a Fada Rosa é “a fada que molhou” é a mais provável de ser acessada.

A Fada Verde, por sua vez, é a personagem-agente. Esta, porém, não caiu na piscina; ao contar a história, a pesquisadora enfatiza que ela “quase” caiu, o que torna falsa a sentença “A fada que molhou caiu na piscina”, se considerada a Fada Verde como referente. Logo, a leitura de agente se associa ao julgamento falso da sentença.

O evento em que a Fada Verde quase cai na piscina é um “complicador” incorporado para garantir que a sentença exemplificada acima seja pragmaticamente feliz, uma vez que faz sentido julgar essa sentença como verdadeira ou falsa quando há duas fadas das quais uma caiu na piscina e a outra poderia ter caído, enquanto o julgamento seria obviamente verdadeiro se houvesse apenas uma personagem e se esta tivesse claramente sofrido a ação. Esse complicador satisfaz a condição *plausible dissent* (CRAIN; THORTON, 1998), da qual falaremos com mais detalhes ao apresentarmos os cuidados metodológicos tomados no experimento.

²¹ Agradeço à Prof.^a Marina Augusto por apontar essa possibilidade de leitura na banca de qualificação.

É válido ressaltar que, em nosso experimento, a relação entre o julgamento e a interpretação da estrutura em estudo difere de quando a Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade é utilizada para investigar o comportamento das crianças diante de interpretações bloqueadas por restrições sintáticas. Nesses casos, a interpretação bloqueada pela restrição se associa ao julgamento falso, o que, conforme Conroy *et al.* (2009), ajuda a monitorar o quanto a criança está sendo confiável em seu julgamento, pois ela tende a responder “sim”, sobretudo quando não está prestando atenção, dando uma resposta negativa apenas quando tem certeza e está totalmente atenta à tarefa.

Como o que buscamos investigar é a preferência das crianças por uma ou por outra leitura, não estabelecemos a mesma associação entre julgamento e interpretação, mas tomamos o cuidado de associar o julgamento falso à leitura de agente, que, de acordo com as nossas previsões, será a preferida pelos participantes da pesquisa. Essa associação nos permite obter respostas confiáveis das crianças na leitura prevista como a preferida, conforme proposto em Conroy *et al.* (2009).

Para propiciar o contexto plausível à formulação de sentenças com relativas ambíguas, foram necessários alguns cuidados metodológicos, a saber, a escolha de verbos e argumentos propícios às estruturas, a garantia à saliência e à disponibilidade de ambas as leituras e a condição de felicidade das relativas ambíguas, satisfeita pelo *plausible dissent*. Tais cuidados serão detalhados a seguir.

5.2.1.1 Escolha dos verbos

A estrutura que investigamos nesta pesquisa é uma oração relativa ambígua na qual uma das interpretações possíveis envolve uma construção transitiva e a outra, uma construção de alternância verbal – a estrutura absoluta. Em função da necessidade de desenvolver contextos que tornem ambas as interpretações possíveis, a seleção de verbos foi uma etapa fundamental para o desenho do experimento.

Para essa seleção, assumimos primeiramente o que propõem Negrão e Viotti (2010) com relação aos verbos que podem ocorrer em estruturas absolutas. Por isso, foram escolhidos três verbos transitivos considerados prototipicamente agentivos: “molhar”, “pintar” e “enxugar”.

Além da transitividade e da agentividade, consideramos, em nossa escolha, verbos que pareçam intuitivamente propensos à alternância absoluta, do mesmo modo que em

Rezende (2016). Apesar de a autora ter observado que, aparentemente, não há restrição imposta pelo tipo de verbo para a ocorrência de absolutas (cf. Capítulo 2, seção 2.3.1.2), ela também verificou que alguns, como “limpar”, “pintar”, “construir”, “destruir”, parecem propiciar mais esse tipo de alternância. Optamos, então, por verbos com os quais a absoluta soasse intuitivamente “melhor” e que se assemelhassem, de algum modo, aos verbos considerados mais propensos a esse tipo de alternância em Rezende (2016).

Para garantir que a absoluta soasse aceitável, consideramos, ainda, a classe semântica dos verbos, em consonância com Amaral e Cançado (2017). Na análise das autoras, apresentada no Capítulo 2, a estrutura absoluta – chamada por elas de “incoativa periférica” – ocorre apenas em algumas classes de verbos, a saber, verbos de afetação, como “lavar”, verbos de nome eventivo, como “vender”, e verbos de mudança de posse, como “carregar”, mas não em todos os verbos dessas classes. Nós seguimos essa análise, porém, não foi possível em nosso experimento escolher um verbo de cada uma das classes mencionadas. Para estabelecer contextos em que um mesmo argumento, com traço [+animado], possa ser interpretado como agente ou como tema de um verbo, conforme exige nossa metodologia, as opções de verbos ficaram bem restritas. Por essa razão, optamos por verbos que favorecessem a ambiguidade das sentenças no contexto estabelecido, selecionando argumentos interno e externo que possam ser tanto agentes como temas da ação e que tenham o traço [+animado]. A análise de Amaral (2015) para verbos envolvidos em diferentes tipos de alternância transitivo-intransitiva foi utilizada por nós para checarmos os verbos que continham os aspectos semânticos desejados. Por meio dela, constatamos que os verbos “molhar”, “pintar” e “enxugar” se adequavam aos nossos critérios.

Em Amaral (2015), o verbo “molhar” e o verbo “enxugar” são classificados como verbos de afetação que lexicalizam a ação de um agente sobre um paciente. Nessa ação, há necessariamente contato entre os participantes, na medida em que se afetam de alguma maneira (x afetou y, molhando-o; x afetou y, enxugando-o). Sendo verbos de afetação, podem denotar mudança de estado, porém, a mudança não é necessária nem lexicalizada por eles (i.e., podemos dizer que y “ficou molhado” ou “ficou seco”, mas também é possível que as ações de “molhar” e “secar” não tenham sido realizadas como esperado, de modo que y pode não ficar totalmente molhado ou totalmente seco ao término da ação). Já o verbo “pintar” pertence à classe dos verbos de nome eventivo. Ele descreve uma ação e seu resultado final (um tipo de evento), tendo como participante um paciente. (x pintou y; x fez a pintura de y). Com verbos de mudança de posse que aceitam a alternância absoluta (como “carregar” em “O caminhou já carregou”), não pudemos criar o contexto desejado, pois verbos como esse não

permitem argumentos com traço [+animado] e que possa ser tanto agente como tema de uma ação.²² Por isso, não utilizamos verbos dessa classe semântica no experimento.

Devemos ressaltar que os verbos selecionados para o experimento são verbos que, a nosso ver, formam sentenças aceitáveis com alternância absoluta. Para exemplificar essa aceitabilidade, apresentamos abaixo um contexto semelhante ao do experimento no qual é esperado como resultado de uma ação um personagem molhado:

(107) A Fada Verde foi escolhida para molhar as outras fadas antes da natação. Depois da missão da Fada Verde, as fadas tinham que estar molhadas. Então, a Fada Verde pegou o balde e molhou a Fada Azul. Pronto! **A Fada Azul já molhou. Mas a Fada Rosa não molhou ainda.**

Destacamos que, conforme discutimos no Capítulo 2, o uso dos modificadores “já” e “ainda” não eram necessários para a formação da sentença e que a estrutura absoluta pode ocorrer sem eles, como preveem Negrão e Viotti (2010). No entanto, se utilizados, favorecem a aceitabilidade da sentença, como mostram Amaral e Cançado (2017), motivo pelo qual os empregamos no exemplo acima.

Outro aspecto que consideramos para a escolha dos verbos foi a facilidade de inseri-los em contextos infantis e representá-los por meio de imagens que sejam compreensíveis às crianças. Por essa razão, não optamos por verbos como “cortar” e “batizar”, que, apesar de seguirem aos critérios sintáticos e semânticos estabelecidos, seriam, respectivamente, inadequado ao contexto infantil e de difícil compreensão.

Após a escolha dos verbos, pudemos selecionar os argumentos para a formação das sentenças-teste. Apresentaremos abaixo os critérios utilizados nessa seleção.

5.2.1.2 Escolha dos argumentos

Uma vez escolhidos os verbos, foram selecionados argumentos que pudessem ser ou agente ou tema da ação e que tivessem sempre o traço [+animado]. Argumentos com o traço [-animado] não foram utilizados no experimento por não poderem ser facilmente selecionados pelo verbo como agente, mas se associarem normalmente ao papel de tema (cf. estudos apresentados no Capítulo 4, seção 4.3).

²² No caso de “carregar”, por exemplo, não foi possível criar o contexto de ambiguidade necessário para o experimento, uma vez que, com o sentido de “encher”, como é usado em Amaral e Cançado (2017), o verbo não aceitaria um argumento interno [+animado].

Também foi estabelecido como critério de escolha o fato de o argumento poder ser utilizado para fazer referência a mais de um ser de mesma categoria, como a palavra “fada”, que, no exemplo dado acima, pode se referir a três fadas, diferenciadas pela sua participação no evento. O mesmo ocorre ao longo do experimento com “sereias”, “porquinhos”, “Smurfs”, “heróis” e “sapos”. A referência a mais de um ser da mesma categoria é necessária para propiciar a ambiguidade das sentenças, além de satisfazer as condições de felicidade para o uso de relativas e passivas (CRAIN; HAMBURGUER, 1982). Foi necessário, ainda, escolher argumentos que pudessem ser representados por figuras do universo infantil, dada a necessidade de tornar o experimento adequado às crianças.

Voltando à ambiguidade gerada pelo contexto do experimento, a seção que segue abordará os cuidados metodológicos relacionados à saliência e à disponibilidade das leituras.

5.2.1.3 Saliência e disponibilidade das leituras

A interpretação preferida por falantes em uma sentença potencialmente ambígua deve ser testada por meio de um experimento desenhado de modo que as duas leituras possíveis estejam igualmente salientes e claramente disponíveis para os falantes. Os cuidados metodológicos tomados em nosso experimento para garantir essa acessibilidade foram estabelecidos com base em Conroy *et al.* (2009), que apresenta a lógica da Tarefa do Julgamento de Valor de Verdade conforme Crain e Thorton (1998).

Para garantir que ambas as leituras estivessem salientes nos estímulos, foram tomados cuidados específicos em relação à apresentação do personagem-agente e do personagem-tema na narração do teste. O personagem-agente foi apresentado como o único que poderia realizar a ação; ele teria recebido a incumbência de realizá-lo e estaria em posse de um instrumento para auxiliá-lo na ação. Para salientar igualmente a leitura de tema, deixamos claro no decorrer da narração que o personagem-agente fica impossibilitado de realizar a ação por alguma razão associada ao seu estado ou capacidade física (como, por exemplo, não ter força suficiente para segurar um balde pesado e molhar alguém). Em um dado momento da narração, também se utilizou uma estrutura de tópico do tipo “agora, **essa fada aqui, o Peter Pan já molhou**” para chamar a atenção da criança para aquele personagem e enfatizar que ele foi tema da ação. Optou-se por uma estrutura de tópico em vez de uma estrutura absoluta ou passiva para não utilizar construções que fossem alvo do experimento. Ao término da apresentação da história, a primeira figura da sequência era retomada a fim de se fazer uma

espécie de “resumo” da história para lembrar as duas leituras possíveis, conforme exemplificado a seguir:

FIGURA 26 – Resumo da história

Vamos lembrar o que aconteceu nesta história?

Era sobre três fadas e o Peter Pan. A Fada Verde recebeu a missão de molhar as fadas. Ela não conseguiu molhar a Fada Rosa, porque o balde estava pesado e ela quase caiu, não foi? Mas o Peter Pan conseguiu. Com a Fada Azul, a Fada Verde cumpriu a missão direitinho, lembra? A aula de natação foi muito legal!

Ao retomar as duas interpretações possíveis, esse resumo busca evitar que a preferência por uma das leituras possa ser justificada pelo fato de ter sido a última apresentada na história e, portanto, estar mais recente na memória, eliminando uma possível inclinação para a leitura de agente ou de tema na resposta das crianças em razão do experimento. Além disso, foi acrescentada ao final do resumo, logo após o personagem-agente ser mencionado, uma sentença estativa que não envolve nem o personagem-agente nem o personagem-tema. Esse cuidado foi tomado para também tentar eliminar qualquer tendência a uma das leituras, mais especificamente a leitura de agente, evitando o favorecimento de nossa hipótese de trabalho.

Algo bastante complexo em testes que envolvem ambiguidade é garantir que a sentença-teste seja pragmaticamente feliz. Para tanto, foram necessários os cuidados metodológicos abordados abaixo.

5.2.1.4 Condições de felicidade do experimento

Crain e Thornton (1998) apresentam a lógica da Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade detalhando a maneira como o teste pode ser desenhado para que o julgamento da criança possibilite ao experimentador inferir a interpretação atribuída sobre a sentença-alvo. Dado que o teste envolve proposições cuja veracidade ou falsidade devem ser analisadas pelas crianças, é preciso garantir que a resposta não seja obviamente verdadeira ou falsa para obter dados que reflitam de fato um conhecimento da língua.

Em nosso experimento, investigamos sentenças com orações relativas ambíguas que, para serem aceitas, devem satisfazer condições de felicidade que se relacionam tanto à estrutura quanto ao próprio desenho experimental.

Com relação à estrutura, o uso de uma oração relativa é pragmaticamente adequado quando se tem um conjunto de elementos semelhantes ou idênticos e se deseja restringir esse conjunto. Assim, para investigá-la, foi necessário desenvolver histórias com mais de um personagem de uma mesma categoria, sendo a oração relativa um recurso para diferenciá-los. Ao incluirmos a ambiguidade, o número de personagens tornou possível estabelecer um julgamento falso e um verdadeiro para a sentença e associar cada um desses julgamentos a uma das interpretações possíveis.

Para que a estrutura testada fosse pragmaticamente feliz no contexto do experimento, utilizou-se a *condição plausible dissent* já mencionada aqui. Conforme Crain e Thornton (1998), essa condição consiste em incluir na história um complicador que elimine a possibilidade de a sentença ser compreendida como obviamente verdadeira ou falsa. Esse complicador é, geralmente, uma ação que quase acontece e que, se acontecesse, possibilitaria atribuir um julgamento diferente, e, portanto, outra interpretação.

Como já mencionado, em nosso experimento, o evento em que a Fada Verde quase cai na piscina é o complicador incorporado para garantir que a sentença-teste seja pragmaticamente feliz, uma vez que não é óbvia a resposta ao julgamento da sentença quando há duas fadas dentre as quais uma caiu na piscina e a outra poderia ter caído, enquanto o julgamento seria obviamente verdadeiro se houvesse apenas uma personagem que tivesse claramente sofrido a ação. Esse evento satisfaz a condição *plausible dissent*.

Apresentados os aspectos relativos ao método do experimento, passemos agora à exposição dos materiais que o compõem.

5.2.2 Materiais

As histórias utilizadas em nosso experimento seguem o mesmo formato da história exemplificada na seção anterior. Como foram estabelecidos três verbos para a formulação das sentenças – “molhar”, “pintar” e “enxugar” –, desenvolvemos seis histórias, sendo duas com cada verbo. A sequência de apresentação das histórias segue a ordem molhar-pintar-enxugar, que se repete, totalizando as seis histórias. Todas elas são apresentadas ao final da dissertação, no Apêndice A.

Vale ressaltar que os verbos selecionados são transitivos biargumentais e agentivos, e pertencem a classes semânticas específicas, como a classe dos verbos de mudança de estado e a classe dos verbos eventivos. Apesar de essas características poderem ser consideradas ao discutirmos os resultados do experimento, elas não constituem uma condição pré-determinada para o nosso estudo. Do mesmo modo, o traço de animacidade do argumento temático foi determinante para a formulação das sentenças-teste e poderá ou não contribuir para o comportamento das crianças diante do fenômeno; porém, como não manipulamos as sentenças de modo a obter configurações envolvendo os dois tipos de animacidade para comparar o comportamento em um caso e em outro, a animacidade não é uma variável independente do nosso estudo; apenas a estratégia de relativização utilizada na sentença.

Já que o experimento tem como objetivo investigar a interpretação de relativas ambíguas em que uma das interpretações possíveis – a leitura de tema – é associada à estrutura absoluta, usada majoritariamente por crianças em testes de produção como alternativa à relativa de objeto, uma construção de configuração complexa, enquanto adultos preferem utilizar a passiva, optamos por testar a interpretação atribuída às relativas ambíguas paralelamente à interpretação das seguintes construções:

- a. relativa de objeto direto com lacuna na posição de origem do núcleo, considerada estruturalmente complexa;
- b. a relativa com estrutura passiva, utilizada por adultos e crianças mais velhas como alternativa à relativa de objeto.

Desse modo, as condições do experimento são: **relativas de objeto**, **relativas passivas** e **relativas ambíguas**. Exemplificamos a seguir uma sentença de cada condição para a história já apresentada:

- (108) a. **Relativa de objeto:** A fada_i [que o Peter Pan molhou _i] é rosa.
 b. **Passiva:** A fada_i [que _i foi molhada pelo Peter Pan _i] é rosa.

c. **Ambígua:** A fada_i [que _i molhou _i] caiu na piscina.

Embora tenhamos estabelecido a relativa de objeto e a passiva como condições do experimento, não esperamos que as crianças participantes tenham dificuldades com essas estratégias de relativização. Caso esse comportamento seja observado, esperamos que ele ocorra nas crianças mais novas, condizendo com os estudos de produção.

Foram elaboradas três sentenças-teste por história, sendo uma relativa de objeto, uma relativa passiva e uma relativa ambígua. No entanto, por serem sentenças que se referem ao mesmo evento, para evitar que o experimento ficasse extenso e repetitivo, o protocolo para aplicação do teste foi organizado em um desenho experimental *between subjects* com duas listas (A e B), nas quais a ambígua é apresentada em todas as histórias e as outras duas estruturas alternam de forma randômica para dois grupos. Assim, para cada história, as crianças escutam apenas duas sentenças-teste: uma relativa de objeto ou relativa passiva e uma ambígua, apresentadas exatamente nessa ordem. Se, para determinada história, na Lista A, algumas crianças ouvirem relativa de objeto e ambígua, na Lista B, outras crianças ouvirão, para a mesma história, a passiva e a ambígua. A distribuição das sentenças-teste entre as listas em cada história pode ser observada no quadro a seguir (Quadro 5):

QUADRO 5 – Distribuição das sentenças-teste por lista.

História	Lista A	Lista B
1	OD Ambígua	Passiva Ambígua
2	Passiva Ambígua	OD Ambígua
3	OD Ambígua	Passiva Ambígua
4	Passiva Ambígua	OD Ambígua
5	OD Ambígua	Passiva Ambígua
6	Passiva Ambígua	OD Ambígua

Como comentado acima, a divisão em listas se deu apenas para evitar a extensão do teste, de modo que não esperávamos encontrar diferenças estatisticamente relevantes entre as listas, podendo agrupá-las em nossa análise. No entanto, conforme abordaremos mais adiante, na seção destinada aos resultados (Seção 5.3), no grupo de crianças mais velhas, a diferença

entre as listas para a condição ambígua foi estatisticamente relevante. Por essa razão, ao apresentarmos e discutirmos os dados desse grupo para essa condição, falaremos de cada lista separadamente.

Além das sentenças-teste, as crianças também ouviram sentenças distratoras intercaladas com a finalidade de monitorar o quanto elas estavam sendo colaborativas em suas respostas. Cada história contou com três distratoras também organizadas de forma randômica, que, somadas às sentenças-teste, totalizaram cinco sentenças por história, o que concede ao teste um total de trinta sentenças. As distratoras foram compostas pelas seguintes estruturas:

- a. uma sentença simples, sem qualquer estrutura subordinada, contendo apenas uma informação geral que é claramente verdadeira ou falsa na história;
- b. uma sentença subordinada que não envolve relativização;
- c. uma sentença estativa contendo informação sobre o local ou as características de personagens ou elementos da história.

Para a história ilustrada acima, as distratoras eram:

- (109) a. **Distratora simples:** A fada verde recebeu a missão de molhar as fadas.
 b. **Subordinada:** A fada verde falou que conseguia segurar o balde.
 c. **Distratora estativa:** A história aconteceu em uma piscina

Embora o objetivo principal de utilizar distratoras seja o de monitorar a colaboração dos participantes, a sentença subordinada e a estativa foram inseridas no teste especificamente para eliminar a possibilidade de a criança estabelecer um padrão de respostas pela repetição da estrutura testada. No caso da subordinada, o “que” não exerce a função de pronome relativo, evitando que, no decorrer do teste, a criança perceba a relativa como um padrão. Já a sentença estativa foi acrescentada sempre antes da sentença ambígua a fim de evitar que, na ordem randômica, esta estivesse imediatamente antes da relativa de objeto ou da passiva, uma vez que o valor de verdade atribuído a uma dessas sentenças e sua interpretação (sempre tendo o personagem como tema) pudessem influenciar o julgamento da sentença ambígua.

O valor de verdade associado às sentenças distratoras foi considerado para a randomização, de modo que a repetição de padrões de valor de verdade também foi algo evitado. Os valores de verdade de cada uma das sentenças (teste e distratoras) são apresentados nos quadros a seguir, sendo o primeiro (Quadro 6) correspondente à Lista A, e o

segundo (Quadro 7), à Lista B. Os protocolos com todas as sentenças do experimento são apresentados no Apêndice D.

QUADRO 6 - Valores de verdade das sentenças do experimento – Lista A.

História	Sentenças	Valor de Verdade
1	Distratora 1 – simples	V
	OD	V
	Subordinada	F
	Distratora 2 – estativa	V
	Ambígua	V ou F
2	Subordinada	V
	Distratora 1 – simples	F
	Passiva	V
	Distratora 2 – estativa	F
	Ambígua	V ou F
3	OD	V
	Subordinada	F
	Distratora 1 – simples	V
	Distratora 2 – estativa	V
	Ambígua	V ou F
4	Passiva	V
	Distratora 1 – simples	F
	Subordinada	V
	Distratora 2 – estativa	F
	Ambígua	V ou F
5	Subordinada	F
	Distratora 1 – simples	V
	OD	V
	Distratora 2 – estativa	F
	Ambígua	V ou F
6	Passiva	V
	Distratora 1 – simples	F
	Subordinada	V
	Distratora 2 – estativa	V
	Ambígua	V ou F

QUADRO 7 - Valores de verdade das sentenças do experimento – Lista B.

História	Sentenças	Valor de Verdade
1	Distratora 1 – simples	V
	Passiva	V
	Subordinada	F
	Distratora 2 – estativa	F
	Ambígua	V ou F
2	Subordinada	V
	Distratora 1 – simples	F

	OD	V
	Distratora 2 – estativa	F
	Ambígua	V ou F
3	Passiva	V
	Distratora 1 – simples	V
	Subordinada	F
	Distratora 2 – estativa	V
	Ambígua	V ou F
4	OD	V
	Distratora 1 – simples	F
	Subordinada	V
	Distratora 2 – estativa	F
	Ambígua	V ou F
5	Distratora 1 – simples	V
	Subordinada	F
	Passiva	V
	Distratora 2 – estativa	V
	Ambígua	V ou F
6	OD	V
	Distratora 1 – simples	F
	SUB	V
	Distratora 2 – estativa	F
	Ambígua	V ou F

Destacamos que, embora os valores de verdade possam parecer repetitivos ao longo do teste, a extensão das histórias e o uso de distratoras tornou qualquer padrão imperceptível aos sujeitos participantes.

Antes do teste propriamente dito, é praxe realizar uma sessão de aquecimento (*warm up*) para que a criança compreenda a tarefa a ser executada. Em nosso experimento, nessa sessão, foram apresentadas duas histórias menores do que as utilizadas nos testes. Nessas histórias, era solicitado à criança julgar como verdadeiras ou falsas quatro sentenças do fantoche. As quatro sentenças apresentadas em cada uma dessas histórias não continham nenhuma das estruturas estabelecidas para as condições e, geralmente, o valor de verdade era bastante óbvio. O objetivo de utilizá-las era apenas explicar o funcionamento da tarefa e verificar se a criança a compreendeu. Vejamos, a seguir, um exemplo de *warm up* utilizado por nós, seguido das sentenças apresentadas nessa fase do experimento e seus respectivos valores de verdade (110(a-d)). O outro estímulo utilizado nessa fase do teste pode ser observado no Apêndice B.

FIGURA 27 - Exemplo de *warm up*

Esta história é sobre a Magali, o Cascão e a Mônica. A Mônica chamou a Magali e o Cascão para jogar bola!

FIGURA 28 - Exemplo de *warm up*

O Cascão jogava bola muito bem, até fez um gol. Viu como o Cascão joga bola bem?

FIGURA 29 - Exemplo de *warm up*

A Mônica deu um abraço nele pra comemorar! Olha como ela abraçou o Cascão! O Cascão ficou muito feliz!

FIGURA 30 - Exemplo de *warm up*
A Magali não jogava bola bem. Ela até jogou...

FIGURA 31 - Exemplo de *warm up*
... mas a bola não chegou nem perto do gol. A Magali ficou bem triste.

(110) **Sentenças do *warm up*:**

- a. O Cascão fez um gol. (Verdadeira)
- b. O Cascão, a Mônica abraçou. (Verdadeira)
- c. O Cascão ficou triste. (Falsa)
- d. A Magali jogava bola bem. (Falsa)

Após esse aquecimento, a criança deveria ser aprovada em um pré-teste no qual eram apresentadas duas histórias um pouco maiores. Após a apresentação de cada história eram apresentadas seis sentenças com estruturas cujo conhecimento era requisito para participação no experimento, como a relativa de sujeito, considerada menos complexa estruturalmente do que a relativa de objeto, e, portanto, produzida por crianças no PB desde muito cedo (PERRONI, 1997, 2001; GROLLA, 2000), e a passiva, na qual foi testado o conhecimento da reversibilidade. O critério de aprovação era que a criança acertasse as relativas de sujeito e as passivas. Abaixo, apresentamos um exemplo de nosso pré-teste, seguido das sentenças apresentadas juntamente com ele no experimento (111(a-f)). O outro estímulo utilizado nessa fase do experimento pode ser observado no Apêndice C.

FIGURA 32 – Exemplo de pré-teste

O Taz queria ver se os amigos dele eram rápidos, então ele chamou três amigos pra brincar de pega-pega: o Patolino, o Pernalonga e o Cebolinha.

FIGURA 33 – Exemplo de pré-teste

Na brincadeira, o Pernalonga e o Cebolinha tinham que perseguir o Patolino. Mas o Cebolinha falou: “Ah, não quero brincar de pega-pega hoje! Não vou perseguir o Patolino!”. Então, o Cebolinha não perseguiu o Patolino. O Pernalonga falou: “Ah, então EU vou mostrar que sou muito rápido! Eu vou perseguir o Patolino!”

FIGURA 34 - Exemplo de pré-teste

Então, o Pernalonga perseguiu o Patolino, viu só ele perseguindo?

FIGURA 35 - Exemplo de pré-teste

Aí o Pernalonga pegou o Patolino.

FIGURA 36 - Exemplo de pré-teste

O Taz deu um abraço no Pernalonga pra dar parabéns, porque o Pernalonga era um amigo muito rápido!

FIGURA 37 - Exemplo de pré-teste

Depois, foi a vez de o Patolino perseguir o Pernalonga. Só que o Patolino não conseguia mais correr, porque ele ficou muito cansado. Então, o Patolino falou: “Chega, Pernalonga, você é muito rápido, você ganhou. Não vou perseguir você”.

FIGURA 38 - Exemplo de pré-teste

Então, eles pararam a brincadeira e foram fazer um lanchinho.

(111) Sentenças do pré-teste:

- a. Os amigos do Taz brincaram de pega-pega (Verdadeira)
- b. O Taz abraçou o amigo que era muito rápido (Verdadeira)
- c. O Taz abraçou o amigo que ficou muito cansado (Falsa)
- d. O Patolino foi perseguido pelo Pernalonga (Verdadeira)
- e. Os amigos do Taz brincaram de pular corda (Falsa)
- f. O Pernalonga foi perseguido pelo Patolino (Falsa)

Incluindo o *warm up*, o pré-teste e as distratoras, o experimento possui, ao todo, 50 sentenças e dura em média 25 minutos. Todo o procedimento ocorre na seguinte ordem:

1. *Warm up*
2. Pré-teste
3. Teste

Na seção seguinte, faremos considerações a respeito dos participantes da pesquisa.

5.2.3 Participantes

Para o experimento, testamos um grupo de controle constituído de 26 adultos dos quais 13 responderam à Lista A e os outros 13 responderam à Lista B. A finalidade de realizar testes de aquisição com adultos é, primeiramente, verificar se o experimento está adequado para aplicação e obter uma visão do comportamento linguístico adulto em relação ao fenômeno, para compará-lo ao comportamento linguístico infantil. Dado o status de estrutura

inovadora na língua ocupado pela absoluta, buscamos saber, especificamente, o quão aceitável essa estrutura é para os adultos.

Testamos dois grupos de crianças, divididos conforme a faixa etária: dos 3;6 anos aos 4;6 anos (grupo 1) e dos 5;0 aos 5;11 anos (grupo 2). No primeiro grupo, foram testadas 30 crianças, e no segundo, 16. Como já comentamos, estabelecemos um intervalo de 6 meses entre os grupos etários (o grupo mais novo tem crianças de até 4;6 e o mais velho tem crianças a partir de 5 anos) a fim de delimitar bem cada faixa, para que não corrêssemos o risco de enviesar os dados. A comparação entre as faixas etárias tem por objetivo investigar se a mesma diferença de comportamento entre crianças mais novas e mais velhas observadas em estudos anteriores envolvendo produção de absolutas será observada, também, em nosso experimento de interpretação.

Cada grupo de crianças também possui uma divisão: metade dos participantes respondeu à Lista A, e a outra metade, à Lista B. Lembramos, porém, que, excetuando-se apenas as crianças do grupo 2 na condição ambígua, não consideraremos as divisões de listas na apresentação e discussão dos resultados, agrupando os dados quando não houver diferença estatisticamente relevante.

Os testes foram realizados em duas escolas particulares e em uma creche pertencente a um projeto social, mas que recebe recursos da prefeitura. O Colégio Tutor fica localizado no bairro Vila Mariana, em São Paulo capital, e atende crianças pertencentes à classe média. Já o Colégio Aquarela Kids e a Creche Menino Deus, da Associação SOS Família São Geraldo, se localizam na cidade de Guarulhos, atendendo tanto crianças de classe média como crianças mais carentes.

Participaram do estudo as crianças que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente preenchido e assinado pelos responsáveis e passaram pelo pré-teste demonstrando conhecimento das estruturas necessárias para interpretar as sentenças do experimento. Não foram testadas crianças de desenvolvimento atípico e crianças que não são falantes de PB como língua-materna, além de crianças com problemas de surdez.

A idade média das crianças do grupo 1 foi de 3;9 anos na Lista A e 4;1 anos na Lista B. Já no grupo 2, as crianças da Lista A tinham, em média 5;2 anos, e as da Lista B, 5;4 anos.

Quanto aos adultos, participaram do teste pessoas com idade superior a 18 anos, em sua maioria estudantes universitários de classe média, moradores de São Paulo capital e Guarulhos. Todos aceitaram espontaneamente a participação no experimento e as entrevistas foram realizadas em salas de aula da Universidade de São Paulo e em ambiente reservado nas dependências da Igreja São Geraldo, em Guarulhos.

Feita a apresentação do desenho experimental desenvolvido para este estudo, passemos à apresentação e à discussão dos resultados obtidos por meio dele.

5.3 Resultados

Para proporcionar uma ideia geral da tendência que os dados seguiram, apresentamos, no gráfico abaixo (Gráfico 1), uma comparação entre o comportamento de crianças e adultos nas três condições testadas – relativa ambígua, relativa de objeto (OD) e relativa passiva. Para tanto, foram agrupados os dados dos dois grupos de crianças (grupo 1: 3;6-4;6; grupo 2: 5;0-5;11), totalizando 46 crianças e 26 adultos. Para a ambígua, apresentam-se as frequências da leitura de tema e de agente, enquanto, para OD e passiva, as porcentagens correspondem às frequências de interpretações corretas das sentenças.

GRÁFICO 1 - Todas as condições: crianças (N=46) x adultos (N=26).

No gráfico, observamos que as crianças apresentam uma inclinação maior do que os adultos a atribuírem à relativa ambígua a leitura de tema, associada à estrutura absoluta (64% x 26%). Veremos que essa tendência será observada ao longo de todos os dados que apresentaremos, refutando nossa hipótese de que a preferência das crianças seria pela leitura de agente, por questões de economia de processamento, e corroborando dados de estudos que observaram a produção de absolutas com maior frequência em dados infantis (VIVANCO; PIRES, 2012; REZENDE, 2016; GROLLA; AUGUSTO, 2016).

Nas condições OD e passiva, a frequência com que as crianças interpretaram adequadamente essas construções foi de 92% e 86%, respectivamente, ante 99% nos adultos (em ambas as condições). Notamos que a relativa de OD foi interpretada corretamente pelas crianças com mais frequência do que a relativa passiva, de modo que o comportamento delas foi bastante próximo ao comportamento adulto – o que sugere que, assim como nos estudos de produção de relativas (VIVANCO; PIRES, 2012, GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016), no PB, as crianças não apresentam dificuldade com essa construção, apesar de sua conhecida complexidade estrutural.

O fato de a passiva ter sido interpretada corretamente com menos frequência sugere, ainda, que, embora essa estrutura seja acessível às crianças, ela apresenta complexidade em alguma medida. Apesar disso, é importante destacar que, nas crianças, a frequência de interpretações corretas da passiva é maior do que a de leitura de tema na condição ambígua (86% de passivas corretas x 64% de leitura de tema), ainda que, nos estudos de produção supracitados, as crianças tenham demonstrado preferência pela absoluta, e não pela passiva. Na mesma linha de raciocínio, ressaltamos que a frequência da leitura de tema foi ainda menor que a de interpretações corretas da relativa de OD (64% de leitura de tema x 92% de relativas de OD corretas), o que figura mais uma discrepância de nossos dados em relação aos estudos de produção.

O próximo gráfico (Gráfico 2) apresenta a tendência de cada grupo especificamente na condição ambígua. Nesse caso, os grupos de crianças foram representados separadamente:

GRÁFICO 2 – Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente
 Crs grupo 1 (N=16) x Crs grupo 2 (N=30) x adultos (N=26).

Seguindo a inclinação observada no Gráfico 1, dentre os grupos etários, as crianças do grupo 1, com idade entre 3;4 e 4;6 anos (ou seja, as mais novas) atribuíram a leitura de tema com maior frequência (73%), seguidas das crianças do grupo 2, com idade entre 5;0 e 5;11 anos (ou seja, as mais velhas), cuja taxa foi de 59%, e, finalmente, dos adultos, que apresentaram a menor frequência (26%). Esses dados convergem para os achados dos estudos de produção, os quais observaram um uso expressivo das absolutas por parte das crianças, e menos frequente por parte dos adultos.

Chamamos a atenção para o fato de que o comportamento das crianças do grupo 1 foi exatamente o oposto dos adultos: enquanto elas preferiram a leitura de tema em 73% das vezes, como já mencionado, e a leitura de agente em 27%, os adultos preferiram a leitura de tema em 26% das vezes, e a leitura de agente, em 74%. As crianças mais velhas se aproximam um pouco mais do comportamento adulto, diminuindo a frequência de atribuição da leitura de tema em relação às mais novas (59%) e aumentando a frequência da leitura de agente (41%).

Diante dessa tendência, começemos a apresentação dos resultados na seção seguinte (5.3.1), na qual serão expostos os dados de cada grupo, considerando a condição ambígua separadamente das outras condições. A seção 5.3.1.1 será destinada aos dados dos adultos, e

a 5.3.1.2, às crianças. Na seção 5.3.2, apresentaremos uma comparação entre os grupos em cada condição – crianças do grupo 1 x adultos, crianças do grupo 2 x adultos e crianças do grupo 1 x crianças do grupo 2. Mais adiante, na seção 5.3.3, utilizaremos como critério de comparação os verbos utilizados nas sentenças-teste, que, apesar de não terem sido uma variável pré-definida para o experimento, uma análise posterior indica que eles exerceram influência sobre o comportamento dos participantes na condição ambígua. Finalmente, na seção 5.3.4, discutiremos todos os resultados com base em nosso referencial teórico. Encerraremos o capítulo com uma síntese, feita na seção 5.4.

5.3.1 Apresentação dos resultados por grupo

Antes de iniciar a apresentação dos resultados, lembramos que, na aplicação do experimento, todos os grupos testados foram divididos em dois, com o mesmo número de participantes, de modo que cada grupo foi exposto a uma lista, na qual tiveram acesso às sentenças-teste em uma ordem diferente (vide Quadro 5). As listas foram estabelecidas apenas para evitar que o teste ficasse extenso e repetitivo, não devendo, a princípio, exercer influência sobre os resultados. Uma vez que, na maior parte dos dados, a diferença entre as listas não teve relevância estatística ($p > 0,05$), pudemos agrupá-las para a análise. Apenas na condição ambígua das crianças do grupo 2 foi necessário considerar os dados das listas separadamente.

Dito isso, começemos nossa apresentação pelos dados dos adultos.

5.3.1.1 Adultos

Conforme o esperado para falantes adultos de PB, os participantes adultos do experimento não apresentaram qualquer dificuldade na interpretação de relativas OD ou de relativas passivas. Em ambas as condições, as taxas de interpretações adequadas da construção chegaram a, praticamente, 100%, conforme o gráfico abaixo (Gráfico 3):

GRÁFICO 3 - Condições OD e passiva: frequências de interpretações adequadas e inadequadas - Adultos (N=26).

Já na condição ambígua, os adultos apresentaram um comportamento discrepante entre as interpretações possíveis. O Gráfico 4 expõe de maneira exclusiva os dados dos adultos expostos no Gráfico 2 em comparação aos demais grupos. Nele observamos que a preferência dos adultos foi pela leitura de agente (74%), sendo a leitura de tema atribuída com muito menos frequência (26%).

GRÁFICO 4 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Adultos (N=26).

Ainda que esse comportamento esteja associado, de certo modo, a um conservadorismo dos adultos em relação à estrutura absoluta, dado o caráter inovador dessa construção, devemos salientar que a taxa de leitura de tema não foi nula nos adultos. Embora tenha sido bastante inferior em relação à leitura de agente, ela foi atribuída em 26% das relativas ambíguas, o que sugere que essa interpretação foi acessada pelos adultos que participaram do teste. Esse comportamento condiz com o que foi observado em testes de produção, uma vez que, nestes, a absoluta não foi completamente rejeitada pelos adultos (cf. REZENDE (2016) e GROLLA; AUGUSTO, 2016, nos Capítulos 2 e 3, respectivamente).

Vejamos, agora, os dados das crianças.

5.3.1.2 Crianças

Começando pelas crianças do grupo 1, pertencentes à faixa etária dos 3;6 aos 4;6 anos, apresentamos no Gráfico 5, abaixo, os dados referentes às condições OD e passiva. Nessa apresentação, foi desconsiderada a divisão por lista.

GRÁFICO 5 - Condições OD e passiva: frequências de interpretações adultas e não-adultas - Crs 1 (3;6-4;6) (N=16).

De acordo com os dados, em ambas as condições, as crianças do grupo 1, que eram as mais novas, atribuíram a interpretação adulta com mais frequência do que a interpretação não-adulta (85% x 15% na condição OD e 77% x 23% na passiva). Isso sugere que, embora estejam ainda desenvolvendo seu conhecimento sobre a complexidade da língua, as crianças

dessa idade já acessam as estruturas em questão, não tendo, aparentemente, dificuldade para interpretá-las.

Comparando as duas condições, notamos que a interpretação adulta foi atribuída com mais frequência à relativa de OD do que à passiva (85% x 77%). Isso sugere que a passiva seja, de fato, uma estrutura complexa para crianças dessa idade, sendo mais facilmente interpretada e produzida em estágios posteriores do desenvolvimento linguístico.

Os dados referentes à condição ambígua são expostos no Gráfico 6, abaixo:

GRÁFICO 6 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Crs 1 (3;6-4;6) (N=16).

Conforme já observado no Gráfico 2, acima, as crianças desse grupo atribuíram a leitura de tema com frequência superior à leitura de agente (73% x 27%). Esses dados vão de encontro à nossa expectativa de que as crianças, cuja memória de trabalho se encontra em desenvolvimento, procurariam facilitar o processamento das relativas ambíguas, atribuindo a elas uma leitura de agente. Nós consideramos que a tendência do *parser* a atribuir lacuna na posição de sujeito e a associar um DP [+animado] ao agente da sentença favorecerá essa leitura. Contudo, o comportamento encontrado foi exatamente o oposto do que prevemos, sugerindo que a leitura de tema, associada à estrutura absoluta, é de fato acessível às crianças no PB, e que é preferida mesmo em um contexto que torne seu processamento custoso, com um DP [+animado].

É necessário destacar, porém, que, do mesmo modo que os adultos não rejeitam completamente a leitura de tema, as crianças do grupo 1 também não rejeitam completamente

a leitura de agente. Isso indica que, para algumas sentenças específicas, a leitura de agente possa ter sido mais apropriada do que a de tema. Falaremos mais disso ao apresentarmos como os verbos parecem influenciar o comportamento nessa condição.

As crianças do grupo 2, com idade entre 5;0 e 5;11 anos, apresentaram um comportamento mais próximo dos adultos nas condições OD e passiva, conforme mostra o gráfico a seguir (Gráfico 7). Também foi desconsiderada a divisão por lista nesse grupo para essas condições.

GRÁFICO 7 - Condições OD e passiva: frequências de interpretações adultas e não-adultas – Crs 2 (5;0-5;11) (N=30).

Na relativa de OD, as crianças desse grupo, que eram as mais velhas, atribuíram a interpretação adulta em 96% das vezes, e a não-adulta, em apenas 4%. Já na passiva, a interpretação adulta foi atribuída com uma frequência de 90%, e a não-adulta, de 10%.

Embora esse comportamento seja de fato próximo do comportamento adulto – o que é esperado para crianças dessa faixa etária –, a tendência é a mesma das crianças do grupo 1: a dificuldade é, aparentemente, maior nas passivas do que nas relativas de OD.

No Gráfico 8, abaixo, observamos os resultados da condição ambígua. Como, para essa condição, a diferença entre as listas foi relevante ($p < 0,01$), apresentamos os dados da Lista A comparados aos da Lista B.

GRÁFICO 8 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Crs 2 (5;0-5;11), Lista A (N=15) x Lista B (N=15).

Na Lista A, as crianças desse grupo preferiram a leitura de tema à de agente (72% x 28%), em um comportamento condizente com o das crianças do grupo 1. Já na Lista B, a preferência se deu pela leitura de agente sobre a leitura de tema (54% x 46%), com taxas bem mais equilibradas entre as duas opções.

Como as listas foram estabelecidas apenas para evitar repetições no experimento, não houve nenhum tipo de manipulação específica trazida por nós que possa explicar a diferença de comportamento entre elas. A ordem em que as sentenças-teste foram apresentadas às crianças em cada lista é algo que poderia ter influenciado uma inclinação maior à leitura de agente na Lista B, embora não tenhamos determinado isso no experimento. Porém, analisamos a leitura atribuída a cada sentença-teste em cada lista e não encontramos um padrão que possa ter favorecido essa leitura. Ademais, ressaltamos que o experimento foi aplicado da mesma maneira a todas as crianças, não havendo qualquer diferença na aplicação entre as listas. Assim, entendemos que essa diferença se deva à idade média das crianças na Lista B, que é maior do que na Lista A (5;4 x 5;2 anos). Essa hipótese é favorecida pelo fato de que as crianças da Lista B apresentaram um comportamento bem próximo dos adultos também nas condições OD e passiva.

De todo modo, observamos que a frequência da atribuição da leitura de tema, mesmo na Lista B, é superior à dos adultos, e que as crianças de fato parecem ter uma inclinação

maior a essa interpretação. No que segue, compararemos os dados entre os grupos em cada condição.

5.3.2 Comparando os grupos etários

Nas comparações realizadas nesta seção, traremos os valores de significância (valor-p) para explicitar a relevância estatística dos dados. O nível de significância adotado foi de 5%; assim, para que a diferença entre os dados comparados seja considerada relevante, deve-se obter um $p < 0,05$.

Todas as análises foram realizadas por meio de um modelo linear generalizado com distribuição binomial com função de ligação de identidade, e, para todas, adotamos o mesmo nível de significância. Foi utilizado o *software* SAS 9.2.

Retomando os dados expostos acima nos Gráficos 3, 5 e 7, para a condição OD, não houve diferença entre os dados dos adultos e os dados de ambos os grupos de crianças, já que, em todos os grupos, foram observadas frequências altas de interpretações adequadas (99% nos adultos x 85% nas crianças do grupo 1 x 96% nas crianças do grupo 2). Comparando os adultos às crianças do grupo 1, o valor-p é de, exatamente, 0,35, e, em relação às crianças do grupo 2, de 0,36. Isso significa que tanto as crianças mais novas como as mais velhas apresentaram um comportamento adulto na interpretação das relativas de objeto.

Entre os grupos de criança, no entanto, a diferença foi significativa ($p=0,03$). As crianças do grupo 2, ou seja, as mais velhas, interpretaram a relativa de objeto adequadamente com maior frequência do que as crianças do grupo 1, que são mais novas (96% x 85%), aproximando-se mais do comportamento adulto do que estas.

Na condição passiva, a frequência de interpretação dos adultos (99%) diferiu das crianças mais novas (77%), mas não das mais velhas (90%), já que, em relação às primeiras, obteve-se $p=0,01$, e em relação às segundas, $p=0,64$. Entre as crianças, a diferença também foi relevante ($p=0,03$), já que, assim como nas relativas de objeto, as crianças mais velhas se aproximaram do comportamento adulto e as mais novas ainda apresentam sensibilidade à complexidade dessa estrutura.

Para a condição ambígua, apresentaremos a seguir um novo gráfico (Gráfico 9), comparando a frequência das leituras de tema e agente entre adultos e crianças do grupo 1, apenas:

GRÁFICO 9 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Adultos (N=26) x Crs 1 (3;6-4;6) (N=16).

Como já havíamos observado no Gráfico 2, os dados de adultos e crianças do grupo 1 estão em uma clara oposição. Enquanto as crianças atribuem a leitura de tema 73% das vezes, os adultos o fazem com uma frequência de apenas 26%. Na leitura de agente, esses valores, praticamente, se invertem, de modo que as crianças atribuem essa leitura em 27% das vezes, e os adultos, em 74%.

Diante desses dados, observamos, por meio da análise estatística, que a diferença entre o comportamento das crianças do grupo 1 e dos adultos é estatisticamente relevante ($p < 0,01$), o que interpretamos da seguinte forma: as crianças mais novas preferem massivamente a leitura de tema, e os adultos, de forma oposta, preferem majoritariamente a leitura de agente.

Observemos, agora, a comparação entre os dados dos adultos e das crianças mais velhas, pertencentes ao grupo 2. Para estas, apresentamos os dados divididos em listas.

GRÁFICO 10 - Condição ambígua: frequência das leituras de tema e agente - Adultos (N=26) x Crs 2 (5;0-5;11), Lista A (N=15) e Lista B (N=15).

Comparando os dados dos adultos aos das crianças da Lista A, observamos algo muito semelhante ao que foi visto na comparação com as crianças do grupo 1. Enquanto as crianças atribuem a leitura de tema com frequência de 72%, os adultos o fazem com uma frequência de 26%. Já a leitura de agente foi atribuída com frequência de 28% nessas crianças e de 74% nos adultos. Ou seja, assim como ocorre com as crianças do grupo 1, a diferença entre os dados dos adultos e das crianças da Lista A têm relevância estatística ($p < 0,01$).

Com relação às crianças da Lista B, as taxas de frequência da leitura de tema e de agente estão mais próximas das observadas nos adultos. A leitura de tema ocorre com menor frequência (46%) e a leitura de agente, com mais frequência (54%), em direção ao comportamento adulto. Porém, ainda que os valores sejam próximos aos dos adultos, a diferença entre eles também é significativa nessa lista ($p < 0,01$). Isso indica que, independentemente da lista, as crianças do grupo 2 de fato têm uma inclinação maior à leitura de tema, e que esse comportamento é completamente distinto nos adultos, que preferem a leitura de agente.

Observemos, por fim, uma comparação entre os grupos de crianças:

GRÁFICO 11 - Condição ambígua: frequências das leituras de tema e agente - Crs 1 (3;6-4;6) (N=16) x Crs 2 (5;0-5;11), Lista A (N=15) e Lista B (N=15).

As crianças do grupo 1 e as crianças do grupo 2 que responderam à Lista A se comportaram de maneira bastante semelhante, de modo que a diferença entre elas não é significativa ($p=0,36$). Contudo, em relação à Lista B, na qual, como comentamos acima, as crianças eram mais velhas, a diferença foi significativa entre os dois grupos ($p=0,01$).

As comparações entre os grupos etários nessa condição sugerem que o comportamento na leitura de tema – e, portanto, na estrutura absoluta – segue um **percurso de desenvolvimento**. A tendência de preferir essa leitura à de agente vai se perdendo ao decorrer do tempo, de modo que as crianças mais novas apresentam uma preferência maior, as mais velhas diminuem essa preferência aos poucos, aumentando a frequência da leitura de agente, e os adultos preferem majoritariamente a leitura de agente – embora não rejeitem por completo a de tema.

Conforme já comentamos neste capítulo, os verbos selecionados para as sentenças-teste do experimento não foram uma variável pré-determinada em nosso estudo, já que, a princípio, todos eles aceitariam alternância absoluta por serem verbos transitivos biargumentais e prototipicamente agentivos (NEGRÃO, VIOTTI, 2010), e por se enquadrarem nas classes semânticas com as quais esse tipo de alternância é mais aceitável

(AMARAL, CANÇADO, 2017). No entanto, observamos uma diferença entre eles quanto à propensão à leitura de tema, o que se manifestou de maneira distinta entre os grupos etários. Falaremos disso na seção a seguir.

5.3.3 A influência dos verbos na atribuição da leitura de tema

O gráfico abaixo (Gráfico 12) apresenta as frequências de leitura de tema que cada grupo atribuiu às sentenças testadas na condição ambígua com cada um dos verbos – “molhar”, “pintar” e “enxugar”. Foi considerado como total de cada grupo o número de sentenças às quais eles atribuíram a leitura de tema (70 nas crianças do grupo 1; 65 nas crianças do grupo 2 na Lista A, e 41 na Lista B; e 41 nos adultos).

GRÁFICO 12 - Frequências da leitura de tema com cada verbo do experimento - Crs 1(3;6-4;6) (N=16) x Crs 2(5;0-5;11), Lista A (N=15) e Lista B (N=15) x adultos (N=28).

A primeira coisa que observamos é que a leitura de tema ocorreu com todos os verbos em todos os grupos, de modo que nenhum deles, nem mesmo o grupo dos adultos, restringiu a atribuição dessa leitura.

Aparentemente, a tendência geral é que os verbos “molhar” e “pintar” propiciem mais a leitura de tema nos grupos, enquanto o verbo “enxugar” parece ser menos propenso a ela. Há, porém, algumas diferenças entre os grupos.

Nas crianças do grupo 1, com idade entre 3;6 e 4;6 anos, o verbo “pintar” foi o que mais propiciou a leitura de tema (40%). Com os verbos “molhar” e “enxugar”, a frequência obtida foi a mesma (30%).

Nos dados das crianças do grupo 2, as mais velhas, contrastando as duas listas, observamos que, enquanto, na Lista A, a frequência da leitura de tema com as sentenças que envolvem o verbo “molhar” foi de 93,3%, na Lista B, esse verbo propiciou menos a leitura, com uma frequência de 56,67%. Do mesmo modo, o verbo “pintar”, na Lista A, propicia uma frequência de 70% da leitura de tema, e, na Lista B, essa frequência também diminui para 56,67%. Com o verbo “enxugar”, o comportamento observado é o mesmo: a frequência vai de 53,33% na Lista A para 23,33% na Lista B. Todas essas diferenças observadas entre as listas foram estatisticamente relevantes ($p < 0,01$), o que reforça que, por alguma razão, a Lista B de fato apresenta um comportamento mais próximo ao comportamento adulto do que a Lista A.

Comparando os dois grupos de criança, observa-se uma diferença significativa apenas entre as crianças do grupo 1 e as crianças do grupo 2 que responderam a Lista B, e, ainda, nos verbos “pintar” ($p < 0,01$) e “enxugar” ($p < 0,02$). Com “molhar”, o comportamento observado é o mesmo entre esses grupos.

Nos adultos, estende-se o comportamento das crianças da Lista B do grupo 2: há uma diminuição das frequências de leitura de tema com todos os verbos (“molhar” 44%, “pintar” 37% e “enxugar” 20%). Apesar disso, há diferença significativa entre os dados dos adultos e os dessas crianças se considerados os verbos “molhar” e “pintar” ($p = 0,04$ para ambos), mas não com o verbo “enxugar” ($p = 0,45$). Se comparados às crianças da Lista A e às mais novas, do grupo 1, a diferença é relevante para todos os verbos ($p < 0,01$ em todos eles).

Em resumo, quanto à leitura de tema, os verbos selecionados para o experimento propiciam essa leitura com mais frequência nas crianças do que nos adultos. A partir das crianças do grupo 2, especificamente na Lista B, a frequência da leitura de tema vai diminuindo com todos os verbos, chegando, assim, à frequência baixa atribuída pelos adultos.

Com os verbos “molhar” e “pintar”, o comportamento foi praticamente o mesmo em todos os grupos: esses foram os verbos que mais propiciaram a leitura de tema. Em relação ao verbo “enxugar”, foi detectado um comportamento diferente entre os grupos. Para as crianças do grupo 1, esse verbo não impõe qualquer restrição à atribuição da leitura de tema; sua taxa se equipara, inclusive, à do verbo “molhar”, um dos que mais propiciam essa leitura. Já para

as crianças do grupo 2, na lista A, a leitura de tema já passa a ser menos atribuída com esse verbo, e, na lista B, a frequência cai bastante em relação à lista A e aos outros verbos e diminui ainda mais nos dados dos adultos.

Tendo apresentado os comportamentos observados nas condições de nosso experimento para cada grupo separadamente, além de fornecer uma comparação entre eles e analisar a frequência da leitura de tema atribuída conforme cada verbo das sentenças testadas, faremos, agora, uma discussão de todos os nossos resultados com base em nosso referencial teórico, em nossas hipóteses e na nossa previsão.

5.3.4 Discussão dos resultados

Antes de discutirmos os achados referentes à relativa ambígua, comentemos sobre o comportamento observado nas crianças participantes de nosso estudo ao terem de interpretar relativas de objeto e relativas passivas.

5.3.4.1 Condições OD e passiva

Como abordarmos ao longo do Capítulo 3, as relativas são construções conhecidamente complexas. Estudos pioneiros em aquisição de relativas evidenciaram que as crianças apresentam dificuldades em tarefas de compreensão de alguns tipos de relativa, e sugeriram que essa dificuldade estaria associada, por exemplo, ao fato de o núcleo relativizado desempenhar funções sintáticas diferentes na subordinada e na matriz (SHELDON, 1974) ou à posição de encaixamento da relativa – ramificada à direita ou à esquerda da sentença (SLOBIN, 1973), além de outras hipóteses que se baseiam na ordem que as palavras ocupam nessas construções (DE VILLIERS *et al.*, 1979; TAVAKOLIAN, 1981).

De modo geral, desde esses estudos, a literatura em aquisição da linguagem sugere que as relativas com foco no objeto seriam problemáticas para as crianças, que, por estarem ainda em desenvolvimento linguístico, as compreenderiam de maneira não-adulta. Em nosso trabalho, as crianças foram submetidas a um experimento em que tinham de julgar como verdadeiras ou falsas algumas sentenças, indicando, por meio desse julgamento, sua interpretação sobre essas sentenças. Nas relativas de objeto, os julgamentos atribuídos pelas crianças – tanto mais novas (3;4-4;6) quanto mais velhas (5;0-5;11) – permitiram inferir que elas interpretaram essas construções sem dificuldade, atribuindo a leitura adulta com muito mais frequência do que a leitura não-adulta. Com esses achados, no que diz respeito à

difficuldade das crianças com a compreensão de relativas de objeto, nosso estudo não corrobora as predições dos trabalhos mencionados acima.

Vale ressaltar que as relativas de objeto de nosso experimento eram todas ramificadas à esquerda da sentença, com configuração OS (núcleo objeto da subordinada e sujeito da matriz), conforme os exemplos abaixo:

- (112) a. A fada_i [que o Peter Pan molhou _i] é rosa.
 b. O Smurf_i [que a Smurfete pintou _i] é o professor.
 c. O sapo_i [que a Princesa Sofia enxugou _i] era roxo.

Se as predições de estudos como Sheldon (1974) e Iha (1979) de que construções como em (112) são de difícil compreensão por interromperem a sequência da sentença de fato se confirmassem no comportamento de crianças em relativas, esperaríamos que as crianças não atribuísssem a interpretação adequada a essas sentenças, o que já vimos que não ocorre.

Considerando a hipótese de interveniência de Friedmann, Belletti e Rizzi (2009), segundo a qual, nas relativas de objeto, a semelhança entre os traços estruturais do núcleo relativizado e do sujeito da subordinada implica uma configuração problemática para as crianças, vemos que nossos dados não sugerem esse comportamento, ainda que as relativas testadas estejam sujeitas à interveniência conforme a proposta desses autores. Como vemos em (113), tanto o sujeito da subordinada – o elemento interveniente Z, no esquema em (113) – como o núcleo da relativa são DPs plenos e estão restritos pelo traço [NP], o que bloquearia o movimento do núcleo “fada” de sua posição de origem (Y, no esquema em (113)) para a posição relativizada (X, no esquema em (113)), nos moldes do Princípio da Minimalidade Relativizada:

(113)	a fada	[que o Peter Pan molhou	<u> </u>	]
	X	Z	Y	
		D [NP]	D [NP]	

Essa configuração, porém, parece não ter impedido que as crianças de nosso experimento interpretassem as relativas de objeto de maneira adequada, o que, como outros estudos do PB, sugere que o Princípio da Minimalidade Relativizada aplicado às relativas não restringe as relativas de objeto como proposto por Friedmann, Belletti e Rizzi (2009) e reforça nossos questionamentos acerca dessa proposta.

Observamos, ainda, ao compararmos o comportamento dos dois grupos de crianças, que as mais novas apresentam menor taxa de interpretação adulta nas relativas de objeto em relação às mais velhas ($p=0,03$), sugerindo que o domínio dessas construções é aprimorado conforme a criança avança na idade e no desenvolvimento linguístico, ficando muito próximo do domínio adulto após os cinco anos de idade.

Nisso, nosso trabalho corrobora os estudos que analisaram dados espontâneos de relativas no PB (PERRONI, 1997, 2001; GROLLA, 2000) e estudos experimentais que eliciaram a produção de relativas (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016). Os primeiros encontraram produções de relativas de objeto em crianças muito novas, em torno dos 3 anos. Já os segundos observaram que, em tarefas de produção, as crianças utilizam relativas de objeto, apesar de optarem, também, por estratégias de esquiva envolvendo estruturas com derivação mais simples do que esta, como relativas de sujeito, passivas e absolutas. Além disso, nesses testes também são observadas mais ocorrências de relativas de objeto em estágios mais avançados do desenvolvimento linguístico, próximo dos 5/6 anos de idade até a fase adulta.

Com relação à animacidade, o comportamento das crianças nas nossas relativas de objeto diferiu do estudo de Rangel (2016), que observou um uso de recorrente de estratégias de esquiva ao eliciar relativas de objeto com núcleo [+animado] e sujeito da subordinada também [+animado], o que sugere que, em alguma medida, essa configuração impôs dificuldades para as crianças produzirem a estrutura-alvo. Como ilustrado em (114), abaixo, as relativas de nosso experimento tinham a mesma configuração. Embora tenhamos utilizado principalmente personagens fictícios na montagem do experimento (fada, Smurf, Princesa, e outros), todos eram apresentados como seres dinâmicos, capazes de executar ou sofrer ações, portanto, dotados do traço [+animado].

- (114) a. a **fada**_i [que o **Peter Pan** molhou _i]
 [+animado] [+animado]
 b. o **Smurf**_i [que a **Smurfete** pintou _i]
 [+animado] [+animado]
 c. o **sapo**_i [que a **Princesa Sofia** enxugou _i]
 [+animado] [+animado]

Resumindo, Rangel (2016) observou que, na produção de relativas de objeto, essa configuração de animacidade influencia o uso de estratégias de esquiva à estrutura-alvo. Em nosso experimento de interpretação, o fato de os dois participantes da sentença terem traço

[+animado] não influenciou o comportamento das crianças na compreensão das relativas de objeto.

Como, ao contrário de Rangel (2016), Mak, Vonk e Schiefers (2002) e Cabral, Leitão e Kenedy (2015), não testamos diferentes configurações de animacidade, não podemos dizer se a configuração que utilizamos facilitou a compreensão das crianças, nem fazer uma discussão com relação a configurações que neutralizam a assimetria entre relativas de sujeito e relativas de objeto, já que também não há relativas de sujeito entre as sentenças-teste de nosso experimento.

Para finalizar a discussão dos resultados da condição OD, ressaltamos, ainda, que o fato de a interpretação adulta dessa relativa ser acessível às crianças participantes de nosso estudo implica que a interpretação absoluta também seja acessível a elas. Isso por duas razões: primeiro porque ambas as construções relativizam o argumento temático e segundo porque, considerando que a relativa de objeto seja mais complexa do que a relativa absoluta, se a criança tem domínio da mais complexa, ela, provavelmente, tem domínio da mais simples. Desse modo, o desempenho que as crianças participantes de nosso experimento tiveram nessa condição nos deixa pistas de que, na condição ambígua, a leitura de tema não seja rejeitada como prevíamos.

No que diz respeito à passiva, uma predição bastante comum em estudos envolvendo aquisição é que seria uma construção complexa em termos morfológicos e estruturais e, por isso, apareceria mais tarde em dados infantis e utilizada de maneira mais produtiva na língua somente após a escolarização, em situações formais e, principalmente, na escrita.

Os estudos de produção de relativas de objeto no PB infantil (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016) corroboram essa predição, uma vez que, neles, as relativas passivas não são utilizadas com frequências pelas crianças dentre as estratégias de esquiva à relativa de objeto disponíveis a elas, exceto as crianças mais velhas, com aproximadamente 6 anos, que já apresentam um comportamento adulto em relação a praticamente todas as estruturas complexas da língua. Também nesses estudos, as crianças mais novas não utilizam a passiva, ao passo que os adultos a preferem massivamente.

Em nosso experimento, observamos uma tendência um pouco diferente em relação às crianças mais novas, uma vez que os dois grupos de crianças testadas atribuíram às relativas passivas uma interpretação adulta com muito mais frequência do que a interpretação não-adulta. Isso, para nós, aponta para o fato de que, mesmo com pouca idade (entre 3;6 e 4;6, no caso do nosso estudo), as crianças podem acessar a interpretação correspondente à estrutura passiva, embora essa estrutura não esteja presente em suas produções.

Apesar disso, observamos que as frequências de interpretações adultas para a passiva nas crianças mais novas diferiram significativamente das frequências das crianças mais velhas ($p=0,03$) e dos adultos ($p=0,01$). Já as crianças mais velhas, cujo comportamento em relação à passiva é mais maduro, não tiveram dados estatisticamente diferentes dos adultos ($p=0,64$).

Comparando o comportamento das crianças em relativas de objeto e relativas passivas no presente trabalho, como já comentamos mais acima, as primeiras foram interpretadas adequadamente pelas crianças de ambos os grupos com mais frequência do que as segundas, sugerindo que, mesmo havendo complexidade nas relativas de objeto, as passivas parecem impor uma dificuldade ainda maior do que estas. Principalmente nas crianças mais novas, isso explica por que elas não são estratégias consideradas para a esquiva da relativa de objeto em testes de produção, já que elas realmente parecem implicar alguma dificuldade para as crianças. Nesse sentido, nossos dados conduzem à conclusão de que as crianças podem acessar a interpretação adequada em uma relativa que envolve estrutura passiva, mas, ao mesmo tempo, corroboram os estudos de produção ao sugerirem que as passivas sejam de fato mais difíceis para as crianças em relação a outras formas de relativização, como a própria relativa de objeto.

É válido comentar também que, para julgar as sentenças das condições OD e relativa de objeto, as crianças podem ter se utilizado de uma estratégia pragmática.²³ Por exemplo, nas sentenças “A fada que o Peter Pan molhou é rosa” e “A fada que foi molhada pelo Peter Pan é rosa” há dois personagens específicos envolvidos no evento de molhar, e, na história, não é apresentada a possibilidade de o Peter Pan molhar outra fada que não a rosa. Em função disso, é possível que, ao ouvir o nome dos dois personagens associados à ação de molhar, a criança tenha tendido a responder “verdadeiro” como uma estratégia, o que não poderia fazer na condição ambígua, na qual incluímos um complicador (*plausible dissent*), por ser a condição crucial do experimento. Isso não significa que o desempenho observado nas relativas de objeto e passivas por parte das crianças se deva só à pragmática, mas pode ajudar a explicar que as taxas de acerto tenham sido superiores às dos estudos de produção.

Feitas essas considerações, começemos a discussão dos dados obtidos na condição ambígua, analisando se nossas hipóteses são ou não confirmadas por eles.

²³ Agradecemos à professora Marina Augusto por essa contribuição.

5.3.4.1.2 Condição ambígua

O fato de, até o presente momento, a estrutura absoluta ter sido observada em relativas apenas em testes de produção levava ao questionamento sobre o fato de ela ser uma estratégia simplificadora empregada para lidar com a dificuldade imposta por estruturas mais complexas, como a relativa de objeto. Ainda que a absoluta seja utilizada como estratégia de esquiva, dizer que ela é apenas uma estratégia significa dizer que não necessariamente ela seja uma estrutura válida no PB, sendo uma forma de “salvar” a sentença que pode não fazer parte da gramática nuclear da língua.

Rezende (2016), ao fornecer exclusivamente dados de produção e aceitação de absolutas por parte de crianças, e com menos frequência por adultos, evidencia que essa seja uma forma de conceitualização realmente possível na língua e utilizada pelos falantes, como também observaram Negrão e Viotti (2010) com a exposição de dados espontâneos do PB contendo absolutas. Entretanto, não havia, ainda, um estudo sobre a interpretação dessas construções, de modo que o presente trabalho preenche, de certa forma, uma lacuna na descrição do fenômeno.

Nós observamos que o comportamento das crianças diante das relativas ambíguas foi condizente com os estudos de produção de relativas de objeto (VIVANCO; PIRES, 2012; GROLLA; AUGUSTO, 2016; RANGEL, 2016), uma vez que elas frequentemente atribuíram a essas relativas a leitura de tema, correspondente à estrutura absoluta, mantendo a mesma preferência desses estudos. Como isso ocorre mesmo havendo outra opção de leitura disponível, nossos achados reforçam que a absoluta não seja apenas uma estratégia simplificadora, já que sua interpretação é acessível às crianças, e não só isso: é a interpretação preferida por elas. Assim, juntamente com Rezende (2016) e Negrão e Viotti (2010), sugerimos que a estrutura absoluta esteja presente na gramática nuclear do PB.

Além de os resultados que obtivemos com as crianças em nosso experimento nos conduzirem a essa sugestão, é importante destacar que nosso estudo evidencia que os falantes adultos da língua também acessam a leitura de tema, embora não a tenham preferido; logo, também entendem que a estrutura absoluta seja uma forma de conceitualização possível na língua (como em Rezende (2016)), e, além disso, que seja uma estratégia de relativização aceitável para os contextos apresentados por nós.

Retomando as nossas hipóteses de trabalho, lembramos que assumimos que a leitura de tema envolveria um custo operacional mais alto do que a leitura de agente, o que faria com que as crianças não preferissem essa interpretação, se comportando de maneira distinta dos

estudos de produção por evitarem a relativa absoluta. Esse custo operacional, para nós, envolve, essencialmente, dois fatores que abordamos ao longo do Capítulo 4 e que reapresentamos aqui.

O primeiro deles se relaciona ao fato de que a relação entre o núcleo relativizado e sua posição argumental dentro da relativa – no caso da relativa absoluta, a posição de objeto – é uma relação de longa-distância, o que significa que o *parser* atribuirá lacuna (*gap*) em uma posição distante do elemento movido (*filler*), tendo de reter a informação na memória de trabalho até que essa lacuna seja detectada. Como a tendência do *parser* é atribuir lacuna na primeira posição disponível, buscando justamente evitar o aumento de demanda da memória de trabalho (PHILLIPS, KAZANINA, ABADA, 2005; CLIFTON; FRAZIER, 1989; FRAZIER; FLORES D'ARCAIS, 1989; FRAZIER; FODOR, 1978; MACWHINNEY, 1987; WANNER; MARATSOS, 1978; CORRÊA, 1986; 1995), esperávamos que, em nosso experimento, a leitura de agente fosse atribuída pelas crianças com mais frequência do que a de tema, já que ela se associa a um processamento mais rápido.

O segundo se relaciona ao traço [+animado] do DP núcleo de nossas relativas ambíguas. Sendo este associado com mais frequência a DPs que desempenham a função sintática de sujeito e o papel temático de tema (BECKER, 2014) – associação que aparece, inclusive, nas primeiras produções infantis (HOGEWEG; HOOP, 2010), o *parser* tende a ter dificuldades com associações atípicas, que são, portanto, evitadas. Nesse sentido, esperávamos que o núcleo [+animado] favorecesse a leitura de agente, de modo que a relativa ambígua fosse interpretada como uma relativa de sujeito.

Além desses dois fatores, consideramos a tendência observada nos estudos em geral de que existe uma assimetria entre o processamento de relativas de sujeito e de objeto, sendo as primeiras processadas com mais facilidade. Pensando em termos de aquisição, elas também estão mais presentes nos primeiros dados infantis (dos 2;0 aos 5;0 anos) do que as relativas de objeto (PERRONI, 1997, 2001; GROLLA, 2000), e, em estudos experimentais, são frequentemente utilizadas pelas crianças em substituição às relativas de objeto.

Apesar de tudo o que favorece a atribuição da leitura de tema às relativas ambíguas, e, por consequência, a análise da estrutura como uma relativa de sujeito, o comportamento das crianças testadas em nosso experimento foi o de preferir a leitura de tema, analisando, portanto, a relativa ambígua como uma relativa absoluta e refutando nossas hipóteses de trabalho.

Nós interpretamos esse comportamento contrário às nossas expectativas como uma evidência de que a interpretação associada à absoluta não apenas esteja disponível às crianças

no PB, mas que, ao menos no contexto do experimento, tenha tido proeminência maior do que a interpretação correspondente a uma estrutura mais comum e a uma análise mais econômica. Isso sugere que a absoluta seja uma estrutura de fato preferida pelas crianças, refletindo um momento da língua em que a mudança de valência em verbos transitivos que antes não alternavam parece ser aceita com naturalidade.

Embora tenhamos considerado a leitura de agente como a mais econômica, é preciso levar em consideração alguns pontos que também podem ter sido relevantes para que ela fosse rejeitada pelas crianças com certa frequência, ao contrário do que esperávamos. O primeiro deles é que a estrutura correspondente a essa leitura – uma relativa de sujeito – possui uma categoria vazia na posição de objeto. Esse tipo de categoria vazia costuma ocorrer no PB na posição de objeto anafórico, como exemplificamos abaixo, e tende a ser mais aceitável com elementos inanimados (115(a)) do que com elementos animados (115(b)):

(115) a. Eu perdi minha carteira_i e ainda não encontrei _i.

b. Sabe o João_i? #Eu encontrei _i na rua ontem.

Neste ponto, podemos considerar que, pelo fato de, em nosso experimento, a categoria vazia se associar a um referente animado, as crianças encontrem certa dificuldade para lidar com ela, tendendo, por isso, a rejeitá-la.

Outra questão é que, por haver uma categoria vazia na estrutura correspondente à leitura de tema, o verbo se torna, de certo modo, intransitivo. No PB, isso é bastante produtivo com verbos como “comer” e “beber” (116(a’,b’)), mas soa agramatical com verbos como “molhar” (116(c’)):

(116) a. Maria já comeu o lanche.

a’. Maria já comeu.

b. Maria bebeu cerveja na festa.

b’. Maria bebeu na festa.

c. Maria molhou o chão.

c’. *Maria molhou.

Isso nos leva a considerar a possibilidade de que as crianças não aceitem esse tipo de intransitivização e que, por esse motivo, tendam a rejeitar a leitura de agente.

Ao compararmos o comportamento que os grupos testados apresentaram nessa condição, detectamos um percurso de desenvolvimento que envolve o fenômeno, o qual também foi observado por Rezende (2016) e Grolla e Augusto (2016).

As crianças pertencentes ao grupo 1, que eram crianças mais novas, com idade entre 3;6 e 4;6 anos, apresentaram frequências de leitura de tema superiores às das crianças do grupo 2, com idade entre 5;0 e 5;11 anos. As mais velhas diminuíram as frequências de leitura de tema à medida que aumentaram as de leitura de agente, indo em direção ao comportamento adulto, já que os adultos testados deram preferência a essa leitura.

Entre os grupos de crianças, como tivemos de considerar as crianças do grupo 2 em dois grupos (Lista A e Lista B), a diferença dos dados não foi significativa entre crianças do grupo 1 e crianças do grupo 2 na Lista A ($p=0,36$), mas foi significativa em relação às crianças da Lista B ($p=0,01$), cujo comportamento parece ser bastante próximo do comportamento adulto.

Já os dados dos adultos tiveram diferenças significativas com relação ao grupo 1 ($p<0,01$) e ao grupo 2 em ambas as listas ($p<0,01$). A preferência deles pela leitura de agente em nosso experimento condiz com seu comportamento em estudos de produção, que foi o de utilizar raramente a estrutura absoluta, preferindo a passiva.

Ressaltamos mais uma vez a importância de que a frequência de leitura de tema atribuída pelos adultos não foi rejeitada completamente como podíamos esperar, considerando os fatores que poderiam restringi-la (como o DP [+animado]), e considerando, ainda, o conservadorismo dos adultos em relação a essa estrutura inovadora. Estando disponível a crianças e a adultos, não há dúvidas de que a absoluta esteja presente na gramática do PB.

Ao apresentarmos os nossos resultados, salientamos que os verbos selecionados para as sentenças-teste pareceram exercer algum tipo de influência sobre a atribuição da leitura de tema, o que não havíamos previsto na montagem do experimento.

Analisando a frequência da leitura de tema atribuída por cada grupo conforme o verbo, detectamos que nenhum deles restringiu essa leitura em nenhum dos grupos, corroborando Negrão e Viotti (2010) no sentido de que são verbos transitivos biargumentais e prototipicamente agentivos com os quais a alternância absoluta é aceitável; Rezende (2016) quanto à ocorrência de absolutas independentemente do verbo; e, também, Cançado e Amaral (2017), já que selecionamos os verbos das classes semânticas que, de acordo com essas autoras, propiciam esse tipo de alternância. Entretanto, observamos nos dados que alguns parecem propiciar mais a alternância.

Todos os grupos apresentaram igualmente frequências de leitura de tema mais altas com os verbos “molhar” e “pintar”, e mais baixas com o verbo “enxugar” – exceto o grupo 1, no qual a preferência pela leitura de tema é tal que se dá com frequências altas até mesmo

com o verbo que, para as crianças do grupo 2 e para os adultos, propicia frequências mais baixas.

A diferença observada nos dados em função dos verbos pode ser explicada por uma “escala” de propensão à absoluta, como em Rezende (2016), combinada à restrição imposta pelo primitivo PATH, como proposto em Wachowicz e Derosso Júnior (2012).

Intuitivamente, podemos dizer que “molhar” e “pintar” sejam mais propensos à alternância absoluta do que enxugar por termos contato frequente com sentenças como (117(a,b)) abaixo, enquanto (117(c)) não soa como uma sentença tão natural:

- (117) a. O chão *molhou* todo.
 b. Não repare a bagunça, minha casa *está pintando*.
 c. A louça *enxugou* rapidinho.

Também de maneira intuitiva, podemos dizer que o verbo “molhar” pode denotar eventos instantâneos, como o exemplo em (118) abaixo, já apresentado em outro ponto desta dissertação, não envolvendo, portanto, o primitivo PATH:

- (118) Estava chovendo e a roupa do varal *molhou*.

Pelo contrário, os verbos “pintar” e “enxugar” denotam, geralmente, eventos processuais, que se perduram no tempo; logo, envolvem o primitivo PATH, o que para Wachowicz e Derosso Júnior (2012) significaria restrição à alternância. A maneira como esses eventos foram representados em nosso experimento talvez possa explicar por que “pintar” tenha parecido menos processual em relação a “enxugar”, por isso propiciando mais a leitura de tema.

Na representação de um personagem realizando a “pintura” em outro personagem, uma vez que nossos estímulos são imagens estáticas, não foi possível mostrar o processo de “pintar”; o personagem-tema já apareceu pintado, mostrando que a “missão” do personagem-agente estava cumprida (ver Apêndice A, histórias 2 e 5). Isso pode ter levado os participantes do experimento a interpretarem esse evento como sendo, aparentemente, instantâneo, ignorando o PATH e atribuindo a leitura de tema com frequência nos estímulos que envolviam esse verbo. A representação do evento de “enxugar”, pelo contrário, não sugere instantaneidade, sendo mais difícil ignorar o PATH, principalmente para crianças mais velhas e adultos. Por esse motivo, a tendência de se rejeitar a leitura de tema com esse verbo possa ter sido maior.

Apesar disso, reforçamos o que sugerimos no Capítulo 4, ao apresentarmos Wachowicz e Derosso Júnior (2012): a alternância absoluta não parece sofrer restrição em todos os verbos que envolvem PATH. Aliás, a alternância não é restrita pelo PATH no verbo “enxugar”; ela apenas ocorre com menos frequência e, principalmente, nos grupos mais velhos, o que pode indicar, ainda, que estes sejam mais sensíveis à restrição desse primitivo do que as crianças mais novas.

Ainda em relação aos verbos, comentamos que os que selecionamos para o experimento tinham as suas ações representadas sempre com o auxílio de um instrumento – para “molhar”, um balde ou regador; para “pintar”, um pincel ou uma maleta de tintas; e, para “enxugar”, uma toalha ou um pano. Isso porque nossa intenção era reforçar, ao apresentarmos o personagem-agente, que ele tinha o “poder” de realizar a ação, tendo o instrumento necessário para tal.

Com base na predição de Negrão e Viotti (2010) de que, na absoluta, não há um agente conceitualizado, Rezende (2016), ao incluir em seu experimento verbos instrumentais e representar as ações na condição sem agente utilizando apenas o instrumento, esperava que esse instrumento se assemelhasse, em alguma medida, ao agente da ação, de modo que haveria, para esses casos, rejeição da absoluta. Entretanto, a autora observou que absolutas foram produzidas e aceitas com esses verbos instrumentais, sendo que o “instrumento-agente” não influenciou os participantes para um comportamento de rejeição da estrutura.

Também com base na predição de Negrão e Viotti (2010), esperávamos que a presença de instrumentos na representação das ações pudesse, juntamente com todos os fatores já citados por nós, favorecer a opção dos participantes pela leitura de agente. Entretanto, as frequências da leitura de tema observadas indicam que esse fator não restringiu a análise da estrutura como absoluta, do mesmo modo que em Rezende (2016).

Há, por fim, outro fator que assemelha nosso estudo ao de Rezende (2016) com relação ao agente. Na narração das histórias, reforçávamos a agentividade de um determinado personagem, que conseguia realizar sua “missão” com um dos personagens-tema, mas, em um dado momento da história, se viam impossibilitados de completar a missão com o outro personagem. Neste ponto, surgia outro personagem que se tornava um agente inesperado, “acidental”, que acabava por ficar menos saliente no contexto.

Diante do comportamento oposto ao que prevíamos, sugerimos que a saliência menor dada a esse agente possa, de alguma forma, se equiparar à ausência do agente – que, em Rezende (2016), propiciou mais a ocorrência e a aceitação de absolutas – favorecendo, no caso do nosso experimento, a leitura de tema.

Terminada a discussão de todos os pontos relacionados aos nossos resultados, encerraremos este capítulo com uma síntese de todas as informações aqui apresentadas acerca de nosso estudo experimental.

5.4 Síntese do capítulo

Este capítulo teve por objetivo apresentar o estudo experimental realizado por nós na presente pesquisa de mestrado.

Na introdução ao capítulo, após reapresentarmos nosso objetivo central de investigar a interpretação preferida por crianças adquirindo PB diante de relativas ambíguas entre uma leitura de agente e uma leitura de tema, reapresentamos, também, as nossas hipóteses de trabalho: (i) diante de duas lacunas potenciais, o *parser* prefere atribuir lacuna na primeira posição disponível, qual seja a posição de sujeito, encerrando rapidamente o processamento; (ii) o traço [+animado] é, geralmente, associado ao papel temático de agente, e, por isso, o *parser* prefere evitar uma análise em que ele é tema. Ambas as hipóteses convergiam para a predição de que a leitura de agente seria preferida sobre a de tema, o que seria observado em nosso estudo experimental.

Na seção 5.2, apresentamos pormenorizadamente o nosso desenho experimental. Explicamos, na seção 5.2.1, o método selecionado para o experimento – a Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade –, abordando, também, os cuidados metodológicos tomados para garantir uma investigação cuidadosa do fenômeno, tais como a escolha dos verbos e dos argumentos e a saliência/disponibilidade das leituras. Na seção 5.2.2, apresentamos os nossos materiais: as condições testadas (relativa ambígua, relativa de objeto e relativa passiva) e as sentenças para cada uma. Na seção 5.2.3, fizemos considerações acerca dos participantes do experimento – a saber, 46 crianças, sendo 16 pertencente à faixa etária de 3;6 a 4;6 anos e 30 de 5;0 a 5;11 anos, além de 26 adultos que constituíram um grupo controle.

Após apresentado o desenho, passamos aos resultados, na seção 5.3. Inicialmente, mostramos as tendências gerais dos grupos diante das três condições. Nas condições OD e passiva, os grupos de crianças apresentaram um comportamento bastante semelhante ao dos adultos, preferindo atribuir às sentenças a interpretação-adulta, em um comportamento não condizente com muitos estudos de produção. Já na condição ambígua, os comportamentos de crianças e adultos foram opostos: as crianças preferiram massivamente a leitura de tema, refutando nossa hipótese e se comportando de maneira condizente com os estudos de

produção, ao passo que os adultos preferiram a leitura de agente (embora não tenham rejeitado a de tema por completo).

Na seção 5.3.1, apresentamos os dados de cada grupo separadamente para cada condição separadamente, destrinchando as tendências comentadas acima. Em seguida, na seção 5.3.2, comparamos os grupos etários, mostrando os valores correspondentes aos níveis de significância em cada comparação. Na seção 5.3.3, apresentamos uma comparação entre as frequências de leitura de tema atribuídas pelos grupos em cada verbo selecionado para o experimento.

Por fim, na seção 5.3.4, discutimos todos os resultados apresentados, analisando-os conforme nosso referencial teórico. Como resultado dessa discussão, observamos que nossos resultados condizem com os de estudos envolvendo absolutas (NEGRÃO; VIOTTI, 2010; GROLLA; AUGUSTO, 2016; REZENDE, 2016), de modo que o nosso parece preencher a lacuna referente à interpretação na descrição do fenômeno.

Agora, passemos ao Capítulo 6, no qual faremos as considerações finais do presente trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa de mestrado cujo objeto de estudo foi a interpretação de orações relativas que, em um determinado contexto, se tornam potencialmente ambíguas por conterem em sua configuração sintática uma estrutura de alternância verbal que chamamos de **estrutura absoluta**. A pesquisa objetivou investigar qual interpretação crianças adquirindo PB e adultos falantes da língua atribuem a essas construções quando lhes são dadas duas possibilidades: atribuir uma **leitura de agente**, associada a uma estrutura transitiva na qual o objeto não é foneticamente expreso, ou atribuir uma **leitura de tema**, associada à estrutura absoluta.

Em nossas hipóteses de trabalho, prevíamos uma preferência geral pela leitura de agente, considerando que esta envolveria um custo operacional menor em relação à leitura de tema pelo fato de estar associada à posição de sujeito, a primeira posição possível para a atribuição de lacuna na relativa ambígua. Também prevíamos que o traço [+animado] do núcleo relativizado influenciaria na preferência pela leitura de agente, dado que o argumento agentivo, geralmente, possui o traço [+animado].

Para testar essas hipóteses, desenvolvemos um experimento envolvendo a de Julgamento de Valor de Verdade. O experimento consistiu na apresentação de histórias por meio de imagens mostradas em sequência na tela de um computador portátil. Os sujeitos foram convidados a julgar sentenças a respeito das histórias como verdadeiras ou falsas, e, por meio desse julgamento, inferimos sua interpretação sobre a sentença.

Foram testadas três condições – OD, passiva e ambígua – e foram tomados diversos cuidados metodológicos, a fim de que o fenômeno seja investigado de maneira criteriosa, tais como a escolha dos verbos e argumentos, a garantia à saliência e à disponibilidade de ambas as leituras e a condição *plausible dissent*, estabelecida para satisfazer às condições de felicidade da estrutura testada.

Participaram do teste 26 adultos e 46 crianças divididas em dois grupos conforme a faixa etária: 16 crianças entre 3;6 e 4;6 anos formavam o grupo 1, enquanto 30 crianças entre 5;0 e 5;11 anos formavam o grupo 2.

Em nossos resultados, apenas os adultos corroboraram nossa hipótese de que a leitura de agente seria a preferida. As crianças mais novas, do grupo 1, apresentaram um comportamento completamente oposto, preferindo massivamente a leitura de tema mesmo havendo outra opção mais econômica. Já as crianças mais velhas, de modo geral, tiveram um comportamento mais próximo dos adultos, sugerindo um percurso de desenvolvimento para o fenômeno.

O comportamento das crianças nos intriga pelo fato de estar associado justamente a uma estrutura que exige mais da memória de trabalho, mas pode ser explicado pela forte tendência das crianças a utilizarem a estrutura absoluta, como já observado nos testes de produção, independentemente do verbo e da configuração do traço de animacidade dos elementos.

Esse comportamento sugere a presença da estrutura absoluta na gramática, o que é reforçado, inclusive, ao observarmos que, embora prefiram a leitura de agente, os adultos não rejeitam a leitura de tema. Esperamos que nossa pesquisa tenha contribuído tanto para uma descrição mais detalhada da estrutura absoluta, uma construção recente no PB, como para as questões relacionadas às orações relativas, o que é de grande interesse para a área da aquisição da linguagem.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. *A alternância transitivo-intransitiva no português brasileiro: fenômenos semânticos*. Tese de doutorado. UFMG, 2015.
- AMARAL, L.; CANÇADO, M. Alternância de transitividade com verbos agentivos em PB: a louça já lavou, a casa já vendeu, o caminhão já carregou. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 4, p. 1871-1904, 2017.
- BECKER, M. *The acquisition of syntactic structure: animacy and thematic alignment*. Cambridge University Press, 2014.
- BELLETTI, A. *Notes on Passive Object Relatives*. Functional Structure from Top to Toe, 2009.
- BELLETTI, A.; CONTEMORI, C. Intervention and attraction. On the production of subject and object relatives by Italian (young) children and adults. *Proceedings of GALA*, 2009, p. 39-52.
- BIANCHI, V. *Consequences of antisymmetry: headed relative clauses*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.
- BORER, H.; WEXLER, K. The maturation of syntax. In: *Parameter setting*. Springer: Dordrech, p. 123-172, 1987.
- BRAME, M. K. *A new analysis of the relative clause: evidence for an interpretative theory*. Unpublished manuscript. MIT, 1968.
- BROWN, H. D. Children's comprehension of relativized English sentences. *Child Devel.*, 42, p. 1923-1936, 1971.
- BURZIO, L. *Italian syntax*. Dordrecht: Reidel, 1986.
- CABRAL, A. F. V.; LEITÃO, M. M.; KENEDY, E. A influência da animacidade no processamento de cláusulas relativas no Português Brasileiro. *Letras de Hoje*, v. 50, n. 1, p. 102-111, 2015.
- CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. Representação lexical de classes verbais do PB. *Alfa, rev. linguíst.* (São José do Rio Preto). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- CARVALHO, J. M. R. *A morfossintaxe do português brasileiro e sua estrutura argumental: uma investigação sobre anticausativas, médias, impessoais e alternância agentiva*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.
- CARVALHO, J. M. R.; COSTA, J. C. O que origina a variação da alternância causativa? Uma comparação entre o Dâw (família Nadahup) e o português brasileiro. *Revista da ABRALIN*, v. 13, p. 119-153.
- CIRÍACO, L.; CANÇADO, M. A alternância causativo-ergativa no português brasileiro. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 16, n. 24, 2009.

- CHAGAS, P. *A alternância causativa no português do Brasil: defaults num léxico gerativo*. Universidade de São Paulo, 2000.
- CHOMSKY, N. On wh-movement. In: CULICOVER, P. W.; WASOW, T.; AKMAJIAN, A. (eds.). *Formal syntax*. New York, p. 71-132, 1977.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group, 1986.
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mas: MIT Press, 1995.
- COLLINS, C. A smuggling approach to the passive in English. *Syntax*, v. 8, n. 2, 2005, p. 81-120.
- CONROY, A. *et al. Equal Treatment for All Antecedents: how children succeed with Principle B*, 2009.
- CORRÊA, L. M. S. Strategies in the acquisition of relative clauses. In: J. Aitchison and N. Harvey (eds.). *Working Papers of the London Psycholinguistic Research Group*, 4, 37-49, 1982.
- CORRÊA, L. M. S. On the comprehension of Relative Clauses: a developmental study with reference to Portuguese. Unpublished doctoral dissertation, University of London, 1986.
- CORRÊA, L. M. S. The relative difficulty of children's comprehension of relative clauses: A procedural account. In K. Nelson & Z. Réger (eds.) *Children's language* (Vol. VIII). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. Custo de processamento e comprometimento da linguagem: movimento sintático na computação on-line e minimalidade relativizada em orações relativas e perguntas-QU. *Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN*. UFPR, 2011.
- CRAIN, S.; MCKEE, C; EMILIANI, M. Visiting relatives in Italy. *Language processing and language acquisition*. Springer, Dordrecht, p. 335-356, 1990.
- CRAIN, S.; THORNTON, R. *Investigations in universal grammar: a guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1998.
- CYRINO, S. M. O objeto nulo do português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico. Tese de doutorado, Unicamp, 1994.
- DE VILLIERS, J. G. *et al.* Children's comprehension of relative clauses. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 8, n. 5, p. 499-518, 1979.
- DE VRIES, M. The syntax of relativization. Utrecht: LOT, 2002.
- FERREIRA, M. Argumentos nulos em Português Brasileiro. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- FOX, D.; GRODZINSKY, Y. Children's passive: a view from the by-Phrase. *Linguistic Inquiry*, v. 29, n. 2, Spring, p. 311-332, 1998.

- FRIEDMANN, N.; BELLETTI, A.; RIZZI, L. Relativized relatives: types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies. *Lingua*, v. 119, n. 1, 2009, p. 67-88.
- GENNARI, S.; MACDONALD, M. *Semantic Indeterminacy in Object Relative Clauses*. Journal of memory and language, v. 58, n. 2, 2008, p. 161-87.
- GROLLA, E. *A aquisição da periferia esquerda da sentença em Português Brasileiro*. Dissertação de mestrado. Unicamp, 2000.
- GROLLA, E. Resumptive pronouns as last resort: Implications for language acquisition. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, v. 11, n. 1, p.71-84, 2005.
- GROLLA, E.; AUGUSTO, M. Absolute Constructions in Brazilian Portuguese and Relativized Minimality Effects in Children's Productions. In: *6th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2015)*. Cascadilla Proceedings Project, 2016, p. 36-47.
- GUASTI, M. T.; SHLONSKY, U. The Acquisition of French Relative Clauses Reconsidered. *Language Acquisition*, v. 4, n. 4, 1995, p. 257-6.
- HALE, K. L.; KEYSER, S. J. *Prolegomenon to a theory of argument structure*. MIT press, 2002.
- HAMBURGER, H.; CRAIN, S. Relative acquisition. In: S. Kuczaj (ed.) *Language development: Syntax and semantics*. L. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.
- HOGEWEG, L.; DE HOOP, H. Children and transitivity: The subject-object asymmetry in a natural setting. *Transitivity: form meaning and processing*, 2010, p. 143-60.
- HORVATH, J.; SILONI, T. Anticausatives: against reflexivization. *Lingua*, v. 121, n. 15, p. 2176-2186, 2011.
- IHA, S. *Compreensão de Orações Relativas por Crianças de três a seis anos*, 1979.
- JACKENDOFF, Ray. Morphological and semantic regularities in the lexicon. *Language*, p. 639-671, 1975.
- KATO, M. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 223-261.
- KATO, M.; NUNES, J. A uniform raising analysis for standard and nonstandard relative clauses in Brazilian Portuguese. In: NUNES, J. (org.) *Minimalist essays on Brazilian Portuguese syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 93-120.
- KATO, M.; NUNES, J. Uma análise unificada dos três tipos de relativas restritivas do Português Brasileiro. *Revista Socio Dialeto*, v. 4, n. 12, edição especial, 2014, p. 575-590.
- KAYNE, R. The Antisymmetry of Syntax. *Linguistic Inquiry Monographs*, Cambridge, MA: MIT Press, v. 25, 1994.
- KEYSER, S. J.; ROEPER, T. On the middle and ergative constructions in English. *Linguistic inquiry*, v. 15, n. 3, p. 381-416, 1984.

- KEMMER, S. *The middle voice*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1993.
- KENNAN, E. L.; COMRIE, B. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, v. 8, n. 1, p. 63-99, 1977.
- KENEDY, E. *Aspectos estruturais da relativização em português: uma análise baseada no modelo raising*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- LABELLE, M. Predication, Wh-Movement, and the Development of Relative Clauses. *Language Acquisition*, v. 1, p. 95-119, 1990.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, Stanford University Press, 1991.
- LEES, R. B. *The Grammar of English Nominalizations*. Mouton, The Hague, 1960.
- LESSA DE OLIVEIRA, A. As sentenças relativas em português brasileiro: aspectos sintáticos e fatos de aquisição. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- LEVIN, B. *English verb classes and alternations*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. Wiping the slate clean: a lexical semantic exploration. *Cognition*, v. 41, n. 1-3, p. 123-151, 1991.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. *Argument realization*. Cambridge University Press, 2005.
- MAIA, M. A.; OLIVEIRA, R. C.; SANTOS, S. Este título leria mais claramente em Karajá do que em Xavante ou em Português: um estudo comparativo sobre o processamento da alternância causativa. *Sintaxe e semântica do verbo em línguas indígenas do Brasil*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, v. 1, p. 197-220, 2015.
- MAK, W.; VONK, W.; SCHRIEFERS, H. The Influence of Animacy on Relative Clause Processing. *Journal of Memory and Language*, v. 47, n. 1, p. 50-68, 2002.
- MALDONADO, R. *A media voz*. Problemas conceptuales del clítico *se*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- MARATSOS, M. *et al.* Some empirical studies in the acquisition of transformational relations. In: *The Minnesota Symposium in Child Psychology*. Erlbaum, p. 1-45, 1979.
- MEIRELLES, L. L.; CANÇADO, M. Verbos instrumentais: uma classe relevante gramaticalmente? In: *Anais do Congresso Nacional de Estudos Linguísticos-CONEL*, 2014.
- MODESTO, M. Null Subjects in Brazilian Portuguese and Finnish: They are not Derived by Movement. *New Horizons in The Analysis of Control and Raising*, p. 231-248, 2008.

NEGRÃO, E. V.; VIOTTI, E. Estratégias de impessoalização no Português Brasileiro. In: PETTER, M; FIORIN, J. L. (org.) *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 189-203.

NEGRÃO, E. V.; VIOTTI, E. A estrutura sintática das sentenças absolutas no português brasileiro. *Linguística*, v. 23, 2010.

NUNES, J.; SANTOS, R. S. Stress shift as a diagnostics for identifying empty categories in Brazilian Portuguese. *Minimalist essays on Brazilian Portuguese syntax*, p. 121-136, 2009.

OZEKI, H.; SHIRAI, Y. Semantic bias in the acquisition of relative clauses in Japanese. Proceedings of the 29th annual Boston University Conference on Language Development. Somerville, MA: Cascadilla Press, p. 459-470, 2004.

PERRONI, M. C. *Primeiras orações relativas na gramática da criança*. Comunicação apresentada no XLV Seminário do GEL, IEL, Unicamp, Campinas, 1997.

PERRONI, M. C. As relativas que são fáceis na aquisição do português brasileiro. *DELTA*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 59-79, 2001.

PHILLIPS, C.; KAZANINA, N.; ABADA, S. ERP effects of the processing of syntactic long-distance dependencies. *Cognitive Brain Research*, v. 22, n. 3, p. 407-428, 2005.

PINKER, S. *Learnability and Cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge, Massachusetts/London, England: The MIT Press, 1989.

PIÑÓN, C. A finer look at the causative-inchoative alternation. *Semantics and linguistic theory*, p. 346-364, 2001.

RANGEL, M. M. *O traço de animacidade e as estratégias de relativização em português brasileiro infantil: um estudo experimental*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2016.

RAPOSO, E.; URIAGEREKA, J. Indefinite *se*. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 14, p. 749-810, 1996.

RAPPAPORT-HOVAV, M.; LEVIN, B. Building verb meanings. *The projection of arguments: lexical and compositional factors*, p. 97-134, 1998.

REINHART, T.; SILONI, T. The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations. *Linguistic inquiry*, v. 36, n. 3, p. 389-436, 2005.

REZENDE, C. de. *Sentenças absolutas no português brasileiro infantil: um estudo experimental*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2016.

RIZZI, L. *Relativized minimality*. The MIT Press, 1990.

SCHACHTER, Paul. Focus and relativization. *Language*, p. 19-46, 1973.

SHELDON, A. The role of parallel function in the acquisition of relative clauses. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 272-281, 1974.

SCHWENTER, S. A.; SILVA, G. Overt vs. null direct objects in spoken Brazilian Portuguese: a semantic/pragmatic account. *Hispania*, p. 577-586, 2002.

SCHWENTER, S. A.; SILVA, G. Anaphoric direct objects in spoken Brazilian Portuguese: Semantics and pragmatics. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, v. 1, n. 2, p. 99-123, 2003.

SLOBIN, D. I. Cognitive prerequisites for the development of grammar. *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 175–208, 1973.

SOUZA, C. R. *Animacidade e Papéis Temáticos: um estudo experimental*. 2015. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2015.

TARALLO, F. L. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*, 1983.

TAVAKOLIAN, S. The conjoined clause analysis of relative clauses. *Language acquisition and linguistic theory*. Cambridge, MA: MIT Press, p. 167–187, 1981.

VIVANCO, K. C; PIRES, A. H. Aquisição de relativas de objeto no Português Brasileiro. In: VII ENAL/ II EIAL Encontro Inter/Nacional sobre Aquisição da linguagem, Juiz de Fora, 2012.

VIVANCO, K. C. *Orações relativas em Karitiana: um estudo experimental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2014.

WACHOWICZ, T. C.; DEROSSO JÚNIOR, I. N. Aquisição de alternância causativa no PB. *Revista do GEL*, São Paulo, v.9, n.1, p.8-28, 2012.

WANNER, E.; MARATSOS, H. An ATN approach to comprehension. In: M. Halle, J. Bresnan,; G. A. Miller (eds.) *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge MA: MIT Press, 1978.

WILLIAMSON, J. S. An Indefiniteness Restriction for Relative Clauses in Lakota. In: *The Representation of (In) definiteness*, p. 168-190, 1987.

APÊNDICE A: ESTÍMULOS UTILIZADOS NO TESTE

Neste apêndice, apresentamos os estímulos utilizados na fase “teste” do experimento. As figuras vêm acompanhadas da narração realizada em cada uma delas. São, ao todo, seis estímulos – ou seja, seis histórias. Porém, começaremos pela segunda, já que a primeira foi apresentada no corpo da dissertação.

História 2

Esta história é sobre o Smurf Lenhador, o Smurf Professor, a Smurfete e o Smurf Artista. Os Smurfs eram todos azuis, tá vendo? Mas eles queriam mudar de cor. Eles queriam ficar verdes!

O Artista, esse Smurf aqui, sabia pintar muito bem e foi escolhido pra cumprir a missão de pintar os Smurfs de verde! **SÓ O ARTISTA PODIA PINTAR OS SMURFS!** Ele tinha um pincel e uma lata com muita tinta pra cumprir a missão.

No final da missão, o Lenhador e o Professor tinham que estar pintados de verde, tá bom? O Artista começou a missão por esse Smurf aqui, o Lenhador!

Então, o Artista molhou o pincel com bastante tinta ...

...aí o Artista pintou o Lenhador! Então, esse Smurf aqui, o Lenhador, o Artista já pintou, certo? Aí a missão continuou.

O Artista foi pegar a lata de tinta pra pintar o Professor e quase derrubou a tinta! Foi QUASE! A lata era muito pesada!

O Artista se esforçou tanto pra conseguir segurar a lata que acabou machucando o braço! Tá vendo? Até teve que enfaixar! O Smurf ARTISTA NÃO CONSEGUIA pintar o Smurf Professor com o braço machucado!

A Smurfete falou pro Artista: “Eu vou te ajudar a terminar sua missão”. Por isso, o Artista passou a missão dele pra Smurfete terminar!

Então, a Smurfete pintou o Smurf Professor! Viu só? Agora esse Smurf aqui, a Smurfete já pintou. Mas o Smurf Professor não ficou satisfeito com a pintura. Ele queria ficar ainda mais verde.

Então, ele foi pegar mais tinta. Mas a lata tinha tanta tinta que o Professor não aguentou e derrubou a tinta!

Vamos relembrar o que aconteceu nesta história?

Era sobre três Smurfs e a Smurfete. O Artista recebeu a missão de pintar os Smurfs de verde. Ele não conseguiu pintar o Professor, porque ele quase derrubou a tinta e machucou o braço, não foi? Mas a Smurfete conseguiu. Com o Smurf Lenhador, o Artista cumpriu a missão direitinho, lembra? As pinturas ficaram lindas!

História 3

Esta história é sobre a Sereia Laranja, a Sereia Verde, o Rei Tritão e a Sereia Rosa. As sereias iam participar de um concurso de cabelos na superfície do mar.

No começo do concurso, a Sereia Rosa recebeu a missão de enxugar as outras sereias pra elas ficarem com o cabelo bonito pro concurso. **SÓ A ROSA PODIA ENXUGAR AS SEREIAS!** Ela tinha uma toalha pra cumprir a missão.

No final da missão, a Sereia Laranja e a Sereia Verde tinham que estar enxugadas, tá bom? A Rosa começou a missão pela Laranja!

Então, a Rosa enxugou a Laranja! Viu só? Essa sereia aqui, a Laranja, a Sereia Rosa já enxugou. Aí a missão continuou.

Mas, antes de enxugar a Verde, a Rosa deixou a toalha cair no mar! Ela ficou desesperada e quase mergulhou no mar pra pegar a toalha, tá vendo? Foi QUASE! Ela desistiu de mergulhar porque não queria bagunçar o cabelo. Mas a Sereia Rosa NÃO podia enxugar a Sereia Verde sem toalha!

O Rei Tritão era muito bonzinho e falou pra Rosa: “Eu posso ajudar você! Vou pegar minha toalha e terminar sua missão!”. Então, a Sereia Rosa passou a missão dela pro Rei Tritão terminar!

Então, o Rei Tritão enxugou a Sereia Verde! Viu só? Agora, essa Sereia aqui, o Rei Tritão já enxugou. Ficou sequinha!

Mas o Rei Tritão enxugou com muita força! O cabelo da Sereia Verde ficou tãaaao bagunçado...

... que ela mergulhou no mar pra se esconder!

Vamos relembrar o que aconteceu nesta história?

Era sobre três sereias e o Rei Tritão. A Sereia Rosa recebeu a missão de enxugar as sereias. Ela não conseguiu enxugar a Verde, porque a toalha caiu no mar e ela quase mergulhou pra pegar, não foi? Mas o Rei Tritão conseguiu. Com a Sereia Laranja, a Rosa cumpriu a missão direitinho, lembra? O concurso foi muito legal!

História 4

Esta história é sobre o Porquinho Vermelho, o Porquinho Amarelo, a Peppa e o Porquinho Azul. O Porquinho Vermelho e o Porquinho Azul tinham brincado na lama e ficaram manchados!

O Porquinho Azul recebeu a missão de molhar os outros porquinhos para a lama sair. SÓ O AZUL PODIA MOLHAR OS PORQUINHOS! Ele tinha até um regador para cumprir a missão.

No final da missão, o Porquinho Vermelho e o Porquinho Amarelo tinham que estar molhados, tá bom? O Porquinho Azul começou a missão pelo Vermelho!

Então, o Azul molhou o Vermelho. Viu só? Esse porquinho aqui, o Vermelho, o Porquinho Azul já molhou. Aí a missão continuou.

Só que antes de molhar o Amarelo, o Porquinho Azul deixou o regador cair e derrubou toda a água no chão! Ele quase caiu! Foi QUASE! Ele teve que ficar se equilibrando, tá vendo? Ele se esforçou tanto pra não cair que acabou ficando com dor nas costas! O Azul NÃO podia molhar o Amarelo com essa dor toda!

A Peppa era muito boazinha e falou pro Azul: “Eu ajudo você!”. Então, o Porquinho Azul passou a missão pra Peppa terminar com o regador dela!

Então, a Peppa molhou o Porquinho Amarelo! Viu só? Agora esse porquinho aqui, a Peppa já molhou.

Mas a Peppa jogou muita água. O chão ficou tããao molhado que o Porquinho Amarelo caiu no chão!

Vamos lembrar o que aconteceu nesta história?

Era sobre três porquinhos e a Peppa. O Porquinho Azul recebeu a missão de molhar os porquinhos. Ele não conseguiu molhar o Amarelo, porque quase caiu no chão e ficou com dor nas costas, não foi? Mas a Peppa conseguiu. Com o Porquinho Vermelho, o Azul cumpriu a missão direitinho, lembra? Esses porquinhos sujos são todos muito atrapalhados!

História 5

Esta história é sobre os heróis: o Homem Aranha, o Capitão América, a Mulher Maravilha e o Super Homem. Os heróis precisavam se disfarçar para pegar os inimigos de surpresa e precisavam fazer uma pintura para ajudar no disfarce.

O Super Homem recebeu a missão de pintar os outros heróis. SÓ O SUPER HOMEM PODIA PINTAR OS HERÓIS. Ele tinha até uma mala cheia de tintas coloridas para cumprir a missão.

No final da missão, o Homem Aranha e o Capitão América tinham que estar pintados, tá bom? O Super Homem começou a missão pelo Homem Aranha!

Então, o Super Homem pintou o Homem Aranha! Viu só? Esse herói aqui, o Homem Aranha, o Super Homem já pintou. Aí a missão continuou.

Só que antes de pintar o Capitão América, o Super Homem tropeçou na mala e quase derrubou as tintas, tá vendo? Foi QUASE! Só que o Super Homem acabou torcendo o pé quando tropeçou e NÃO podia continuar a missão! Ele tinha que se recuperar pra lutar com os inimigos.

A Mulher Maravilha era muito boazinha e falou: “Eu posso ajudar você, Super Homem!”. Então, o Super Homem passou a missão dele pra Mulher Maravilha terminar com a mala de tintas dela!

Então, a mulher maravilha pintou o Capitão América! Viu só? Agora esse herói aqui a Mulher Maravilha já pintou.

Depois que a pintura ficou pronta, o Capitão América foi correr pra ver se os inimigos estavam vindo, acabou encostando o escudo na mala e derrubando as tintas.

Vamos lembrar o que aconteceu nesta história?

Era sobre os heróis. Esse herói, o Super Homem, recebeu a missão de pintar os heróis. Ele não conseguiu pintar esse herói, o Capitão América, porque torceu o pé e quase derrubou as tintas, não foi? Mas a Mulher Maravilha conseguiu. Com esse herói, o Homem Aranha, o Super Homem cumpriu a missão direitinho, lembra? Os Heróis são todos muitos legais!

História 6

Esta história é sobre o Sapo Amarelo, o Sapo Laranja, a Princesa Sofia e o Sapo Roxo. Os sapos iam sair da lagoa para passear no castelo da Princesa Sofia. Os sapos não podiam entrar no castelo molhados.

Então, o Sapo Amarelo recebeu a missão de enxugar os outros sapos para eles irem bem sequinhos pro castelo. SÓ O AMARELO PODIA ENXUGAR OS SAPOS! Ele tinha até um pano pra cumprir a missão.

No final da missão, o Sapo Laranja e o Sapo Roxo tinham que estar enxugados, tá bom? O Amarelo começou a missão pelo Laranja.

Então, o Amarelo enxugou o Laranja! Viu só? Esse sapo aqui, o Laranja, o Sapo Amarelo já enxugou. Aí a missão continuou!

Só que antes de enxugar o Sapo Roxo, o Amarelo deixou o pano cair na lagoa! Ele quase mergulhou pra pegar! Foi QUASE! Ele desistiu porque ia ficar molhado de novo. Mas o Sapo Amarelo NÃO podia enxugar o Sapo Roxo sem pano!

A Princesa Sofia era muito boazinha e falou pro Sapo Amarelo: “Eu ajudo você! Vou pegar minha toalha e terminar sua missão!”. Então, o Amarelo passou a missão dele pra Princesa Sofia terminar.

Então, a **Princesa enxugou o Sapo Roxo!** Viu só? Agora, esse sapo aqui, a Princesa Sofia já enxugou. Ficou sequinho! Estava tudo pronto pro passeio!

Mas o Sapo Roxo percebeu que o pano da Princesa manchou o corpo dele de rosa e falou: “Ah, não! Não vou ao passeio assim!”. Então, o Sapo Roxo mergulhou na lagoa pra se esconder.

Vamos lembrar o que aconteceu nesta história?

Era sobre três sapos e a Princesa Sofia. O Sapo Amarelo recebeu a missão de enxugar os sapos. Ele não conseguiu enxugar o Roxo porque derrubou o pano e quase mergulhou na lagoa, não foi? Mas a Princesa Sofia conseguiu. Com o Sapo Laranja, o Amarelo cumpriu a missão direitinho, lembra? Os Sapos e a Princesa Sofia são muito amigos!

APÊNDICE B: ESTÍMULOS UTILIZADOS NO *WARM UP*

Neste apêndice, apresentamos os estímulos referentes à fase “*warm up*” de nosso experimento, por meio da qual explicávamos a tarefa às crianças. As figuras vêm acompanhadas da narração realizada em cada uma delas. São, ao todo, dois estímulos (histórias). Porém, reproduziremos aqui apenas a primeira, já que a segunda foi apresentada no corpo da dissertação.

História 1

Esta história é sobre o Pocoyo, o Ben 10 e a Masha. A Masha chamou o Pocoyo e o Ben 10 pra uma corrida de obstáculos e eles correram!

O Pocoyo caiu antes do primeiro obstáculo e perdeu. Viu só ele caindo?

O Ben 10 continuou...

Ele conseguiu passar os obstáculos e ganhou a corrida!

A Masha abraçou o Ben 10 pra comemorar! Viu só ela abraçando? O Ben 10 ficou muito feliz!

Mas o Pocoyo ficou muito triste porque caiu na corrida e perdeu. Aí a Masha deu um espinafre pro Pocoyo comer, pra ele ficar forte e não cair mais!

APÊNDICE C: ESTÍMULOS UTILIZADOS NO PRÉ-TESTE

Neste apêndice, apresentamos os estímulos referentes à fase “pré-teste” de nosso experimento, por meio da qual verificávamos se as crianças tinham conhecimento das estruturas a serem testadas. As figuras vêm acompanhadas da narração realizada em cada uma delas. São, ao todo, dois estímulos (histórias). Porém, reproduziremos aqui apenas a segunda, já que a primeira foi apresentada no corpo da dissertação.

História 2

O Mickey desafiou três amigos pra ver quem era o mais forte: o Pateta, o Pato Donald ou o Palhaço.

No desafio, o Pateta e o Palhaço tinham que carregar o Pato Donald. Mas o Palhaço falou: “Ah, não quero fazer esse desafio hoje! Não vou carregar o Pato Donald!”. Então, o Palhaço não carregou o Pato Donald. O Pateta falou: “Ah, então EU vou mostrar que sou muito forte! Eu vou carregar o Pato Donald!”.

Então, o Pateta carregou o Pato Donald com os dois braços lá no alto, viu só ele carregando? O Pateta era muito forte!

O Mickey ficou impressionado com o Pateta: “Você é um amigo muito forte!”, e deu um abraço nele! Viu só ele abraçando o Pateta?

Depois foi a vez do Pato Donald, mas o Pato Donald sabia que era um amigo muito fraquinho. Então o Pato Donald falou bem bravo: “Pateta, eu não consigo, sou fraquinho, você é muito mais forte. Não vou carregar você”.

Então, os amigos pararam o desafio e foram ouvir música!

APÊNDICE D: PROTOCOLOS DO EXPERIMENTO

Neste apêndice, apresentamos os protocolos com todas as sentenças do experimento. Primeiramente, apresentaremos as sentenças do *warm up* e do pré-teste. Como as sentenças do teste foram dispostas em duas listas, apresentaremos o protocolo da Lista A, e, em seguida, o da Lista B.

Warm up

História 1

O Ben 10 ganhou a corrida.

O Pocoyo ficou feliz.

O Ben 10 ganhou um espinafre.

O Ben 10, a Masha abraçou.

História 2

O Cascão fez um gol.

O Cascão, a Mônica abraçou.

O Cascão ficou triste.

A Magali jogava bola bem.

Pré-teste

História 1

Os amigos do Taz brincaram de pega-pega.

O Taz abraçou o amigo que era muito rápido.

O Taz abraçou o amigo que ficou muito cansado.

O Patolino foi perseguido pelo Pernalonga.
Os amigos do Taz brincaram de pular corda.
O Pernalonga foi perseguido pelo Patolino.

História 2

O Mickey desafiou três amigos.
O Pateta era muito fraquinho.
O Mickey abraçou o amigo que era muito fraquinho.
O Pateta foi carregado pelo Pato Donald.
O Mickey abraçou o amigo que era muito forte.
O Pato Donald foi carregado pelo Pateta.

Teste

Protocolo da Lista A

História 1

A fada verde recebeu a missão de molhar as fadas.
A fada que o Peter Pan molhou é rosa.
A fada verde falou que conseguia segurar o balde.
A história aconteceu em uma piscina.
A fada que molhou caiu na piscina.

História 2

A Smurfete falou que ia ajudar o Artista.
Os Smurfs queriam ficar amarelos.
O Smurf que foi pintado pela Smurfete é o professor.
A tinta era preta.

O Smurf que pintou derrubou a tinta.

História 3

A Sereia que o Rei Tritão enxugou era verde.

O Rei Tritão falou que não podia ajudar a Sereia Rosa.

A Sereia Rosa recebeu a missão de enxugar as sereias.

A água do mar é salgada.

A sereia que enxugou mergulhou no mar.

História 4

O porquinho que foi molhado pela Peppa era o Amarelo.

O Porquinho Vermelho e o Porquinho Amarelo estavam limpos.

A Peppa falou que ia ajudar o Porquinho azul.

A lama é limpa.

O porquinho que molhou caiu no chão.

História 5

A Mulher Maravilha falou que não podia ajudar o Super Homem.

O Super Homem recebeu a missão de pintar os heróis.

O herói que a Mulher Maravilha pintou era o Capitão América.

A tinta não era colorida.

O herói que pintou derrubou as tintas.

História 6

O sapo amarelo recebeu a missão de molhar os sapos.

O sapo que foi enxugado pela Princesa Sofia era roxo.

A Princesa Sofia falou que ia ajudar o Sapo Amarelo.

A história aconteceu na lagoa.

O sapo que enxugou mergulhou na lagoa.

Protocolo da Lista B

História 1

A fada verde recebeu a missão de molhar as fadas.

A fada que foi molhada pelo Peter Pan é rosa.

A fada verde falou que conseguia segurar o balde.

A história aconteceu no mar.

A fada que molhou caiu na piscina.

História 2

A Smurfete falou que ia ajudar o Artista.

Os Smurfs queriam ficar amarelos.

O Smurf que a Smurfete pintou é o professor.

A tinta era preta.

O Smurf que pintou derrubou a tinta.

História 3

A sereia que foi enxugada pelo Rei Tritão era moreninha.

A Sereia Rosa recebeu a missão de enxugar as sereias.

O Rei Tritão falou que não podia ajudar a Sereia Rosa.

A água do mar é salgada.

A sereia que enxugou mergulhou no mar.

História 4

O porquinho que a Peppa molhou era o Amarelo.

O Porquinho Vermelho e o Porquinho Amarelo estavam limpos.

A Peppa falou que ia ajudar o Porquinho azul.

A lama é limpa.

O porquinho que molhou caiu no chão.

História 5

O Super Homem recebeu a missão de pintar os heróis.

A Mulher Maravilha falou que não podia ajudar o Super Homem.

O herói que foi pintado pela Mulher Maravilha era o Capitão América.

A tinta era colorida.

O herói que pintou derrubou as tintas.

História 6

O sapo que a Princesa Sofia enxugou era roxo.

O sapo amarelo recebeu a missão de molhar os sapos.

A Princesa Sofia falou que ia ajudar o Sapo Amarelo.

A história aconteceu na piscina.

O sapo que enxugou mergulhou na lagoa.