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

KALYNE ALVES DE MELO SILVA

Compreensão de sentenças com controle e alcance por crianças falantes de Português
Brasileiro: um estudo experimental

(versão corrigida)

São Paulo
2019

KALYNE ALVES DE MELO SILVA

Compreensão de sentenças com controle e alçamento por crianças falantes de Português
Brasileiro: um estudo experimental

(versão corrigida)

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

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. 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

S586c Silva, Kalyne
Compreensão de sentenças com controle e alçamento
por crianças falantes de Português Brasileiro: um
estudo experimental / Kalyne Silva ; orientadora
Elaine Grolla. - São Paulo, 2019.
139 f.

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

1. controle e alçamento. 2. estudo experimental.
3. aquisição de linguagem. 4. Português Brasileiro
infantil. I. Grolla, Elaine, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

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

Nome do (a) aluno (a): Kalyne Alves de Melo Silva

Data da defesa: 27/11/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Elaine Bicudo 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, 25 / 01 / 2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

SILVA, Kalyne Alve de Melo. **Compreensão de sentenças com controle e alçamento por crianças falantes de Português Brasileiro: um estudo experimental.** Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dra. Elaine Bicudo Grolla

Universidade de São Paulo

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr. Jairo Moraes Nunes

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dra. Letícia Maria Sicuro Corrêa

Instituição: Pontifícia Universidade Católica/RJ

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dra. Maria Rosa Ana Augusto

Instituição: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Julgamento_____ Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora, Professora Elaine Grolla pela orientação, pelas várias leituras cuidadosas do meu trabalho, comentários, sugestões, críticas, e principalmente pela paciência comigo no decorrer dessa pesquisa.

Agradeço aos professores Jairo Nunes, Letícia Sicuro e Marina Augusto por aceitarem participar da minha banca.

Muito obrigada a minha mãe, Jacinta Alves, por ter me apoiado durante esse processo, e por ter me ajudado na captação de sujeitos para o teste com adultos. Aos meus irmãos, Kaone e Kamila, pela paciência ao meu ouvirem falar repetidamente do mestrado e da pesquisa.

Aos membros do LEAL, Iolanda, Camilla, Raíssa, Renato, John, Clariana, obrigada pela ajuda e comentários no decorrer desse trabalho e por terem me recebido tão bem no laboratório.

Agradeço às coordenadoras Lilian da creche Prof. José Ozi, Gerneide da escola Maria Vita Piante, à Carol da CEI Sinhazinha Meirelles, e à Eulete da CEI Lar Paulo de Tarso. Obrigada por terem aberto as portas dessas instituições para que eu pudesse realizar a coleta de dados da pesquisa.

Agradeço a todos os sujeitos adultos que participaram do meu experimento. E em especial a todas as crianças que aceitaram participar da “brincadeira”, e que me proporcionaram os dias mais interessantes desse mestrado. Sem vocês essa pesquisa não existiria. E claro, obrigada aos pais/responsáveis que confiaram em mim e no meu trabalho e permitiram que seus filhos fizessem parte da pesquisa.

Obrigada ao Álvaro Olivan por ter acreditado em mim mesmo quando nem eu mais acreditava, e por todas as palavras de incentivo.

Ao CNPq pelo financiamento dessa pesquisa.

Aos colegas que a pós me trouxe: Marcela Freitas, Aline Barreto (em memória), Lucas Shimoda, Olivia Yumi e Cláudia. E aos amigos de sempre Lilian Sais, Wisley Vilela (que emprestou sua voz para o boneco “Beto”) e Irani Vilela.

RESUMO

A presente pesquisa visa a investigar a compreensão de sentenças contendo estruturas de controle do sujeito e de alçamento do sujeito por crianças adquirindo o português brasileiro como língua materna. Embora possuam diferenças, como a seleção de apenas um argumento em alçamento e de dois argumentos em controle, tais estruturas podem ter a mesma sequência em uma sentença. Por exemplo, em “A menina parece comer” (alçamento) e em “A menina quer comer” (controle), a sequência das sentenças é: sujeito, verbo principal e uma oração com verbo no infinitivo para ambas as construções. Dada essa semelhança, nos perguntamos se as crianças em processo de aquisição de PB compreendem os dois tipos de sentenças. Alguns experimentos sobre a compreensão dessas construções já foram realizados, principalmente em língua inglesa (BECKER, 2006; HIRSCH; WEXLER; ORFITELLI, 2008, ORFITELLI, 2012), mas também há estudos em espanhol (MATEU, 2016; MATEU; HYAMS, 2017). No entanto, os resultados não apresentam consenso. Enquanto alguns trabalhos mostram que crianças a partir dos 3 – 4 anos de idade são capazes de compreender ambas as estruturas, outros sugerem que elas têm dificuldades, principalmente no que diz respeito aos verbos de alçamento. A fim de investigarmos a presença dessas construções na linguagem de crianças falantes de PB, realizamos um experimento com crianças entre 3;0 e 5;11 anos de idade, utilizando uma Tarefa de Escolha de Figuras. Além de sentenças com controle e com alçamento, também utilizamos sentenças em que o verbo “parecer” não está em construção de alçamento, desse modo verificamos também se as crianças compreendem sentenças com o referido verbo independente da estrutura. Também estamos testando as crianças quanto à compreensão de sentenças com o verbo “querer” com sentido de iminência, como em “está querendo chover” com o intuito de verificar se no caso dessa construção com alçamento, em que não há a presença de um experienciador, as crianças poderiam apresentar dificuldades quanto à compreensão da mesma. Os resultados sugerem que as crianças falantes de PB têm mais dificuldades com alçamento do que com controle. Além disso, elas apresentaram dificuldades para compreender sentenças com o verbo “parecer” independente da estrutura em que o mesmo se encontra. Considerando que não há consenso na literatura quanto à aquisição de controle e de alçamento, o presente trabalho é uma tentativa de contribuição para estabelecermos o padrão de desenvolvimento dessas formas, assim como para investigarmos como as crianças adquirindo PB se comportam linguisticamente diante dessas estruturas. O entendimento de como esse desenvolvimento acontece pode nos fornecer pistas não apenas em relação às estruturas em si, mas também sobre o desenvolvimento da linguagem como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: controle; alçamento; aquisição de linguagem; português brasileiro infantil; estudo experimental.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the comprehension of sentences with subject control and raising to subject structures by children in processing of acquiring Brazilian Portuguese as their mother tongue. Although these structures have important differences, as the selection for only one argument in raising, and for two arguments in control, both of them can occur in the same string environment, e.g. in “A menina parece comer” (the girl seems to eat) (raising), and “A menina quer comer” (the girl wants to eat) (control), the sequence of the sentences is: subject, main verb and a clause with an infinitive verb for both of the constructions. Due this resemblance, we ask if children in acquisition process of Brazilian Portuguese comprehend the two types of sentences. Some experiments about the comprehension of these constructions have been done, mainly in English (BECKER, 2006; HIRSCH; WEXLER; ORFITELLI, 2008, ORFITELLI, 2012), but there is also a study in Spanish (MATEU, 2016; MATEU; HYAMS, 2017). However, the results do not offer any consensus. While some studies show that children from 3 to 4 years of age are able to understand both structures, others suggest that they have some difficulties, especially regarding raising verbs. In order to investigate the presence of these structures in the language of Brazilian Portuguese speaking children, we conducted an experiment with children between 3;0 and 5;11 years-old, using a Picture Selection Task. In addition to sentences with control and raising, we also used sentences in which the verb “seem” is not under raising, this way we could check if the children understand sentences with the verb “parecer” (to seem) regardless of the structure. We are also testing the children about the comprehension of sentences with the verb “querer” (to want) with the meaning of imminence, as in “Está querendo chover” (*It’s wanting to rain*). In order to verify if this kind of raising structure, in which there is no experience, children could present difficulties related to its comprehension. The results suggest that BP speaking children have more difficulties with raising than with control. Moreover, they also had trouble to understand sentences with the verb “parecer” (seem), in general, regardless of the structure in which it is found. Considering that there is no consensus in the literature concerning the acquisition of control and raising, the present study is an attempt to contribute to establish the pattern of development of these forms, as well as to investigate how children acquiring BP behave linguistically in relation to these structures. The knowledge about how this development happens can provide us with clues not only related to the structures themselves, but also to language development as a whole.

KEY WORDS: control; raising; language acquisition; child Brazilian Portuguese; experimental study.

Lista de figuras

Figura 1 - representação sintática da sentença em (4).	13
Figura 2 - adaptada de Gerard et al, 2018, p. 12.....	36
Figura 3 - retirada de Hirsch; Wexler (2007 p.)	43
Figura 4 - retirada de Hirsch et al (2008, p. 5).	53
Figura 5 - exemplo de item para a condição 'controle'. As figuras acima foram apresentadas antes da sentença 'a menina quer nadar' ser proferida.....	67
Figura 6 - exemplo de item para a condição 'iminência'. As figuras foram apresentadas antes da sentença 'o copo está querendo cair' ser proferida.....	69
Figura 7 - exemplo de item para as condições 'alçamento e evento' e 'não-alçamento e evento'. As figuras foram apresentadas antes da sentença 'o menino parece comer' ser proferida.....	70
Figura 8 - exemplo de item para as condições 'alçamento e cópula' e 'não-alçamento e cópula'. As figuras foram apresentadas antes da sentença 'o gato parece ser amarelo' ser proferida.....	73
Figura 9 - exemplo de item para condição 'alçamento e cópula (suj. [-a])'. As figuras foram apresentadas antes da sentença 'a bola parece ser roxa' ser proferida.....	74
Figura 10 - exemplo de item.....	76
Figura 11 – figura alvo e distratora-1	79
Figura 12 – figura alvo e distratora-1	80
Figura 13 – figura alvo e distratora-1	81

Lista de gráficos

Gráfico 1 - taxa de acerto para todas as condições no grupo de adultos. (N=30)	83
Gráfico 2 - taxa de acerto para todas as condições no grupo de 3 anos. (N=22).....	86
Gráfico 3 - taxa de acerto para todas as condições no grupo de 4 anos. (N=30).....	87
Gráfico 4 - taxa de acerto do grupo de crianças de 5 anos (N=30)	87
Gráfico 5 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'controle' e 'alçamento e evento' dentro do grupo de 3 anos de idade (N=22).....	89
Gráfico 6 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'controle' e 'alçamento e evento' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30).....	90

Gráfico 7 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'controle' e alçamento e evento' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30).....	90
Gráfico 8 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e 'não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)	91
Gráfico 9 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)	92
Gráfico 10 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30)	92
Gráfico 11 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'não-alçamento e evento' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)	93
Gráfico 12 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'não-alçamento e evento' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)	94
Gráfico 13 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e não-alçamento e evento' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30)	94
Gráfico 14 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'não-alçamento e evento' e 'não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)	95
Gráfico 15 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'não-alçamento e evento' e 'não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)	96
Gráfico 16 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'não-alçamento e evento' e 'não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30)	96
Gráfico 17 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'alçamento e cópula' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)	97
Gráfico 18 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'alçamento e cópula' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30).....	98
Gráfico 19 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'alçamento e cópula' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30).....	98
Gráfico 20 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e 'alçamento e cópula (suj. [-a])' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)..	99
Gráfico 21 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e 'alçamento e cópula (suj. [-a])' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)	100

Gráfico 22 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e alçamento e cópula (suj. [-a])' dentro do grupo de crianças de 5 anos de idade. (N=30)	100
Gráfico 23 - taxa de acerto para todos os grupos na condição 'controle'.....	104
Gráfico 24 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'iminência'	106
Gráfico 25 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'alçamento e evento'.....	108
Gráfico 26 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'não-alçamento e evento'.109	
Gráfico 27 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'alçamento e cópula'.....	111
Gráfico 28 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'não-alçamento e cópula'.112	
Gráfico 29 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'alçamento e cópula (suj. [-a])'.....	113
Gráfico 30 - linha de desempenho de todos os grupos.....	114

Lista de quadros

Quadro 1 - exemplos de sentenças para as quatro condições experimentais. Retirada de Hirsch et al, 2008, p. 5.....	54
Quadro 2 - síntese dos principais resultados com controle e alçamento.	58
Quadro 3 - condições experimentais	66
Quadro 4 - condições experimentais	83

Lista de tabelas

Tabela 1 - retirada de Becker, 2006, p. 447.....	49
Tabela 2 - resultados do segundo experimento (porcentagem de respostas corretas), N=52. Retirada de Becker, 2006, p. 448.	50
Tabela 3 - taxa de acerto de todas as condições para todas as idades, N=50. Retirada de Hirsch et al, 2008, p. 6.....	55
Tabela 4 - taxa de acerto para todos os grupos na condição 'controle' tendo apenas a figura-alvo como acerto.....	103
Tabela 5 - p-valores para todos os grupos.	103
Tabela 6 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'controle'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.....	105

Tabela 7 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'iminência'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.	106
Tabela 8 - p-valores da comparação de todos os grupos para a condição 'alçamento e evento'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.	108
Tabela 9 - p-valores da comparação de todos os grupos para a condição 'não-alçamento e evento'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.	110
Tabela 10 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'alçamento e cópula'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.	111
Tabela 11 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'não-alçamento e cópula'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.	112
Tabela 12 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'alçamento e cópula (subj.[-a])'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.	114

Sumário

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1. As estruturas de alçamento	10
2.2. As estruturas de controle do sujeito	17
2.3. Diferenças ente controle e alçamento para a TCM.....	21
2.4. O verbo “querer”	24
2.5. A aquisição de controle e de alçamento.....	27
2.6. Resumo do capítulo	28
CAPÍTULO 3: ESTUDOS EXPERIMENTAIS SOBRE CONTROLE E ALÇAMENTO EM LÍNGUAS INFANTIS	29
3.1. Controle em línguas infantis	29
3.2. Alçamento em línguas infantis	41
3.3. Experimentos comparando controle e alçamento	47
3.3.1. Becker (2006): experimento comparando controle e alçamento.....	48
3.3.2. Hirsch, Orfitelli e Wexler (2008) - Experimento com controle e alçamento (resposta a Becker, 2006)	52
3.4. Resumo do capítulo	56
CAPÍTULO 4: ESTUDO EXPERIMENTAL.....	60
4.1. Objetivos e hipótese.....	62
4.1.1. Participantes	64

4.2. Metodologia e procedimentos.....	65
4.2.1. Materiais e estímulos.....	65
4.2.2. Descrição das condições.....	67
4.2.3. Procedimentos.....	75
4.3. Previsões	78
4.4. Questões semântico-pragmáticas	79
4.4.1. Conceito “aparência - realidade”	81
4.5. Resultados	82
4.5.1. Falantes adultos	83
4.5.2. Crianças	85
4.6. Análise estatística das comparações das condições dentro dos grupos	88
4.6.1. “Controle” vs “alçamento e evento”	88
4.6.2. “Alçamento e cópula” vs “não-alçamento e cópula”	90
4.6.3. “Alçamento e evento” vs “não-alçamento e evento”	93
4.6.4. “Não-alçamento e evento” vs “não-alçamento e cópula”	95
4.6.5. “Alçamento e evento” vs “alçamento e cópula”	97
4.6.6. “Alçamento e cópula” vs “alçamento e cópula (suj. [-a])”	98
4.6.7. Discussão.....	100
4.6.8. Resultados da condição “controle” tendo apenas a figura-alvo como escolha correta.....	103
4.7. Análise estatística para comparações entre os grupos	104
4.7.1. Condições com o verbo “querer”	104
4.7.2. Condições com “parecer” e complemento eventivo	107
4.7.3. Condições com “parecer” e complemento estativo.....	110
4.8. Discussão	114
4.8.1. Resumo do capítulo	116
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE 1: Exemplos de imagens usadas no experimento.....	129
APÊNDICE 2 – SENTENÇAS USADAS NO TESTE	132
APÊNDICE 3 – TERMOS DE CONSENTIMENTO EXIGIDOS PELO COMITÊ DE ÉTICA	134

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A presente dissertação é produto de uma investigação sobre o comportamento linguístico de crianças em processo de aquisição de português brasileiro (doravante PB) como língua materna com relação à compreensão de sentenças com estruturas de controle do sujeito e de alçamento do sujeito. Esse é um trabalho exploratório sobre a aquisição dessas estruturas, e até onde sabemos é o primeiro a fazer essa investigação em PB.

A pergunta que motivou esse trabalho, e que tentamos nessa dissertação de alguma forma responder é a partir de que momento no processo de aquisição de língua materna, nesse caso aquisição de PB, as crianças compreendem estruturas que podem apresentar similaridades superficiais, como a ordem de palavras das sentenças em (1), por exemplo. Estruturalmente ambas as construções têm uma dependência interpretativa obrigatória entre um DP pronunciado na oração matriz e um argumento não pronunciado na oração encaixada, representado abaixo como um *gap* (1):

- (1) a. O João tentou [____ aprender sintaxe sozinho]
 b. O João parece [____ ser inteligente]

Entretanto, como veremos com mais detalhes adiante, essas construções possuem diferenças importantes. Uma dessas diferenças, por exemplo, é que, em (2a), o verbo “tentar” seleciona seu sujeito, enquanto “parecer”, em (2b) não faz essa seleção argumental, e isso tem relação direta com a atribuição de papéis temáticos nesses dois tipos de construções, como veremos adiante.

- (2) a. [A Maria_i [t_i tentou [dormir]]]
 b. [A Maria_i [t_i parece [dormir]]]

Tradicionalmente, as diferenças entre essas duas construções levaram a uma distinção conhecida como controle (2a) e alçamento (2b). Controle teria seu próprio módulo na gramática (conhecido como PRO), e alçamento seria derivado por movimento-A.

Na sentença em (2a), o verbo “tentar” é classificado como um verbo de controle do sujeito. Isso significa dizer, basicamente, que o sujeito da oração matriz, “a Maria”, é interpretado como sujeito do verbo matriz “tentar” e como sujeito do verbo da oração encaixada “dormir”. Sendo um verbo de controle do sujeito, ao selecionar seu argumento externo “tentar” atribui papel temático ao DP “a Maria”. Em contrapartida, (2b) contém o verbo de alçamento “parecer”, um verbo inacusativo que não seleciona argumento externo (como veremos adiante), e assim não pode atribuir papel temático ao DP que ocupa sua posição de sujeito, “a Maria”.

Neste trabalho, estamos assumindo que nessas duas estruturas o sujeito da oração encaixada é movido para a posição de sujeito da oração matriz, ou seja, o sujeito das duas sentenças, que é “a Maria”, se originou na oração encaixada e foi movido para a posição de sujeito da oração matriz (alçamento: ROSENBAUM, 1967; POSTAL, 1974; controle: HORNSTEIN, 1999, 2001, 2003; BOECKX; HORNSTEIN, 2004, 2006a, 2006b, 2007; BOECKX; HORNSTEIN; NUNES, 2010).

A teoria que propõe que controle, assim como alçamento, é derivada por movimento-A é a Teoria de Controle por Movimento. Apesar dessa aproximação proposta pela teoria, controle e alçamento apresentam particularidades específicas de cada construção, tais como a seleção argumental de seus verbos, que terá impacto na atribuição de papéis temáticos, e também o tipo de complemento que cada estrutura seleciona. Portanto, além de serem capazes de realizar movimento-A, as crianças também devem aprender as diferenças pertinentes a cada estrutura a fim de alcançarem domínio sobre ambas.

É importante também salientar que, além das questões sintáticas pertinentes a cada estrutura, o verbo de alçamento com o qual trabalhamos nessa pesquisa, “parecer”, exige um experienciador, como veremos abaixo. Com isso em mente, propomos que não apenas o movimento-A seja o responsável para explicar possíveis dificuldades com as estruturas de alçamento, mas também a) a seleção complementar dessas estruturas, assim como b) a presença de um argumento interveniente em construções com o verbo “parecer”.

Alguns estudos sobre a compreensão de sentenças com essas construções já foram realizados em outras línguas, e de maneira geral, não há consenso quanto à compreensão de sentenças com controle e com alçamento por crianças a partir dos 3 anos de idade (BECKER, 2006; HIRSCH; ORFITELLI, 2008; WEXLER, 2008;

AGOSTINHO, 2014; SANTOS; GONÇALVES; HYAMS, 2015; MATEU, 2016; MATEU; HYAMS, 2017; GERARD; LIDZ; ZUCKERMAN; PINTO, 2018).

Os trabalhos que estudaram a compreensão e produção de sentenças com controle sugerem que pode haver questões tanto sintáticas quanto lexicais envolvidas no processo de aquisição dessas construções (MCDANIEL; CAIRNS, 1990; SHERMAN; LUST, 1986, 1993), ou até mesmo influência da memória (GERARD et al, 2018).

Para a aquisição de alçamento, o resultado da maioria dos trabalhos sugere que as crianças em processo de aquisição de língua têm dificuldade para compreender esse tipo de construção. Tem sido proposto que crianças em idade pré-escolar são incapazes de realizar movimento-A e que, por isso, não compreenderiam sentenças com essa estrutura (BORER; WEXLER, 1987). Mais recentemente, esta explicação está sendo posta de lado por uma diferente, a de que construções de alçamento com verbos como “seem” e “parecer”, por exemplo, têm um argumento interveniente (ORFITELLI, 2012; MATEU, 2016; MATEU; HYAMS, 2017). Esses verbos exigem um experienciador (3a), e em uma construção de alçamento esse elemento exerce uma intervenção (3b) que parece ser a responsável por uma possível dificuldade das crianças para compreender estruturas de alçamento com tais verbos.

- (3) a. Me parece que o Pedro está com fome.
- b. O Pedro me parece estar com fome.

Esses estudos, sobre os quais falaremos com mais detalhes no capítulo 3, leva em conta a visão tradicional que mencionamos acima para descrever controle e alçamento. Porém no presente trabalho, estamos assumindo uma descrição minimalista das construções aqui estudadas, a Teoria de Controle por Movimento, que propõe serem controle e alçamento derivados por movimento-A, aproximando as estruturas.

Além das construções com controle e alçamento, também fazem parte dessa investigação sentenças com o verbo “querer” com o sentido de iminência, como em (4a):

- (4) a. Está querendo chover.
- b. A menina quer dormir.

Observe que, no caso de (4a), o verbo não parece ter o mesmo significado que em (4b), mas expressa a iminência de chuva, como discutimos mais a frente. Nosso intuito é observar em que idade esse tipo de uso do verbo é dominada por crianças em processo de aquisição da língua.

O objetivo principal dessa pesquisa é observar o comportamento das crianças com relação à compreensão das sentenças mencionadas acima: controle, alçamento e “querer” com sentido de iminência. Essa observação ajudará a entender i) se em PB as crianças também apresentam dificuldades com estruturas de alçamento, como tem sido sugerido pelos resultados de estudos em outras línguas, ii) se elas já dominam construções com controle, como é apontado pela maior parte dos estudos, iii) e se o “querer” com sentido de iminência está presente no PB infantil a partir dos 3 anos de idade.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: neste primeiro capítulo apresentamos uma visão geral dos objetos de estudo.

O capítulo 2 traz o aparato teórico utilizado para descrever as estruturas de controle e de alçamento. Tais estruturas são descritas de maneiras diferentes na literatura especializada. Para a Teoria da Regência e Ligação, controle e alçamento são derivadas por mecanismos diferentes, enquanto a Teoria de Controle por Movimento, partindo do Programa Minimalista, aproxima as duas estruturas sugerindo que controle, assim como alçamento, é derivada também por Movimento-A. O capítulo 2 apresenta as duas estruturas, assim como as suas diferenças de acordo com a TCM.

No capítulo seguinte, serão apresentados alguns dos trabalhos já realizados em aquisição da linguagem para investigar a compreensão dessas construções. Os trabalhos aqui apresentados testaram a compreensão de controle e de alçamento em inglês (BECKER, 2006; HIRSCH; WEXLER; ORFITELLI, 2008), espanhol (MATEU; HYAMS, 2017), e de controle em português europeu (AGOSTINHO, 2014).

O capítulo 4 tem como objetivo descrever em detalhes o experimento realizado nesse trabalho, e os resultados obtidos com a aplicação do teste. Para observarmos a compreensão das sentenças, utilizamos uma Tarefa de Escolha de Figuras, teste em que o participante tem de escolher entre duas ou mais figuras aquela que melhor corresponde ao que ouviu.

Por fim, o capítulo 5 traz as considerações finais dessa dissertação.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, apresento os objetos de estudo da minha pesquisa: as estruturas de controle e de alçamento. Integram essas estruturas verbos conhecidos como de reestruturação, pois desencadeiam a formação de um predicado complexo ao selecionarem um complemento infinitivo (5).

- (5) a. A Maria tentou dormir.
 b. A Maria parece dormir.

Podemos ver, a partir dos exemplos acima, que a sentença com o verbo de controle do sujeito “tentar” (5a) e a sentença com o verbo de alçamento “parecer” (5b) são similares com relação à ordem em que as palavras estão dispostas na sentença. Essa similaridade acontece quando temos uma oração com verbo no infinitivo como complemento, que no caso dos exemplos acima é “dormir” para os dois verbos (“tentar” e “parecer”). É interessante perceber, no entanto, que, apesar das similaridades apresentadas nos exemplos em (5a, b), estudos observam que esses verbos possuem estruturas sintáticas diferentes, como veremos no decorrer desse capítulo.

2.1. As estruturas de alçamento

Os verbos que fazem parte das estruturas de alçamento, como “parecer” e “costumar”, se comportam como os inacusativos, ou seja, não selecionam argumento externo, mas apenas argumento interno (PERMUTTER, 1978; BURZIO, 1981). Observemos os exemplos em (6):

- (6) a. O Pedro_i costuma t_i comer a comida.
 b. O homem_i parece t_i trabalhar no sol.
 c. *A flor_i parece t_i trabalhar no sol.
 d. *O livro_i costuma t_i dançar sobre a mesa.
 e. A pedra_i parece t_i rolar pela montanha.

Embora haja DPs ocupando a posição de sujeito dos verbos “costumar” em (6a, d) e “parecer” em (6b, c, e), os mesmos não foram selecionados por tais verbos.

“Comer” em (6a) e “trabalhar” em (6b, c) são verbos que selecionam seus argumentos externos, exatamente o DP sujeito da sentença. Existe uma restrição imposta pelas grades argumentais desses verbos a esse DP: a animacidade do referente que ocupará a posição de sujeito do verbo. Como os verbos “comer” e “trabalhar” exigem um sujeito [+animado] e os DPs “o livro” em (6d) e “a flor” em (6c) não atendem tal restrição, a sentença resultante é agramatical. Quando temos DPs que satisfazem a exigência do verbo da oração encaixada, as sentenças resultantes são perfeitas em PB (6a, e). Podemos concluir, portanto, que há uma dependência referencial nas estruturas de alçamento, pois a oração matriz e a oração encaixada têm o mesmo referente como sujeito.

Agora observemos o contraste entre os sujeitos de (6b) e de (6e): “o homem” (6b) e “a pedra” (6e) aparecem como sujeitos de “parecer”, no entanto existem diferenças importantes com relação às características semânticas de cada sujeito. “O homem” (6b) possui os traços semânticos [+humano] e [+animado], enquanto “a pedra” (6e) tem marcação negativa para os mesmos traços, [-humano] e [-animado]. Com uma oposição tão grande com relação ao significado de cada sujeito, podemos dizer que o verbo “parecer” não impõe restrições semânticas ao referente que ocupará sua posição de sujeito, como já temos dito até aqui. O fato de esse verbo não selecionar argumento externo, faz com que o mesmo não possa atribuir papel temático¹ ao DP que ocupa sua posição de sujeito. Neste caso, o DP vai receber papel temático justamente do verbo da oração encaixada, “trabalhar” (6b) e “rolar” (6e).

Mas o que levaria o DP da oração encaixada de (6a, b, e) a mover-se para uma posição mais alta na sentença? Os verbos de alçamento recebem esse nome, pois a teoria postula que o DP movido, no caso dessas estruturas, sai de uma posição em que não pode receber Caso (não há flexão verbal capaz de atribuir Caso Nominativo) e é alçado para uma em que isso seja possível (o especificador de IP, onde receberá Caso da

¹ A atribuição de papel temático ocorre para que o DP seja licenciado na derivação. Um dos critérios para julgar se uma sentença é ou não agramatical é que os papéis temáticos associados com seus predicados sejam atribuídos a argumentos, e esses argumentos devem ser estruturalmente realizados. Do mesmo modo, os DPs na sentença devem manter uma relação semântica com um predicado. Essa relação semântica pode ser estabelecida através da atribuição de papéis temáticos.

(i) * O Pedro matou.

Em (i), por exemplo, o verbo “matar” tem os papéis temáticos de agente e paciente para atribuir, consequentemente, dois argumentos são necessários. Nesse caso, a sentença é agramatical devido à falta de um argumento para receber o segundo papel temático do verbo.

flexão do verbo matriz). Esse mecanismo permite que duas exigências da gramática sejam satisfeitas: o Princípio da Projeção Estendida (EPP)² e o filtro de Caso³.

O movimento sintático que ocorre nas estruturas em (6) é chamado de movimento-A, pois o constituinte que precisa ser movido desloca-se para uma posição A, uma posição argumental. Dito de outra forma, o movimento-A é o movimento de argumentos (dos verbos) para uma posição em que há uma função sintática específica. No caso dos nossos exemplos, essa posição é a de especificador do IP, uma posição tipicamente de sujeito da sentença, ver fig. 1 abaixo (representação da sentença em (7)). Nesse tipo de movimento, apesar do deslocamento, o argumento movido mantém sua relação temática com o verbo que o selecionou.

(7) O Pedro parece comer a comida.

² O Princípio da Projeção Estendida postula que todas as sentenças precisam ter sujeito (CHOMSKY, 1981).

³ O Caso é atribuído a cada DP em um sintagma para mostrar sua função sintática (sujeito, objeto etc). O filtro de Caso é o mecanismo que "filtra" qualquer construção que contenha um DP pronunciado que não tenha recebido Caso. Uma das propriedades da gramática que está relacionada com esse filtro é o critério theta. Um predicado só pode atribuir papel temático a um DP que esteja visível, e é o Caso que torna isso possível.

Figura 1 - representação sintática da sentença em (7).

Alguns verbos de alçamento podem fazer uma exigência semântica: um experienciador. Esse experienciador pode aparecer na estrutura de alçamento como um DP interveniente, como é o caso do inglês (8a) e do espanhol (8b).

- (8) a. The dog seems to the boy to be purple.
 “O cachorro parece para o menino ser roxo.”
- b. Este chico me parece inteligente.
 “Este menino me parece inteligente.”
- c. Este chico parece inteligente.
 “Este menino parece inteligente”.
- d. Maria parece descalza.
 “Maria parece (estar) descalça.”
- e. *Este chico me parece cansado.
 “Este menino me parece cansado.”

Em inglês, o verbo “*seem*” exige um experienciador, que pode ser ou não pronunciado (LANDAU, 2010). Como veremos mais adiante, alguns pesquisadores têm sugerido que é a presença do experienciador na estrutura, como DP interveniente, o responsável pela diferença entre o desempenho de crianças e adultos em experimentos com verbos de alçamento que fazem essa exigência.

O que acontece em espanhol é um pouco diferente. Nessa língua, parece haver dois verbos “parecer”, um conhecido como modal e outro como lexical. O “parecer” modal não pode ter um experienciador e é compatível com *stage/individual-level predicates*⁴ (8c, d). Em contrapartida o “parecer” lexical exige um experienciador (8b) e é compatível apenas com *individual-level predicates*⁵, como nos mostra a agramaticalidade de (8e) (AUSÍN, 2000; TORREGO, 2002).

⁴ *Stage level predicates* são predicados que expressam características transitórias do indivíduo com o qual se combinam. Por exemplo: “João está doente”, “Pedro está disponível”. Por isso podem ser associados com o verbo “estar” em PB.

⁵ *Individual level predicates* são predicados que expressam características inerentes ao indivíduo com o qual se combinam. Por exemplo: “Ana é alta”, “Maria é brasileira”. Em PB, esses predicados estão normalmente associados com o verbo “ser”.

Raposo e Uriagereka (1995) sugerem que, em espanhol, diferentes tipos de predicados selecionam diferentes tipos de *small clauses* (SC). Particularmente, verbos de percepção permitem apenas *stage-level* SC, enquanto verbos de opinião selecionam *individual-level* SC. Se essa for a generalização correta, Ausín e Depiante (2000) argumentam que o contraste entre (9a) e (9b) acontece porque “parecer” pode ser tanto um verbo de “opinião” quanto de “percepção”, e que a presença do experienciador força uma interpretação de “opinião”.

- (9) a. María parece descalza
 “Maria parece descalça”
 b. *María me parece descalza.
 “Maria me parece descalça”

Assim, (9b) é agramatical porque a presença do experienciador requer que a interpretação do verbo seja de “opinião” e tal interpretação é incompatível com a presença de uma SC de *stage-level* como “descalza”.

Algumas evidências para a existência dos dois tipos de “parecer” são apresentadas a seguir (MATEU; HYAMS, 2017):

a) ambos os verbos permitem um CP como complemento (10), no entanto, o “parecer modal” pode selecionar um complemento verbal não-finito (11a), enquanto o “parecer lexical” permite apenas AP (*individual-level*) ou DP (*small-clauses*) (11b):

- (10) a. Parece que Juan tiene hambre.
 “Parece que Juan tem febre”
 b. Me parece que Juan tiene hambre.
 “Me parece que Juan tem febre”
- (11) a. Este chico parece {(ser) listo / comer mucho}
 “Este menino parece ser esperto/comer muito”
 b. Este chico me parece {(ser) listo / *comer mucho}
 “Este menino me parece ser esperto/comer muito”

b) ambos os verbos podem aparecer no presente no imperfeito (12a), mas apenas o “parecer modal” pode ocorrer no pretérito, no perfeito ou no progressivo (12b):

- (12) a. Juan {parece/parecia/*pareció/*há parecido/*está pareciendo} ser listo.
 “Juan {parece/parecia/pareceu/tem parecido/está parecendo ser esperto}”
- b. Juan me {parece/parecia/pareció/há parecido/está pareciendo} listo.
 “Juan me {parece/parecia/pareceu/tem parecido/está parecendo ser esperto}”

c) consistente com uma análise modal do “parecer modal”, o mesmo permite alçamento do clítico (13) (TORREGO, 2002), e pode aparecer com outros modais (14):

- (13) a. Juan parece haber lo resuelto.
 “Juan parece tê-lo resolvido”
- b. Juan lo parece haber resuelto.
 “Juan o parece ter resolvido”
- (14) a. El candidato parece poder hablar zapoteco.
 “O candidato parece poder falar zapoteco”
- b. El candidato debe poder hablar zapoteco.
 “O candidato deve poder falar zapoteco”

De acordo com Ausín e Depiante (2000), a agramaticalidade de (15a) e a gramaticalidade de (15b), podem ser explicadas pelo tipo de seleção feita pelos dois diferentes tipos de verbos:

- (15) a. *Juan me parece amar a María.
 “Juan me parece amar a Maria”
- b. Juan parece amar a María.
 “Juan parece amar a Maria”

Em (15a), “parecer” é um verbo lexical e, portanto, seleciona um IP. Como o espanhol é uma língua que não possui T-defectivo, o DP “Juan” recebe Caso nulo, e, desse modo, não poderia se mover para posição do sujeito da oração matriz (AUSÍN e DEPIANTE, 2000, p. 9). No caso da sentença em (15b), o “parecer modal” seleciona

um complemento menor do que um IP (AgrOP/VP), e o movimento pode então ocorrer, já que sem a presença de T, não há atribuição de Caso (16).

(16) Juan parece (-Modal) [VP/AgrOP *t* amar a Maria]

(AUSÍN E DEPIANTE, 2000, p. 9)

Não é de nosso conhecimento uma análise nesses termos para o “parecer” em português brasileiro. Assim como o espanhol, o verbo “parecer” em PB também parece permitir experienciadores clíticos (17a); no entanto, a presença de um DP pleno como experienciador não parece resultar em uma sentença “tão aceitável” como acontece em inglês, como por exemplo em “*The dog seems to the cat to be grey*” (O cachorro parece para o gato ser cinza). Mas talvez um efeito prosódico deixe a sentença mais aceitável (17b).

- (17) a. O João me parece feliz.
b. ? O João parece, para o Pedro, ser legal.

O que em PB não parece ser igual ao espanhol é a existência de dois verbos “parecer”, um que permite experienciador e não é compatível com predicados *stage-level*, e outro que não permite a presença de um experienciador e é compatível com predicados *individual-level*. O PB parece permitir o experienciador independente do tipo de predicado (18).

- (18) a. Maria parece (estar) descalça
b. Maria me parece (estar) descalça
c. O menino parece (ser) bonito
d. O menino me parece (ser) bonito

Se considerarmos que os verbos “*seem*” em inglês, e “parecer” (lexical) em espanhol exigem um experienciador, e que o mesmo deve estar na estrutura independentemente de ser pronunciado ou não, parece correto afirmar, dadas as semelhanças semântico-sintáticas desses verbos com o “parecer” em PB, que em PB esse verbo também faz esse tipo de exigência. E esse pode ser um fator determinante para a compreensão de sentenças com “parecer” pelas crianças, como veremos adiante.

2.2. As estruturas de controle do sujeito

O outro objeto de estudo desse trabalho são as estruturas de controle do sujeito. Nesse tipo de estrutura, assim como nas de alçamento, há duas orações: uma oração matriz – que contém um verbo de controle do sujeito como *pretender*, *querer*, *prometer*, *tentar*, *conseguir*, *gostar*, *odiar*, *amar*; e uma oração encaixada – que contém um verbo no infinitivo, que é selecionado pelo verbo de controle. Vejamos o exemplo em (19).

(19) A Maria_i tentou t_i comer a comida.

Em (19), dizemos que o sujeito da oração matriz “a Maria” controla o sujeito da oração encaixada, ou seja, os dois verbos da sentença, “tentar” e “comer”, têm o mesmo referente como sujeito, “a maria”. Uma característica também dos verbos de alçamento (ter o mesmo referente como sujeito para as duas orações). O controle é, portanto, resultado de uma dependência sintática entre um DP lexical na oração matriz e o sujeito nulo na oração encaixada, representado pelo categoria vazia vestígio *ti* em (19), e é exatamente essa correferência que chamamos de controle.

As relações que se estabelecem entre termo controlador e termo controlado são relações de c-comando. Observando os índices na sentença em (19), vemos que o DP controlador ocorre na oração que imediatamente domina a oração na qual o sujeito é controlado. O vestígio *ti* é o sujeito da oração encaixada, “comer a comida”, e é coindexado com o sujeito da oração matriz, o DP “a Maria”.

Além de sentenças em que o termo controlado está dentro de um complemento, como é o caso de (19), controle também pode ser encontrado em sentenças como (20), em que o termo controlado está dentro de uma oração adjunta.

(20) Júlia_i beijou o sapo antes de t_i dormir.

Na sentença acima, por exemplo, também vemos uma relação de dependência entre o sujeito da oração matriz, o DP “Julia”, e a categoria vazia que ocupa a posição de sujeito da oração encaixada, o vestígio *ti*. “Julia” é, portanto, interpretada como o sujeito da oração encaixada e c-comanda o vestígio *ti*. O vestígio não pode ter o DP “sapo” como antecedente, embora ele seja o mais próximo linearmente, pois o DP está

numa posição mais baixa na árvore, e, portanto, não c-comanda o CP no qual o adjunto está inserido (ver representação arbórea resumida dessa estrutura na seção 3.1).

Outro tipo de sentença com controle do sujeito é representado abaixo (21) com o verbo “prometer”. Assim como controle dentro de adjunto (20), o termo controlador em sentenças com o verbo “prometer” não é o DP mais próximo do vestígio. No exemplo abaixo, o termo controlador não é “a mãe”, e sim o DP “Ana”.

(21) Ana_i prometeu para a mãe t_i comprar comida.

O verbo “prometer” é um verbo com características lexicais que diferem da maior parte dos verbos de controle do sujeito. A maior parte dos verbos de controle do sujeito (querer, tentar, conseguir, etc) são transitivos, tendo uma grade argumental de dois lugares (argumento externo e interno). Já a grade argumental de verbos como “prometer” pode ter três lugares: um argumento externo, “Ana” e dois internos, “para a mãe” e “comprar a comida”, configurando um verbo ditransitivo.

Além dos verbos de controle do sujeito, existem também verbos de controle do objeto, que não serão, no entanto, estudados nessa pesquisa. Neste tipo de estrutura, o objeto do verbo da oração matriz é interpretado como sujeito da oração encaixada. Dizemos, portanto, que o controle é exercido pelo objeto, como vemos em (22). Na sentença abaixo, o DP “a Maria”, objeto do verbo “convenceu”, é interpretado como sujeito da oração encaixada.

(22) O João convenceu a Maria_i a t_i ir embora.

Uma das diferenças entre controle do sujeito e do objeto está na grade argumental dos verbos. Os verbos de controle do sujeito são, em sua maioria, verbos de dois argumentos, sendo o argumento interno expresso por um complemento infinitivo. Há, no entanto, exceções, como o verbo “prometer”, por exemplo. Os verbos de controle do objeto são verbos, em geral, com três argumentos, que têm um objeto preposicionado e uma oração infinitiva como complemento, no caso de línguas como o PB, por exemplo.

2.3. A Teoria de Controle por Movimento

A Teoria da Regência e Ligação e a Teoria de Princípios e Parâmetros postula que a categoria vazia das estruturas de controle é PRO (ROSEBAUM, 1967; POSTAL, 1974; CHOMSKY, 1981, 1986, 1993; LANDAU, 2013). Numa visão mais tradicional da gramática gerativa, PRO é postulado como o DP sem matriz fonética que ocupa a posição de sujeito da oração encaixada. Há, no entanto, outra visão sobre como as estruturas de controle são derivadas: a Teoria de Controle por Movimento (TCM) (HORNSTEIN, 1999, 2001, 2003; BOECKX; HORNSTEIN, 2004, 2006a, 2006b, 2007; BOECKX; HORNSTEIN; NUNES, 2010). Para essa teoria, controle está próximo de alçamento não apenas superficialmente, mas também no modo como são gerados, e é essa teoria que estamos assumindo para os propósitos desse trabalho.

A Teoria de Controle por Movimento argumenta, dentro do Programa Minimalista (PM), que parece não haver necessidade para manter as estruturas de controle e de alçamento distintas, ao menos do ponto de vista teórico (HORNSTEIN, 1999, 2001, 2003; BOECKX; HORNSTEIN, 2004, 2006a, 2006b, 2007; BOECKX; HORNSTEIN; NUNES, 2010).

De acordo com a proposta da TCM, o construto teórico analisado como controle obrigatório PRO, no modelo da TRL, é reanalisado como um vestígio deixado pelo movimento do termo “controlador”, mecanismo similar ao que ocorre com alçamento.

A partir dessa perspectiva, em uma sentença de controle do sujeito como [23], o sujeito “John” se move da oração encaixada para a posição de sujeito da oração matriz (Spec, vP), onde recebe um papel theta adicional, antes de finalmente se mover para [Spec,TP]. (NUNES, 2010, p. 2)⁶

- [23] a. John tried to kiss Mary.
 b. [TP John_i [vP *t_i* tried [CP C [IP *t_i* to [vP *t_i* kiss Mary]]]]] (NUNES, 2010, p. 2)

Essa proposta tem como base a eliminação da estrutura profunda como um nível da gramática. Como para a TRL (Teoria da Regência e Ligação), os papéis temáticos são atribuídos apenas em estrutura profunda, e os movimentos ocorrem em estrutura superficial, um argumento, ao ser movido, não poderia ir para uma posição temática, pois aquela posição já deveria estar preenchida em estrutura profunda. Com a

⁶ “From this perspective, a subject control sentence such as [23], where ‘John’ moves from the embedded subject to the matrix [Spec, vP], where it receives an additional θ -role, before finally landing in the matrix [Spec, TP].” Tradução nossa.

eliminação desse nível, esse problema também é eliminado e o movimento pode ocorrer para posições temáticas.

Outro princípio também relacionado aos papéis temáticos e que, de acordo com a TRL, proíbe movimento para uma posição temática é o Critério Theta. Esse critério estabelece que cada argumento deve receber um único papel temático, e cada papel temático deve ser atribuído a um único argumento. Na sentença em (24), por exemplo, o verbo “conseguir” é um predicado de dois argumentos, um argumento externo que é o agente da ação e realizado por “o menino”, e um argumento interno, uma proposição, realizado pelo InfP “beber o leite”.

(24) O menino conseguiu beber o leite.

Assume-se, portanto, que “conseguir” tem dois papéis temáticos para atribuir, e os mesmos são atribuídos conforme descrevemos acima. No entanto, o verbo “beber” também é um predicado de dois lugares: um argumento externo (agente) e um argumento interno (tema). Como mencionamos acima, o Critério Theta nos diz que cada DP deve receber apenas um papel temático, ou seja, “o menino” não poderia receber o outro papel temático que precisa ser descarregado pelo verbo “beber”, por isso, a postulação da categoria vazia PRO para receber esse outro papel temático. Com a proposta de que controle é movimento, o DP movido para uma posição temática receberá dois papéis temáticos: um do verbo matriz e outro do verbo da oração encaixada. É necessário, desse modo, uma modificação do critério theta, e assim seja permitida a atribuição de dois papéis ao mesmo DP.

A partir do que foi dito acima, poderíamos supor, por exemplo, que a única diferença entre as sentenças em (25) é que em (25a) o DP “Ana” é movido para uma posição temática, enquanto em (25b) “Ana” é movido para uma posição não temática.

- (25) a. [Ana_i tentou [t_i resolver os problemas.]]
 b. [Ana_i parece [t_i resolver os problemas.]]

No entanto, a proposta da TCM não é de igualar controle e alçamento, ou seja, controle e alçamento continuam sendo estruturas diferentes, apesar de derivadas por movimento-A. Essas diferenças são discutidas na próxima seção.

2.3. Diferenças entre controle e alçamento para a TCM

Uma das consequências da proposta mencionada acima é que o contraste entre controle e alçamento se torna menos proeminente, aproximando as duas estruturas no que diz respeito ao mecanismo sintático pelo qual são derivadas. No entanto, controle e alçamento continuam sendo estruturas diferentes, ou seja, as crianças precisariam adquirir não apenas movimento-A para derivar tais estruturas, mas também as particularidades de cada uma.

De acordo com Nunes (2010),

A TCM não é uma teoria de controle por *alçamento*, mas – como o próprio nome diz – uma teoria de controle por *movimento*. O fato de as construções de controle e alçamento compartilharem um perfil derivacional (elas se utilizam de movimento-A) o resultado decorrente dessa propriedade em comum não é de que elas não têm diferenças, e que devem se comportar da mesma forma no que diz respeito a qualquer outra propriedade. (p. 2 – 3).⁷

Uma das principais diferenças entre controle e alçamento reside na motivação para o movimento. Nunes propõe uma minimalidade relativizada para o movimento. O resultado disso é que o mesmo só seria bloqueado se o argumento interveniente apresentasse traços relacionados à motivação do movimento. Essa proposta procura responder à crítica de Landau (2003) de que: se para a TCM a única diferença entre uma sentença de controle do sujeito e uma de alçamento do sujeito é que controle envolve movimento para uma posição temática, essa diferença deveria desaparecer se a posição temática relevante fosse eliminada. Assumindo que isso é o que acontece quando o sujeito de um predicado de controle é eliminado, Landau afirma que a TCM geraria uma sentença agramatical, como em (26c) abaixo.

O argumento de Landau (2003) é de que se o movimento é permitido em uma sentença como (26a, b), também deveria ser em (26c), que é uma sentença agramatical em inglês:

- [26] a. John tried to kiss Mary.
 b. John seems to love Mary.
 c. *John was tried to kiss Mary. (NUNES, 2010, p. 7)

⁷ “The MTC is not a ‘raising’ theory of control, but – as the name says – a ‘movement’ theory of control. The fact that raising and control constructions share a common derivational profile (they employ A-movement) does not entail that in virtue of this common property, they have no differences and must behave alike with respect to any other property.” Tradução nossa.

Para Nunes, o argumento de Landau (2003) recai sobre a falsa premissa de que as condições de licenciamento para o movimento em (26a – c) são as mesmas. O que ocorre é que a passivização de um predicado de controle do sujeito não desencadeia uma configuração de alçamento, como proposto por Landau.

Observemos a derivação simplificada das sentenças em (26), representadas aqui em (27, 28 e 29):

- [27] a. John tried to kiss Mary.
 b. [_{VP} **V**_θ [_{VP} tried [_{CP} C [_{TP} John to kiss Mary]]]]
- [28] a. John seems to love Mary.
 b. [_{TP} **T**_∅ [_{VP} seems [_{TP} John to love Mary]]]
- [29] a. *John was tried to kiss Mary.
 b. [_{PplP} **-en**_∅ [_{VP} tried [_{CP} C [_{TP} John to kiss Mary]]]] (NUNES, 2010, p. 8)

A proposta do autor é de que o movimento em (27, 28 e 29) é motivado por questões derivacionais diferentes. Dito de outra forma, o movimento ser permitido ou não, tem relação com a natureza categorial da oração encaixada. E é assumido pela teoria gerativa, desde Chomsky (2001), que verbos de alçamento selecionam um TP como complemento, e verbos de controle selecionam CP.

Em (27b), o movimento é motivado por questões temáticas: o verbo leve da oração matriz tem um papel temático de argumento externo para atribuir, e por isso “*John*” se move para recebê-lo. Alguém poderia argumentar por que C não se move para receber esse papel, já que o mesmo, como núcleo do complemento do verbo lexical da oração matriz, é marcado tematicamente. Nunes argumenta com base em Abels (2003) e Grohmann (2003) que o mesmo elemento não poderia receber dois papéis temáticos dentro do mesmo domínio temático, por razões de anti-localidade. Como o “complexo/grupo” v-VP conta como um domínio temático, CP não pode se mover e estabelecer uma relação temática com o verbo leve, pois já recebeu seu papel dentro desse domínio. Não sendo um candidato para o papel a ser descarregado, CP não conta como um interveniente, e o movimento do sujeito da oração encaixada pode proceder sem problemas.

Voltando à motivação para o movimento nos exemplos (28) e (29) acima: nessas duas derivações o movimento é motivado por concordância de traços-∅ como T finito

em (28b) e pelo núcleo de particípio da passiva em (29b). Assim sendo, o movimento de John para [Spec, PplP] é bloqueado pelos traços- $\emptyset$ de C. Dito de outra forma, é a presença do CP que impede o movimento em (29b). O mesmo não ocorre com controle (27) por questões relacionadas ao domínio temático e motivação para o movimento como vimos acima. Se C irá ou não contar como um interveniente para o movimento depende da relação (temática ou de concordância) com a qual estamos lidando.

Outra crítica recebida pela teoria e discutida por Nunes está novamente relacionada a uma leitura de que as estruturas que são derivadas por movimento-A são derivadas exatamente da mesma forma, ou que o movimento delas é motivado pelo mesmo fator. Os exemplos em (30) abaixo foram retirados de van Craenenbroek, Rooryck, e Wyngaerd (2005), e são discutidos pelo autor:

- [30] a. [John_i tried [t_i to win]]
 b. [John_i is likely [t_i to win]]
 c. *[John_i is important [t_i to win]] (NUNES, 2010, p. 10)

Aqui, Nunes novamente argumenta que as motivações e restrições para o movimento nas estruturas não é o mesmo. No caso de (30a), o movimento de “John” é sancionado por razões temáticas, mas é sancionado por traços de concordância em (30b) e (30c). Assume-se na teoria que as sentenças em (30a) e em (30c) envolvem um CP infinitivo, enquanto a construção de alçamento em (30b) envolve um TP infinitivo. Considerando isso, fica fácil perceber que o movimento de “John” em (30a) é legitimado porque os traços- $\emptyset$ de C não tem um efeito interveniente para movimentos relacionados a questões temáticas, e em (30b) não há nenhum traço- $\emptyset$. Em contrapartida, o movimento não é legitimado em (30c) porque os traços- $\emptyset$ de C induzem um efeito de minimalidade.

O autor cita as estruturas de controle do objeto, que permitem passivização, como uma evidência para o que ele chama de relativização da minimalidade do movimento-A em termos de relações de $\emptyset$ e θ (31).

- (31) John was persuaded to kiss Mary.

Mesmo selecionando um CP, não há problema para o movimento com verbos de controle do objeto, já que a motivação para o mesmo é temática, e não está relacionado a questões envolvendo os traços-Ø.

Assim, ao invés da não-passivização de verbos de controle do sujeito significar um problema para a TCM, isso pode ser visto como um argumento em favor da teoria. Se a TCM estiver correta, o movimento-A pode ser motivado tanto por questões- θ quanto por de traços-Ø. Assim, o movimento é sensível a questões de minimalidade.

Em suma, a proposta da TCM é que o movimento nas construções de controle está relacionado a questões temáticas, enquanto nas construções com alçamento o movimento está relacionado a questões de concordância, ou seja, o movimento, em cada uma dessas construções está sujeito a diferentes efeitos de intervenção.

Outrossim, dado que o modelo minimalista é um modelo que propõe o mínimo de esforço para gerar formas gramaticais, isso resulta em numerosas simplificações, como a que vimos acima. Parece-nos interessante propor, em termos de aquisição, que a TCM seja mais adequada para descrever as estruturas de controle.

2.4. O verbo “querer”

Uma construção que também é investigada neste trabalho envolve sentenças com o verbo “querer” com sentido de iminência. Apesar de ser apontado como um verbo prototipicamente de controle do sujeito (FERREIRA, 2011; SANTOS, 2009), “querer” tem apresentado comportamento sintático no PB que se aproxima, em determinadas construções, dos verbos de alçamento (32)⁸. Em (32a), “querer” apresenta comportamento sintático prototípico dos verbos de controle (embora também possa haver uma ambiguidade aqui, sobre a qual falaremos adiante):

- (32)
- a. Belinda quer comprar o sapato.
 - b. Está querendo chover.
 - c. A porta ‘tá querendo bater.
 - d. A água ‘tá querendo ferver.

⁸ No trabalho de cunho funcionalista de Santos (2015), a análise de corpus revelou um comportamento de “querer” com implicatura de futuramente, indicando uma variação linguística em curso.

Entretanto, nas sentenças em (32b, c, d) “querer” tem comportamento sintático que se aproxima daquele dos verbos de alçamento. Na sentença em (32b), por exemplo, temos um expletivo nulo como sujeito, e (32c) e (32d) têm referentes com traço [-animado] na posição de sujeito, ambas características dos verbos de alçamento.

- (33) a. *A flor está querendo dormir.
 b. *A porta está querendo comer.
 c. *A cadeira está querendo levantar.
- (34) a. *A flor parece trabalhar no sol.
 b. *O livro costuma dançar sobre a mesa.

Similar ao que ocorre com verbos de alçamento (6c, d) repetidos aqui como (34), a agramaticalidade das sentenças em (33a, b, c) ocorre não porque “querer” esteja exigindo um sujeito [+animado], mas porque os verbos das orações encaixadas fazem tal exigência. Como mostramos nos exemplos em (32b, c, d), o verbo “querer” pode aparecer com sujeito [-animado] contanto que o verbo da oração encaixada não imponha esse tipo de restrição, pois nessas construções inovadoras com “querer”, o verbo parece não selecionar seu argumento externo, mas o argumento que se torna seu sujeito parece ter sido movido da posição de argumento interno⁹ do verbo da oração encaixada, como vemos a seguir com o verbo “cair” (35):

⁹ Observando algumas sentenças com essa construção, nos parece que há uma restrição quanto ao tipo de verbo que pode estar na oração complemento da mesma. Nas sentenças abaixo, por exemplo, o complemento da construção sempre inclui um verbo inacusativo, e aparentemente, as sentenças são aceitáveis.

- (ii) O copo ‘tá querendo cair.
 (iii) O ventilador ‘tá querendo quebrar.
 (iv) A flor tá querendo desabrochar.

Por outro lado, ao inserirmos um verbo inergativo (v) ou transitivo (vi), a sentença parece se tornar menos aceitável.

- (v) ? A onda ‘tá querendo derrubar o castelo.
 (vi) ? A soda cáustica ‘tá querendo derreter o gelo.

Em comunicação pessoal, Jairo Nunes sugeriu que, se for o caso desse tipo de construção admitir apenas verbos inacusativos como complemento, “querer”, com essa leitura de iminência, deve selecionar um complemento menor que um TP, como um VP (vii), se diferenciando assim, das construções com alçamento (viii).

- (vii) [O copo ‘tá querendo] [_{VP} cair]

(35) O copo_i está querendo cair t_i .

Analisando estruturas de controle em PB e PE, Martins e Nunes (2005) apontam para uma flutuação entre controle e alçamento nessas línguas, resultando em ambiguidade lexical por parte de diferentes verbos, a saber: *poder, dever, parar, começar, prometer e ameaçar*. Os autores apontam que a observação diacrônica de outras línguas mostra que verbos de controle tendem a dar origem a verbos de alçamento, e que “não é incomum encontrar pares de verbos de controle e alçamento com a mesma realização fonológica”¹⁰ (MARTINS; NUNES, 2005, p. 62). O exemplo descrito pelos autores com o verbo “querer” é o seguinte em (36):

(36) O João ‘tá querendo ficar doente.

Controle: “João deseja ficar doente”.

Alçamento: “Parece que o João está ficando doente”. (p.63)

Na interpretação de “querer” como controle há volição, e, portanto, o argumento externo tem de ser [+animado], já na interpretação de “querer” como alçamento não há volição, logo o argumento externo do verbo não precisa ser um referente [+animado]. Os exemplos em (32) sugerem que “querer” não está impondo restrições ao DP que ocupa sua posição de sujeito, como um verbo de controle faria. Dito de outra forma, uma sentença como aquelas em (32b, c, d), por exemplo, não possui uma leitura de controle e outra de alçamento, como o exemplo de Martins e Nunes (2005) acima. Em (32c), por exemplo, a sentença “a porta quer bater” tem apenas o significado de que parece que a porta vai bater, indicando algo num futuro iminente, e não há nada indicando controle, como “a porta deseja bater”. Isso sugere um aspecto diferente daquele abordado por Martins e Nunes, já que não há uma leitura de controle e outra de alçamento para os exemplos em (32b, c, d). No entanto, ambos os exemplos (32b, c, d)

(viii) [O Carlos parece] [_{TP} descansar em paz]]

Não nos aprofundaremos na análise dessa construção, pois isso nos deixaria muito distante do escopo deste projeto. Deixamos um estudo mais aprofundado para pesquisas futuras.

¹⁰ (...) *it is not uncommon to find pairs of control and raising verbs with the same phonological realization*. Tradução nossa.

e (36) têm em comum o aspecto da iminência (tanto a doença do “João”, na leitura de alçamento, quanto o “bater da porta” ocorrerão num futuro próximo).

Nosso intuito ao inserir esse tipo de sentença no nosso experimento (a ser descrito no capítulo 4) é o de verificar a compreensão desse tipo de sentença (com “querer” tendo esse significado de iminência) por parte das crianças, já que se trata de uma estrutura de alçamento em que não há a exigência de um experienciador, como ocorre com aquelas com o verbo “parecer”, por exemplo.

2.5. A aquisição de controle e de alçamento

Imagine que uma criança, por volta dos 3 anos de idade, se depare com as sentenças em (2) reproduzidas aqui como (37). Considerando que temos uma oração encaixada que, de acordo com o que vimos acima, precisa de um sujeito, uma criança em processo de aquisição precisa conseguir determinar qual elemento deve preencher a posição de sujeito dessa sentença.

- (37) a. A Maria tentou dormir
b. A Maria parece dormir

Se fôssemos considerar PRO como a categoria vazia de (37a), diríamos que a criança deve saber duas coisas diferentes para i) ter domínio sobre essas estruturas, e ii) saber diferenciá-las: ter o módulo de controle em sua gramática, ou seja, conhecer a distribuição e interpretação de PRO, e ser capaz de realizar Movimento-A para dominar as estruturas de alçamento.

No entanto, se considerarmos que essas duas estruturas são derivadas por movimento, as crianças não precisariam “aprender” ou “desenvolver” dois componentes sintáticos para a derivação dessas estruturas. Essa aproximação é interessante para as pesquisas em aquisição de linguagem, pois parece mais interessante e econômico para a GU que apenas um mecanismo sintático seja responsável pela geração dessas duas estruturas.

Com a derivação ocorrendo de forma similar, as crianças não teriam que adquirir dois mecanismos diferentes para derivar controle e alçamento, mas apenas um. Nota-se, no entanto, que embora o mesmo mecanismo seja responsável pela derivação de

controle e de alçamento, as crianças ainda devem aprender/adquirir as diferenças estruturais que subjazem tais estruturas.

Contudo, o domínio das mesmas depende de outras importantes questões derivacionais como mencionamos na seção 2.4. Assim, a criança deve saber que verbos de controle selecionam seu argumento externo, enquanto verbos de alçamento não o fazem, por exemplo. Outras questões relevantes, além da grade argumental dos verbos que aparecem nessas estruturas e restrições semânticas, é que alguns verbos de alçamento, como “parecer”, por exemplo, selecionam um experienciador; assim como a diferença com relação à complementação categorial das duas estruturas (controle seleciona CP, enquanto alçamento seleciona TP).

A partir dessa aproximação, consideramos para as predições e hipóteses desse trabalho que essas duas estruturas são derivadas por movimento. Uma motivação para adotar essa visão é de que a gramática fica mais elegante, pois há uma modificação no critério theta, e o movimento pode ocorrer livremente nesses casos, como vimos na seção 2.4 acima.

2.6. Resumo do capítulo

No presente capítulo apresentamos a descrição das estruturas aqui estudadas. A princípio, vimos que, numa visão tradicional da gramática gerativa, alçamento é derivado por movimento-A e controle tem um módulo próprio, conhecido como PRO. Essa descrição coloca, de certa forma, as duas estruturas como sendo muito diferentes entre si. A Teoria de Controle por Movimento, por outro lado, aproxima controle e alçamento no que diz respeito ao mecanismo sintático pelo qual elas são derivadas: movimento-A. No entanto, apesar dessa aproximação, controle e alçamento continuam a ser duas estruturas diferentes com suas peculiaridades derivacionais, e que parece justo supor, devem ser aprendidas pelas crianças.

Também tivemos uma breve apresentação de sentenças em que o verbo “querer” aparece com uma interpretação diferente da que comumente lhe é atribuída, a interpretação volitiva. Nesse tipo de sentença, “querer” aparece com um significado de iminência, em uma estrutura parecida com a de alçamento.

A partir do capítulo seguinte, apresentamos alguns trabalhos realizados em outras línguas para investigar o comportamento infantil com relação a essas duas estruturas.

CAPÍTULO 3: ESTUDOS EXPERIMENTAIS SOBRE CONTROLE E ALÇAMENTO EM LÍNGUAS INFANTIS

A seguir, apresento alguns estudos já realizados que compararam o comportamento das crianças com relação a verbos de controle e de alçamento. Esses estudos são importantes para a presente pesquisa, porque tanto as metodologias usadas quanto seus resultados serviram de base para a elaboração do experimento a ser apresentado no capítulo 4 dessa dissertação. Apresento também, brevemente, estudos dedicados a pesquisar apenas a aquisição de controle ou de alçamento, sem, no entanto, comparar as duas estruturas. Saliento que os trabalhos que investigam a aquisição de controle consideram que essa estrutura apresenta PRO como categoria vazia, ou seja, para nenhum dos trabalhos discutidos a seguir, controle é derivado por movimento, diferentemente da proposta que estamos assumindo. Usaremos, portanto, na apresentação desses trabalhos, PRO como a categoria vazia das estruturas de controle por ter sido essa a escolha teórica dos trabalhos aqui resenhados.

3.1. Controle em línguas infantis

O trabalho de Carol Chomsky (1969) sobre a aquisição de estruturas de controle com os verbos “*promise*” (prometer) e “*tell*” (dizer/contar) serviu de base para vários outros que também investigaram como as crianças desenvolvem seu conhecimento a respeito das estruturas de controle. Esses trabalhos, em sua grande maioria realizados em língua inglesa, tiveram como objetivo investigar diferentes sentenças com verbos de controle. Os estudos em outras línguas, majoritariamente, não têm como foco principal a aquisição de controle, mas a mesma é estudada em conjunto com outras questões (para um resumo desses trabalhos, ver AGOSTINHO 2014, p. 45).

O foco de investigação dos testes sobre controle tem sido o de estabelecer se crianças em idade pré-escolar (a partir dos 3 anos) são capazes de compreender e produzir estruturas de controle do sujeito e do objeto, e a partir de qual momento no desenvolvimento de linguagem elas apresentam essas habilidades. Para alguns estudiosos, crianças em idade pré-escolar têm dificuldade em interpretar estruturas de controle, passando por estágios que vão desde a interpretação livre da categoria vazia até a completa competência. As sentenças em (38) são alguns exemplos com estruturas de controle em diferentes contextos.

- (38) a. Lucy_i queria beijar o Pedro antes de PRO_i comprar sorvete.
 b. O menino_i tentou PRO empurrar a menina.
 c. Maria disse para a Ana_i PRO_i comprar comida.
 d. João_i prometeu para a Ana PRO_i lavar os pratos.

Em geral, para os trabalhos cujo objetivo é investigar o comportamento da criança com relação a controle sem compará-la com o comportamento com relação a alçamento, as sentenças usadas apresentam PRO em diferentes contextos sintáticos: controle do sujeito com adjunto (38a), controle do sujeito com complemento (38b), controle do objeto (38c) e controle do sujeito com verbos ditransitivos (38d). Os resultados para esses testes são similares. As crianças mais novas apresentam dificuldades para interpretar a categoria vazia em estruturas em que o verbo de controle do sujeito é ditransitivo, como em (38d), e têm, portanto, um argumento interveniente entre o termo controlado (a categoria vazia) e o termo controlador (o sujeito da oração matriz). Elas também têm dificuldades com as estruturas em que PRO está dentro de um adjunto (38a). Em geral, elas utilizam uma estratégia diferente daquela encontrada na gramática adulta, a de que o sujeito das orações encaixadas “comprar sorvete” em (38a), e “lavar os pratos” em (38d) é o objeto das respectivas orações matrizes. Dito de outra forma, para as crianças em idade pré-escolar “Pedro” é o sujeito da oração encaixada em (38a) e “Ana” da oração encaixada em (38d). A interpretação delas é que “Pedro” vai realizar a ação de “comprar sorvete”, e “Ana” é a responsável pelo ato de “lavar os pratos”. Esse tipo de estratégia, de analisar controle do sujeito como controle do objeto, parece ocorrer até os 6 anos de idade, de acordo com Sherman; Lust (1993).

Apresento abaixo, de modo resumido, alguns trabalhos que testaram a compreensão e a produção de sentenças com verbos de controle, assim como as análises propostas para explicar o percurso de desenvolvimento dessas estruturas.

McDaniel; Cairns (1990) e Cairns, McDaniel; Hsu; e M. Rapp (1994), ao realizarem diferentes estudos sobre a aquisição de controle, observaram que as crianças forneciam uma interpretação para PRO, em sentenças como (38a – c), diferente daquela presente na gramática dos adultos. A partir da observação dos resultados experimentais, os autores distinguiram quatro padrões de interpretação entre as respostas das crianças:

a. Interpretação livre de PRO: as crianças escolhem como referente de PRO ou o sujeito da oração matriz ou o objeto da oração matriz, ou até mesmo um personagem fora do contexto linguístico. Inicialmente essa interpretação livre de PRO acontece tanto com complemento quanto com adjunto.

b. Interpretação livre de PRO apenas nas orações de controle do sujeito com adjunto: as crianças selecionam corretamente o sujeito ou objeto a depender do verbo da oração matriz. No entanto, isso ocorre apenas nas orações desempenhando função de complementos, a interpretação livre de PRO continua nas sentenças em que aparece um adjunto.

c. Interpretação de controle do objeto nas orações adjunto: nas orações com controle do sujeito e adjunto (38a), as crianças escolhem o objeto da oração matriz como referente e não o seu sujeito.

d. Misto de interpretação de controle do sujeito ou do objeto nas orações com adjunto: as crianças misturam uma interpretação adulta com uma não-adulta com relação a controle do sujeito com adjunto, indicando que elas estão indo na direção da gramática adulta.

McDaniel e Cairns (1990b) sugerem que “há um estágio, que até onde sabemos não tinha sido observado antes, durante o qual as crianças não possuem controle”¹¹ (p. 316). No entanto, os autores argumentam que os erros cometidos pelas crianças com relação à interpretação da categoria vazia não acontecem por falta de conhecimento sobre os princípios que governam a distribuição da categoria vazia, e sim porque, a princípio, as crianças representam incorretamente essas construções, como veremos abaixo.

O problema de representação inicial seria decorrente da ausência de uma regra recursiva para orações encaixadas, o que as levaria a analisar estruturas de controle como estruturas coordenadas, ou seja, PRO não seria c-comandado por nenhum DP e assim as crianças fariam escolhas aleatórias. Quando essa regra recursiva é adquirida, as crianças começam a interpretar corretamente controle dentro de complemento (seja controle do sujeito ou do objeto), mas continuam tendo dificuldades com PRO dentro de adjunto.

¹¹ “(...) *there is a stage, previously unattested as far as we know, during which children lack control*”. Tradução nossa.

A sentença em (39) é um exemplo de controle dentro de adjunto, e em (39a, b) temos uma representação arbórea reduzida de como as crianças representariam essas construções antes de dominá-las (39a) e depois de dominá-las (39b).

(39) Ariel kissed Ernie before PRO buying an ice cream.

“Ariel beijou Ernie antes de comprar sorvete.”

(GUASTI, 2002, p. 354)

Segundo os autores, esse equívoco na representação de PRO dentro de adjunto acontece porque as crianças estenderiam a análise de complemento para os adjuntos, na qual o CP (“*before buying an ice cream*”) seria anexado à projeção intermediária V’ (39a), e interpretam que o termo controlador de PRO é o objeto da oração matriz, nesse caso o DP “Ernie”. Essa interpretação equivocada sobre onde anexar o CP contendo o adjunto seria decorrente, para os autores, da falta de conhecimento sobre as propriedades lexicais das conjunções subordinativas. Quando esse conhecimento é adquirido, as crianças finalmente conseguem anexar o CP a uma projeção mais alta e interpretar o sujeito das orações com adjunto como o termo controlador de PRO (39b).

Essa análise não é, no entanto, a única proposta para explicar o percurso de desenvolvimento das estruturas de controle. Sherman (1983) e Sherman; Lust (1986, 1993), por exemplo, sugerem que, já a partir dos 3 anos de idade, as crianças dispõem de conhecimento a respeito dos vários componentes sintáticos envolvidos em controle e que possuem um conhecimento contínuo sobre a categoria vazia. Não há, para essas

autoras, um estágio no qual a criança não possui controle em sua gramática. Os estudos dessas autoras mostraram que não há um estágio em que as crianças permitem uma interpretação livre de PRO (contra McDaniel et al, 1991; Cairns et al, 1994). Todavia, assim como outros pesquisadores, Sherman; Lust (1986, 1993) também observaram que até os 6 anos de idade as crianças não apresentam comportamento adulto quanto às estruturas de controle em sentenças com verbos do tipo “prometer”, por exemplo, (ver mais detalhes abaixo).

Sherman e Lust (1986, 1993) concentraram seus testes na produção e compreensão de sentenças com controle dentro de complemento (35b, c, d), e buscaram entender se as crianças eram capazes de: i) distinguir PRO de um pronome lexical, e ii) distinguir entre verbos de controle do sujeito e do objeto.

Para verificar a produção de sentenças com controle, as autoras utilizaram uma tarefa de produção eliciada. As crianças tinham que imitar orações finitas com pronomes lexicais e orações infinitivas contendo PRO. Foi observado, que, às vezes, elas mudavam o tipo de complemento ao repetir a sentença. Algo que se destaca nesse experimento é que, quando as crianças mudavam o complemento infinitivo em um finito, elas também alteravam o sujeito nulo PRO para um pronome lexical e vice-versa, como pode ser observado em (40). O que foi visto pelos pesquisadores como um indício de que as crianças ligam PRO a um complemento infinitivo e que também possuem conhecimento sobre a diferença entre a categoria vazia e pronomes lexicais.

(40) a. Alvo: Jimmy tells Tom that he will ride the bicycle.

“Jimmy diz para Tom que ele irá andar de bicicleta.”

Resposta: Jimmy t... tells Tom to ride the bicycle. (3;0)

“Jimmy d...diz para Tom andar de bicicleta.”

b. Alvo: Jimmy promises Tom to watch the baseball game.

“Jimmy promete a Tom assistir ao jogo de baseball.”

Resposta: Jimmy promises that he will watch th’ball game.

“Jimmy promete que ele irá assistir ao jogo de baseball.” (3;9)

(SHERMAN; LUST, 1993)

Para testar a compreensão, as autoras usaram uma tarefa de encenação. Novamente, elas testaram se as crianças eram capazes de distinguir PRO de um

pronome lexical. Nesse teste foi acrescentada uma introdução pragmática para apresentar o sujeito (43a) ou o objeto (43b) de uma determinada sentença-teste.

- (41) a. PRO = Peter
Peter promised Ernie PRO to scratch Cookie Monster.
“Peter prometeu ao Ernie coçar Cookie Monster”.
- b. PRO = Ernie
Peter told Ernie PRO to scratch Cookie Monster.
“Peter disse ao Ernie coçar Cookie Monster”.
- (42) a. he = Peter ou Ernie
b. Peter told Ernie that he should scratch Cookie Monster.
“Peter disse ao Ernie que ele deveria coçar Cookie Monster”.
- c. Peter promised Ernie that he will scratch Cookie Monster.
“Peter prometeu ao Ernie que ele irá coçar Cookie Monster”.
- (43) a. This is a story about Peter. (sujeito)
“Esta história é sobre Peter”.
- b. This is a story about Ernie. (objeto)
“Esta história é sobre Ernie”. (SHERMAN; LUST, 1993.)

A introdução pragmática (43) era apresentada antes de sentenças como (41a, b) ou (42a, b), e seu uso tinha a intenção de modular a interpretação dos pronomes lexicais ou de PRO. Após ouvir o contexto e a sentença-teste, era pedido que as crianças encenassem o que a sentença descrevia. Foi observado que, a partir dos 3 anos de idade, a interpretação de pronomes lexicais foi influenciada pelo contexto pragmático, mas o mesmo não aconteceu com a interpretação de PRO. Dito de outra forma, as crianças preferiram interpretar o pronome lexical (42) como ligado anaforicamente ao sujeito ou ao objeto a depender do contexto pragmático introduzido (SHERMAN; LUST, 1986, 1993). No caso do verbo “*promise*” (prometer) (41a), crianças entre 3;0 e 3;11 anos de idade ora escolhiam o sujeito ora o objeto, o que indica, para as autoras, que elas não possuem conhecimento lexical suficiente para interpretar essas estruturas.

Sherman e Lust (1993) sugerem que PRO e pronomes lexicais são dois objetos gramaticais distintos para as crianças, o que aponta que elas possuem o conhecimento

sintático com relação à distribuição de PRO. A hipótese das autoras para a dificuldade na interpretação de estruturas contendo o verbo “*promise*” (prometer) (41a), por exemplo, está embasada no argumento de que o conhecimento sintático, sobre a distribuição de PRO, não é suficiente para a interpretação correta das estruturas no caso de alguns verbos. O que as autoras sugerem é que, sendo necessária para as estruturas de controle uma integração entre o léxico (distinção controle do sujeito/objeto) e a sintaxe (distribuição de PRO), o “atraso” no desenvolvimento acontece por questões relacionadas exatamente a essa integração.

Recentemente, o trabalho de Gerard et al (2018) apontou questões metodológicas como sendo um dos fatores que levam as crianças a terem dificuldades com estruturas de controle com adjunto (38a). Para esses autores, as Tarefas de Encenação e de TJVV¹², frequentemente usadas nos trabalhos que investigaram a aquisição desse tipo de estrutura, apresentam uma grande demanda da memória de trabalho das crianças, e que, em decorrência disso, a interpretação de sentenças com controle e adjunto, por parte das crianças, pode ter sido prejudicada.

Para tentar verificar se a sobrecarga na memória de trabalho poderia interferir na interpretação das sentenças, os autores manipularam a quantidade de informação a ser retida na memória de trabalho das crianças. O recurso usado pelos autores para evitar sobrecarga na memória foi mesclar uma Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade (CRAIN; MCKEE, 1985) com uma *Coloring Book Task* (Tarefa de colorir o livro) adaptada (PINTO; ZUCKERMAN, 2015; ZUCKERMAN et al, 2016). O teste teve participação de 32 crianças com idades entre 4;0 – 5;2 anos.

Nesse tipo de tarefa (*Coloring Book Task*), pode-se inferir a interpretação da criança sobre uma sentença pedindo que ela pinte um item em uma figura em preto e branco, por exemplo. Para uma sentença-teste que pode ser interpretada de duas maneiras diferentes (controle do sujeito e do objeto, por exemplo), pode-se usar figuras de modo que cada interpretação dependa da cor que a figura tem.

A sentença em (44) era apresentada junto com duas figuras já coloridas. Na primeira imagem, “Dora” abraça um urso vermelho enquanto “Diego” abraça um urso azul (oração adjunta), e na imagem seguinte “Dora abana Diego” (oração matriz) (fig.

¹² Na TJVV, histórias são contadas para a criança e pede-se a ela que ajude um fantoche muito distraído a entender o que aconteceu. A criança deve indicar se o comentário que o fantoche faz sobre a história é verdadeiro ou falso.

2), aqui a criança não precisaria lembrar a ordem dos eventos, pois a mesma é fornecida pela ordem das figuras.

(44) Dora fanned Diego after PRO hugging the *blue* bear.

“Dora abanou Diego depois de abraçar o urso azul”.

Figura 2 - adaptada de Gerard et al, 2018, p. 12.

No caso da sentença em (44) o julgamento correto é de que a mesma é falsa, pois “Dora”, que é o termo controlador de PRO, está abraçando um urso vermelho e não um urso azul (informação fornecida pela sentença). Portanto, se as crianças se comportam como os adultos ao ouvir esse tipo de sentença, elas também devem dizer que a mesma é falsa. Caso as crianças digam que a sentença é verdadeira, elas podem estar interpretando o antecedente de PRO como “Diego”, que está, de fato, abraçando um urso azul.

A proposta dos autores é que, ao eliminar a necessidade de lembrar a ordem dos eventos, visto que a mesma é fornecida pela ordem das figuras, as crianças alcançariam uma taxa de acerto mais próxima da dos adultos. E os resultados sugerem que a previsão dos autores está no caminho certo, pois as crianças forneceram respostas mais próximas das respostas fornecidas pelos adultos na maior parte do tempo. Segundo Gerard et al (2018), a memória de trabalho exerce papel importante na interpretação fornecida pelas crianças em testes envolvendo sentenças com controle e adjunto. Para os autores, o desempenho das crianças em estudos anteriores pode ter sido resultado de

demandas extragramaticais que acabaram resultando em respostas diferentes da dos adultos na maior parte do tempo (para mais detalhes, ver GERARD et al, 2018).

A investigação dessas estruturas em língua portuguesa foi realizada por Agostinho (2014) – a autora observou diretamente a compreensão de estruturas de controle em português europeu (PE) – e por Santos, Hyams e Gonçalves (2015) – os autores olharam a produção de complementos também em PE.

No trabalho de Agostinho (2014), a autora investigou a aquisição de verbos de controle do sujeito e do objeto por crianças falantes nativas de PE. Segundo a autora, trata-se do primeiro trabalho nesse idioma sobre essas estruturas, e o mesmo é descrito como um trabalho exploratório. Os principais propósitos do estudo de Agostinho foram os de procurar entender quais seriam as estratégias usadas pelas crianças na atribuição de referentes para sentenças com complemento infinitivo em PE¹³, além de testar a hipótese de que a aquisição de controle passa por diferentes estágios (MCDANIEL; CAIRNS, 1991).

Participaram do experimento 64 crianças com idades entre 3 e 5 anos, além de 20 adultos. A metodologia escolhida foi uma Tarefa de Julgamento de Referência (MCDANIEL; CAIRNS, 1990a, b). Nesse tipo de tarefa, a criança primeiro ouve uma história que fornece um contexto discursivo para cada sentença. Depois que a história é contada, a criança ouve um comentário (enunciado) sobre a conclusão da mesma, e é solicitado que ela ajude um fantoche muito distraído a entender os eventos que ocorreram respondendo às perguntas dele (do fantoche). A história é contada usando brinquedos, numa encenação. Na condição com verbos de controle do sujeito foram usados os verbos “querer” e “conseguir”.

(45) Exemplo de história: (Experimentador 1) O gatinho, o porquinho e o cordeirinho também vivem aqui na quinta. Um dia, diz o porquinho: “Sabem que há morangos no bosque? Dos selvagens – dizem são bem melhores que os outros!” Então, vão à procura de morangos no bosque. Separaram-se no fim...

Item-teste: **O cordeirinho consegue encontrar os morangos.**

(Experimentador 2) (usando o fantoche): Quem é que vai encontrar os morangos?

¹³ Foram testadas estruturas com controle do sujeito (verbos transitivos e ditransitivos), controle do objeto (objeto direto e indireto), sujeitos sentenciais, e sentenças com interpretação pragmaticamente determinada.

As crianças não tiveram problemas para interpretar sentenças com verbos de controle do sujeito que selecionam como complemento uma oração com verbo no infinitivo, como no item-teste acima. A proporção de respostas corretas foi de 96,2% para as crianças de 3 anos, de 98,8% para as de 4 anos, e de 98,9% para as de 5 anos. A dificuldade ficou por conta de controle com o verbo “prometer”, algo já previsto pelos estudos em língua inglesa (SHERMAN; LUST, 1986, 1993; MATEU, 2016) e língua espanhola (MATEU, 2016). Com esse verbo, a taxa de acerto (interpretação do sujeito como o termo controlador de PRO) para o verbo “prometer” ficou em 32,5% (3 anos), 46,4% (4 anos) e 55,4% (5 anos) (AGOSTINHO, 2014). Agostinho (2014) sugere, assim como Mateu (2016), que a origem das dificuldades com o verbo “prometer” está na presença de um argumento interveniente na estrutura.

Santos, Hyams e Gonçalves (2015) investigaram a aquisição de verbos de controle do objeto e de verbos com Marcação Excepcional de Caso¹⁴ em PE. Embora nenhuma dessas estruturas nos interesse diretamente aqui, os autores também usaram sentenças com controle do sujeito com os verbos “querer” e “conseguir”, e os resultados com essa condição são reportados aqui por estarem relacionados à nossa investigação.

Os autores realizaram uma tarefa de produção eliciada. A tarefa era composta de um conjunto de histórias que o experimentador apresentava para a criança e para o fantoche “distráido” enquanto encenava a mesma com a ajuda de brinquedos. As histórias contadas apresentavam diferentes situações, e era pedido à criança que ajudasse o fantoche a completar o comentário dele sobre as mesmas. Os contextos foram desenhados de modo a eliciar percepção, causatividade e verbos de controle.

Um exemplo da dinâmica do teste (na condição com verbo de controle do objeto) pode ser visto em (46):

(46) Elefantes pequenos: Oh, vá, nós queremos. É tão giro mergulhar.

Elefante grande (pai): Não, estão proibidos.

¹⁴ Diferente do que acontece na marcação canônica de Caso, em que os núcleos atribuem Caso ao seu complemento, na marcação excepcional de Caso, um núcleo atribui Caso ao argumento de outro núcleo. Na sentença em (ix), por exemplo, a preposição ‘para’ atribui Caso ao pronome ‘mim’, argumento externo de ‘sorrir’.

(ix) O João pediu para mim sorrir.

Trata-se, portanto, de uma marcação que não envolve a configuração núcleo-complemento. O pronome ‘mim’ não é complemento da preposição. O complemento da preposição é a sentença infinitiva [_{InfP} mim sorrir], que não precisa receber Caso.

Experimentador: O pai proibiu.

Fantoche: O que é que o pai fez? O pai... (SANTOS et al, 2015, p. 17)

Participaram do experimento 58 crianças entre 3;5 e 5;10 de idade, e 24 adultos entre 18 e 49 anos de idade. Os resultados sugerem que já a partir dos 3;5 anos de idade as crianças produzem sentenças com estruturas de controle do sujeito em PE. Um exemplo produzido durante a tarefa foi: “O macaco conseguiu saltarem, saltar os porquinhos (5;01)”. A taxa de produção para controle do sujeito entre as crianças foi de 75%, 88,1% e 86,9% para os grupos de 3, 4 e 5 anos respectivamente (p. 25).

Em suma, para alcançar a compreensão das estruturas de controle parece ser necessário tanto conhecimento lexical quanto sintático. Ao revisar trabalhos sobre a aquisição desse tipo de estrutura, Guasti (2002), sugere que, do ponto de vista do léxico, as crianças precisam saber que existem verbos de controle do sujeito e do objeto; já no campo da sintaxe, elas precisam: i) distinguir entre orações finitas e não-finitas, ii) conhecer a relação estrutural de c-comando, e iii) conhecer as propriedades das expressões pronominais (PRO vs pronomes) (GUASTI, 2002). O terceiro requisito é postulado por aqueles que consideram que a categoria vazia dessas estruturas é PRO.

Nesta seção, apresentamos alguns estudos entre os já realizados para investigar a compreensão e produção de estruturas contendo verbos de controle por crianças em processo de aquisição de linguagem. Para McDaniel, Cairns e Hsu (1991) e Cairns et al (1994), por exemplo, para alcançar a interpretação de estruturas de controle em que a categoria vazia está dentro de complemento ou de adjunto, as crianças devem aprender questões sintáticas que são relevantes para a compreensão das mesmas, como onde anexar o sintagma contendo PRO nas estruturas em que a categoria vazia está dentro de adjunto, por exemplo. Para esses autores, inicialmente, as crianças não teriam controle em suas gramáticas, não por não conhecerem a distribuição e interpretação da categoria vazia, mas sim por necessitarem aprimorar o conhecimento lexical dos verbos e das conjunções que, por sua vez, as levará a representar essas construções adequadamente.

Sherman (1983) e Sherman e Lust (1986, 1993), por outro lado, não observaram em seus experimentos um estágio de interpretação livre de PRO. Para essas autoras, não são os componentes sintáticos os responsáveis pelas dificuldades das crianças em dominar as estruturas de controle, mas questões relacionadas à integração entre o léxico e a sintaxe. As crianças precisam combinar o conhecimento sintático sobre a

distribuição de PRO com o conhecimento lexical que elas possuem sobre como PRO é interpretado com determinados verbos.

O trabalho de Gerard et al (2018) trouxe uma nova proposta para explicar a aquisição de controle com adjunto. Em experimentos desenhados para diminuir a sobrecarga na memória de trabalho das crianças, os autores mostraram que a taxa de acerto delas tende a ficar mais próxima da taxa dos adultos quando o teste exige menos de suas memórias. Para os autores, esse resultado indica que crianças a partir dos 4 anos de idade possuem uma gramática que, assim como a do adulto, permite interpretar corretamente sentenças desse tipo (controle dentro de adjunto), no entanto, elas têm um sistema de implementação dessa gramática ainda imaturo, que poderia estar suscetível a erros em um contexto com grande custo no processamento, como a memória para lembrar eventos e a ordem em que eles aconteceram, por exemplo.

Por fim, os trabalhos realizados em português europeu mostraram que as crianças compreendem (AGOSTINHO, 2014) e produzem (SANTOS; HYAMS; GONÇALVES, 2016) sentenças com verbos de controle quando os mesmos têm apenas uma oração infinitiva como complemento, como em “O menino conseguiu pular a cerca”, já a partir dos 3;5 anos de idade.

O que pode ser observado a partir dos testes realizados com estruturas de controle é que não há um consenso entre os pesquisadores a respeito do componente que seria responsável pelo “atraso” no domínio dessas estruturas. Considerando que controle pode aparecer em diferentes ambientes sintáticos (dentro de complemento, de adjunto, dentro de complemento com verbos ditransitivos), e que diferentes experimentos foram realizados para observar diferentes estruturas, as propostas acabaram por dividir-se levando em consideração os resultados de cada experimento. A interpretação livre de PRO, por exemplo, foi observada em certos experimentos, mas não em outros, como vimos acima. Assim, temos questões sintáticas sendo apontadas como uma dificuldade, questões de integração entre léxico e sintaxe e também questões de memória.

Para os propósitos do presente trabalho, ressaltamos que as sentenças contendo controle a serem estudadas aqui são aquelas em que a categoria vazia está dentro de complemento de verbos transitivos, e que, de acordo com os estudos vistos acima, esse tipo de estrutura de controle é o primeiro a ser compreendido e produzido pelas crianças. Esse é, ao menos, o resultado presente na literatura com o uso de determinadas metodologias (McDaniel et al, 1991; Cairns et al, 1994; Sherman; Lust, 1993;

Agostinho, 2014; Santos et al, 2015). Ressalto novamente que sentenças com adjunto e com verbos do tipo “prometer” não farão parte da investigação conduzida neste trabalho, e também que estamos assumindo a Teoria de Controle por Movimento para essas estruturas.

Na subseção seguinte, apresentamos uma visão geral sobre os estudos envolvendo as estruturas de alçamento.

3.2. Alçamento em línguas infantis

Os trabalhos sobre a aquisição de estruturas de alçamento também são, em sua grande maioria, em língua inglesa. Para alguns estudiosos que investigam a aquisição dessas estruturas em inglês, as crianças não conseguem realizar Movimento-A, mecanismo necessário para a compreensão e produção desse tipo de estrutura. Para Wexler (2004), por exemplo, esse é um mecanismo linguístico sujeito a maturação¹⁵, e estaria disponível na gramática infantil apenas por volta dos sete anos de idade.

Essa proposta, de que as crianças teriam dificuldades para realizar movimento-A, foi feita por Borer; Wexler (1987, 1992) e Wexler (2004) para explicar o atraso com outro tipo de construção: as construções passivas em inglês (HIRSCH; WEXLER, 2004a), e ficou conhecida como *A-chains Deficit Hypothesis* (*Hipótese do déficit de cadeias-A, em tradução livre*)¹⁶. De acordo com a previsão dessa proposta, não sendo capazes de realizar Movimento-A, as crianças também não teriam a habilidade de gerar estruturas de alçamento e estruturas inacusativas¹⁷, que também dependem desse movimento sintático para serem compreendidas e produzidas. Para explicar a

¹⁵ De maneira geral, a Teoria da Maturação postula que alguns mecanismos linguísticos estariam sujeitos à maturação biológica, da mesma forma que aspectos do desenvolvimento físico, como, por exemplo, o nascimento dos dentes, nascimento e queda de cabelos nos recém nascidos, mudanças físicas ocorridas na puberdade, etc (BORER; WEXLER, 1987).

¹⁶ A hipótese do déficit de cadeias-A prediz que crianças em idade pré-escolar não têm a habilidade de formar cadeias-A, e conseqüentemente, estruturas envolvendo movimento-A como alçamento, passivas, e inacusativas apareceriam apenas tardiamente no processo de aquisição.

¹⁷ Babyonyshev et al (2001) sugerem que crianças falantes nativas de russo não conseguem analisar corretamente estruturas inacusativas até, pelo menos, os 5 anos de idade. Os autores realizaram testes com o genitivo de negação, uma construção característica dos verbos inacusativos em russo. Na direção oposta dos achados de Babyonyshev et al (2001), outros estudos sugerem que as crianças não têm problemas com construções inacusativas: Palmiere (2002) – produção espontânea no PB; Becker; Schaeffer (2013) – produção espontânea do inglês; Friedman (2007) – experimentos em hebraico com verbos inacusativos e inergativos, e Shimada; Sano (2007) – experimentos em japonês com inacusativos e inergativos.

difículdade com a realização do Movimento, os autores sugerem que as crianças não conseguiriam realizá-lo por terem problemas para identificar que o vP de algumas estruturas não constitui uma fase.

Para Chomsky (2001), vP e CP constituem fases e apenas suas margens (núcleos e especificadores) ficam visíveis para a próxima fase; enquanto seu argumento interno não estaria mais visível assim que a derivação é enviada para *Spell-Out*. Esse é o caso, por exemplo, dos verbos transitivos: vP é uma fase e operações como movimento, por exemplo, não podem afetar o domínio interno de VP tão logo a derivação é enviada para *Spell-Out*. Porém, o mesmo não ocorre com os verbos inacusativos, com as passivas e com as estruturas de alçamento, pois o *v* desses verbos é defectivo e, portanto, vP não é uma fase. Desse modo, é possível realizar o movimento do argumento interno para SpecIP, pois o complemento de VP permanece visível para operações futuras, como o movimento do DP complemento para uma posição mais alta, caso das estruturas acima mencionadas.

Wexler (2004) entende que, para crianças até os sete anos de idade, todos os vPs e CPs definem fases, sendo *v* defectivo ou não (“*Universal Phase Requirement*”, WEXLER, 2004). Desse modo, torna-se impossível o movimento do DP complemento de VP para SpecIP, que é um mecanismo necessário para a formação de passivas, de estruturas de alçamento e de estruturas inacusativas.

A análise mais conhecida para explicar o desempenho não-adulto das crianças em testes com estruturas de alçamento é a proposta de Wexler descrita acima. No entanto, mais recentemente, alguns estudos sugerem outra análise, tomando por base a presença de um argumento interveniente na estrutura.

Como mencionamos no início da seção, a maior parte dos estudos já realizados para verificar a aquisição dessas estruturas foi realizada em língua inglesa. Um verbo comumente utilizado nesses testes é o verbo “*seem*”, e uma das características desse verbo é a presença, implícita ou explícita, de um experienciador na estrutura (47) (LANDAU, 2010). Considerando essa exigência do verbo “*seem*”, os estudos têm focado em tentar estabelecer se é a presença de um argumento interveniente/experienciador na estrutura que poderia estar trazendo dificuldades para a compreensão das sentenças ou se é o movimento-A em si.

Hirsch e Wexler (2007) realizaram um experimento para verificar a compreensão de sentenças com alçamento utilizando o verbo “*seem*” (47a). Nesse teste, os autores optaram tanto por sentenças com alçamento (47a), como por aquelas em que “*seem*” é

precedido de expletivo (44b). Nos dois tipos de sentenças há um experienciador explícito.

- (47) a. Bart seems to Lisa to be playing an instrument.
 “Bart parece para Lisa estar tocando um instrumento”.
 b. It seems to Lisa that Bart is playing an instrument.
 “Parece para a Lisa que Bart está tocando um instrumento”.

A metodologia escolhida foi uma tarefa de escolha de figuras com 2 figuras por sentença-teste. Participaram do experimento 70 crianças com idades entre 3 e 9 anos (10 crianças para cada faixa etária). Foram usados balões de pensamento para representar a noção de “pensar sobre um evento” ou “experienciar” o evento (fig. 3). Assim, para a sentença (47a), por exemplo, a figura-alvo mostra “Lisa” com um balão de pensamento no qual “Bart” está tocando um instrumento. Os autores observaram que, de maneira geral, o desempenho das crianças não ficou acima do nível de chance até os 7 anos de idade. Por outro lado, mesmo o grupo mais novo de crianças mostrou compreensão das sentenças com o verbo “*seem*” precedido de expletivo (47b). O grupo de 3 anos de idade (3;4 – 3;8) obteve taxa de acerto de 85,6% para as sentenças com expletivo, e 43,9% para as sentenças com alçamento. Para Hirsch e Wexler (2007), esses resultados indicam que, apesar de haver questões conceituais e semânticas envolvendo o verbo “*seem*” (ver discussão na subseção 3.3.3), a dificuldade das crianças está na estrutura de alçamento em si.

Figura 3 - retirada de Hirsch; Wexler (2007 p. 12)

Orfitelli (2012a) realizou uma TJVV com o verbo “*tend*”. Em trabalho anterior (ORFITELLI, 2012), utilizando os verbos “*seem*” e “*(be) about*”, a autora encontrou uma assimetria nos resultados: as crianças não tiveram bom desempenho com as sentenças envolvendo alçamento do sujeito com “*seem*”, mas tiveram bom desempenho com sentenças de alçamento do sujeito com a expressão “*(be) about*”¹⁸, uma expressão que não exige experienciador.

Considerando as dificuldades conceituais e lexicais do verbo “*seem*” como uma das possíveis causas do desempenho abaixo da média das crianças, a autora realizou um experimento com o verbo “*tend*”, um verbo de alçamento raro no *input* das crianças¹⁹, e que também não tem um conceito tão simples (como “*seem*”), mas que não exige um experienciador, e, portanto, não ocorre com um argumento interveniente na estrutura. A proposta da autora era mostrar que, apesar de todas as questões envolvendo “*seem*” (lexicais, semânticas, conceituais), a dificuldade das crianças está no fato de haver um argumento interveniente na estrutura de alçamento com esse verbo. Em (48a), temos um exemplo de sentença-teste na condição com verbo de alçamento. Como controle, a autora usou sentenças usando o presente simples no progressivo (48b), e o presente simples no progressivo com um advérbio de frequência (48c).

- (48) a. The flower tends to be touching the ground.
 “A flor tende a estar tocando o chão”
 b. The flower is flying through the air.
 “A flor está voando pelo ar”
 c. On most days, the flower is touching the ground.
 “Na maioria dos dias, a flor está tocando o chão”

Participaram do teste 30 crianças falantes nativas de inglês (15 meninos e 15 meninas), com idades entre 5;0 e 6;11. Orfitelli menciona que não foi possível realizar a tarefa com crianças de 4 anos de idade, pois essas demonstraram muita dificuldade com a mesma. O grupo de 6 anos de idade teve desempenho acima da chance ($p < 0.01$)

¹⁸ “*(be) about*” é uma expressão do inglês que permite alçamento do sujeito, como em “*Bill is about to be eating a cake*”, e que nunca exige um experienciador (ORFITELLI, 2012, p. 3).

¹⁹ Antes de a tarefa começar, foi ensinado a cada criança o significado do verbo “*tend*” através de uma brincadeira em que elas tinham que ensinar uma nova palavra para “Mr. Bear” (boneco usado no experimento). Para mais detalhes, ver ORFITELLI (2012).

quando os resultados são comparadas com as condições controle, com taxa de acerto de 95%. O resultado do grupo de 5 anos de idade não teve diferença significativa para o nível de chance, apesar de ter ficado muito próximo disso. A taxa de acerto desse grupo foi de 84%. Para a autora, esses resultados sugerem que a dificuldade com alçamento está na presença do argumento interveniente/experienciador (para ver proposta que sugere dificuldades com o processamento e não com a sintaxe, ver CHOE; O'GRADY, 2012, abaixo).

Ainda segundo Orfitelli (2012), existem muitas razões para acreditar que a presença de um experienciador pode “bloquear” alçamento para crianças em idade pré-escolar. Em primeiro lugar, o inglês é uma língua que permite um DP lexical como experienciador, algo pouco comum nas línguas do mundo. Em outras línguas, como islandês, grego, e línguas românicas (TORREGO, 1996), alçamento não é permitido com DPs lexicais, mas apenas com clíticos. Mesmo em inglês, alguns falantes nativos adultos consideram sentenças de alçamento do sujeito com experienciadores agramaticais, ou pelo menos “difíceis” de entender. Em segundo lugar, como vimos no capítulo 2, o experienciador intervém entre as posições de base e de superfície do argumento movido. Ainda segundo a autora,

A gramática das crianças falantes de inglês pode ser similar à gramática do islandês, do grego ou das línguas românicas, causando assim dificuldades na compreensão de sentenças com alçamento do sujeito com “seem” até que elas tenham adquirido o mecanismo adulto que permite alçamento sobre um experienciador (Orfitelli, 2012, p.3).²⁰

Dentre os trabalhos mais recentes, Mateu (2016) analisou a aquisição de estruturas de alçamento por crianças falantes de língua inglesa e de língua espanhola. Os testes envolveram sentenças com e sem argumento interveniente (49), e a metodologia usada foi a TJVV.

- (49) a. The dog seems [to the cat] argumento interveniente explícito to be grey. (inglês)
 a'. El perro le parece [ao gato] argumento interveniente explícito gris. (espanhol)
 “O cachorro parece ao gato ser cinza”.
- b. The dog seems [] argumento interveniente implícito to be grey. (inglês)
 b'. El perro parece ser blanco. (espanhol)
 “O cachorro parece ser cinza”.

²⁰ “The grammar of English-speaking children may therefore be similar to Icelandic, Greek, or Romance languages, causing difficulties in comprehending *StSR* with *seem* until they acquire the adult mechanism that permits raising over an experiencer.” Tradução nossa.

- c. It seems that the dog is grey. (inglês)
- c'. Parece que el perro es blanco. (espanhol)
 “Parece que o cachorro é cinza.”

Os resultados do teste com língua inglesa mostraram que todos os grupos testados (crianças de 4, 5 e 6 anos) tiveram dificuldades com a condição com alçamento sem DP interveniente explícito (49b) com taxa de acerto de 52,83%. Quando o verbo “*seem*” aparecia com um expletivo (49c), o desempenho das crianças foi melhor (taxa de acerto de 93,83%). Diante da presença de um experienciador implícito (49a), as crianças novamente não tiveram bom desempenho, acertando apenas 56,17% dos itens. Esse resultado corrobora os resultados obtidos em Hirsch et al (2008), Hirsch (2011) e Orfitelli (2012), e contradiz aqueles encontrados em Becker (2006) (ver discussão mais adiante).

Em contraste com as crianças falantes nativas de inglês, as crianças falantes nativas de espanhol tiveram resultados próximos ao dos adultos com as sentenças com o “parecer” modal (49b’), a taxa de acerto foi de 91,67%. Essa pontuação foi bem próxima daquela obtida com “parecer” precedido de expletivo (49c’), 93%. Quando o verbo usado era o “parecer” lexical (49a’), as crianças tiveram um desempenho inferior àquele obtido com o “parecer” modal, 88,50% (MATEU, 2016, p. 92).

Considerando esses resultados, Mateu (2016) e Mateu e Hyams (2017) sugerem que as crianças não têm dificuldades com o alçamento *per se*, como indica o desempenho próximo ao dos adultos com o “parecer” modal (espanhol). Essas autoras defendem, portanto, que a dificuldade está no alçamento através de um argumento interveniente apenas.

A proposta para explicar essa dificuldade tem como base o processo de *Smuggling*²¹ (COLLINS, 2005b) e o *Freezing Principle*²² (WEXLER; CULICOVER, 1980), e ficou conhecida como *Universal Freezing Hypothesis* (“Hipótese do congelamento universal”, em tradução livre) (HYAMS; SNYDER, 2005, 2006). Essa hipótese sugere, em linhas gerais, que crianças muito novas (até os 4 anos de idade) não

²¹ A fim de solucionar questões relacionadas à violação de localidade, como o princípio de Minimalidade Relativizada (RIZZI, 2001), Collins (2005a) propõe que o sujeito da oração encaixada pode ser deslocado via *smuggling* (“contrabando”), um processo pelo qual uma parte maior da estrutura verbal, que contém o DP, se move através do experienciador.

²² O Princípio do Congelamento (WEXLER; CULICOVER, 1980) prediz que não pode haver movimento de um sintagma já movido, que é precisamente a operação envolvida em *smuggling*.

têm acesso à operação de *smuggling*, usada pelos adultos para “contornar” o argumento interveniente.

Ainda observando a presença do experienciador nas construções com o verbo “*seem*”, Choe e O’Grady (2012) estudaram a aquisição dessas construções, também por crianças falantes de inglês, e encontraram um efeito de assimetria relacionado ao tipo de NP na compreensão das sentenças.

As crianças apresentaram melhor desempenho quando o DP é alçado sobre um experienciador pronominal (“John seems to her to be happy”/ “*João parece para ela ser feliz*”) (taxa de acerto de 67%) do que quando um pronome é alçado sobre um experienciador lexical (“He seems to Mary to be happy”/ “*Ele parece para Maria ser feliz*”) (taxa de acerto de 50%):

Estes resultados são consistentes com uma proposta baseada no processamento para efeitos de intervenção. De acordo com Warren e Gibson (2002), pronomes são referencialmente mais acessíveis do que DPs lexicais, e conseqüentemente são processados mais facilmente, seguindo alguns modelos de processamento baseados na memória. Essa explicação reduz a dificuldade das crianças com alçamento (contendo um argumento interveniente) a uma limitação no desempenho, e não a um *déficit* gramatical.

A seguir veremos com mais detalhes questões relacionadas à aquisição de controle e de alçamento quando comparados.

3.3. Experimentos comparando controle e alçamento

Além dos estudos que investigaram separadamente a aquisição ou de controle ou de alçamento, existem alguns trabalhos que procuraram comparar a aquisição das duas estruturas. Comparando diretamente o comportamento das crianças com relação a essas duas estruturas, tenta-se estabelecer qual das duas surge primeiro no processo de aquisição. E, caso uma das estruturas apareça no processo de aquisição mais tardiamente com relação a outra, questiona-se quais mecanismos envolvidos nesse processo poderiam ser responsáveis por essa diferença. No entanto, observando os estudos que focaram na aquisição dessas estruturas, ainda não está claro qual delas seria adquirida primeiro pelas crianças, assim como o que provocaria a aquisição primeiro de controle ou de alçamento.

Apresento nas subseções seguintes mais detalhes sobre esse debate que é formulado a partir de resultados experimentais.

3.3.1. Becker (2006): experimento comparando controle e alçamento

Primeiro experimento - em um teste realizado com 43 crianças entre 3 e 5 anos de idade (quinze crianças de 3 anos, dezesseis de 4 anos, e doze de 5 anos), Becker utilizou uma Tarefa de Julgamento de Gramaticalidade²³ para verificar a aceitação ou não de sentenças como as em (50) abaixo. Para tanto, Becker manipulou o complemento dos verbos entre “compatível” e “incompatível” com o verbo matriz e usou apenas sujeitos [-animado]. Ao fazer essa escolha, a pesquisadora procurava identificar se as crianças estariam estabelecendo uma relação com o sujeito do verbo matriz ou com a oração encaixada.

- (50) a. *The flower wants to be pink. (controle/compatível)
 “A flor quer ser rosa”.
- b. *The flower wants to fly away. (controle/incompatível)
 “A flor quer voar”.
- c. The hay seems to be on the ground. (alçamento/compatível)
 “A grama parece estar no chão”.
- d. *The hay seems to be excited. (alçamento/incompatível)
 “A grama parece estar animada”.

Ao pedir que as crianças justificassem suas respostas, Becker poderia verificar, no caso de uma resposta em que uma sentença como (50b) não fosse considerada “boa”, por exemplo, se o motivo da estranheza da sentença seria porque “flores não podem querer” ou “porque flores não podem voar”.

A predição era de que, se as crianças estivessem analisando todas as sentenças como controle, elas deveriam responder que nenhuma sentença era “boa” (pois todos os sujeitos eram [-animado]), e como vimos no capítulo 2, uma das exigências dos verbos de controle é ter um referente [+animado] ocupando sua posição de sujeito. E, no caso

²³ Nesse tipo de tarefa é apresentada ao participante uma sentença, por exemplo, e solicitado que ele/ela julgue a gramaticalidade ou aceitabilidade da sentença.

de estarem analisando todas como alçamento, elas deveriam rejeitar apenas as sentenças com um complemento verbal incompatível.

Os resultados sugerem que as crianças de cinco anos se comportam, em suas respostas, como os adultos, atentando para a relação semântica entre sujeito e verbo matriz para as sentenças com controle, e entre sujeito e complemento para as sentenças com alçamento (p. 445). No entanto, as crianças entre três e quatro anos de idade mostraram um padrão de respostas diferente. As respostas foram como as dos adultos para os verbos de alçamento, rejeitando sentenças como (50d), por exemplo, e aceitando aquelas como em (50c). Ao mesmo tempo, as crianças dessa idade responderam às sentenças de controle como se fossem de alçamento, aceitando aquelas com complemento compatível e rejeitando as com complemento incompatível, um resultado que se contrapõe a outros trabalhos tanto com verbos de controle quanto de alçamento.

Becker sugere, para explicar esses resultados, que as estruturas de alçamento são *default* no processo de aquisição, e por isso, as crianças estariam analisando controle como alçamento.

Tipo	Item	3 anos		4 anos		5 anos	
		OK	Silly	OK	Silly	OK	Silly
Controle/compatível	The flower wants to be pink.	67%	33%	47%	53%	17%	83% ¹
Controle/incompatível	The flower wants to fly away.	30%	70%	16%	84%	0%	00%
Alçamento/compatível	The hay seems to be on the ground.	77%	23%	91%	9%	79%	21%
Alçamento/incompatível	The hay seems to be excited.	27%	73%	12%	88%	0%	100%

Tabela 1 - retirada de Becker, 2006, p. 447.

A dificuldade para a interpretação dos resultados aqui é estabelecer se as crianças estariam processando os verbos “*seem*” e “*want*”, por exemplo, ou apenas “apagando” o verbo matriz e estabelecendo uma relação com o complemento do mesmo (“*The flower ... to be pink*” / “*The hay ... to be on the ground*”), o que também as levaria a “acertar” as respostas, um problema apontado pela autora e também por Hirsch et al (2008) no experimento apresentado na seção 3.3.2.

Segundo experimento - a fim de testar se as respostas das crianças (aceitando sentenças agramaticais com controle, por exemplo) aconteceram porque elas fizeram uma leitura

não temática dos verbos de controle (não consideraram que o verbo seleciona seu sujeito), ou porque elas apagaram o verbo matriz, processando apenas o sujeito e o complemento, Becker realizou um segundo experimento utilizando uma Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade (TJVV) para verificar a compreensão das crianças sobre sentenças com essas estruturas.

Nesse segundo teste, participaram 52 crianças com idades entre três e quatro anos. Ao final de cada história, as crianças ouviram sentenças com controle (51a) e alçamento (51b). As histórias foram contadas com o intuito de garantir que a criança, ao responder, estivesse processando o verbo matriz.

- (51) a. The pig wanted to eat the doughnut.
 “O porco queria comer o donnut”.
 b. The dog seemed to be purple.
 “O cachorro parecia ser roxo”.

Na história precedendo o verbo de controle, por exemplo, o porco queria comer um *donnut*, mas acabou comendo a banana. Caso a criança não estivesse processando “*want*”, ela deveria responder “falso”, já que o porco comeu a banana. Uma criança que estivesse processando “*want*” deveria responder “verdadeiro”, já que o porco queria mesmo era comer o *donnut*. As histórias contendo “*seem*” seguiram, segundo a autora, a mesma lógica: na história sobre o cachorro, o mesmo é branco e fica embaixo de uma luz preta que deixa seu pelo roxo, ou seja, o cachorro é branco, mas parece ser roxo por causa da luz.

Para Becker, se as crianças não processassem o verbo “*seem*”, elas deveriam responder “falso” para a sentença (51b), já que o cachorro não é roxo; no caso de a criança processar o verbo, ela deveria responder “verdadeiro”, pois de fato o cachorro parece ser roxo quando fica embaixo da luz.

Idade	Alçamento	Controle
3	64.0%	65.9%
4	78.3%	88.4%

Tabela 2 - resultados do segundo experimento (porcentagem de respostas corretas), N=52. Retirada de Becker, 2006, p. 448.

Segundo Becker, os resultados desse segundo experimento indicam que as crianças não ignoram o verbo matriz, se comportando como adultos na maior parte do tempo. Sendo assim, em um primeiro momento, a autora considera que os resultados do primeiro experimento apontam que crianças entre três e quatro anos de idade são capazes de compreender verbos de alçamento, e estariam, ainda segundo a autora, analisando as estruturas de controle como de alçamento.

Para Becker, o que essa segunda tarefa mostra, além do fato de que as crianças estariam considerando o verbo matriz na interpretação das sentenças usadas no primeiro experimento, é que as crianças de 3 e 4 anos estariam se comportando como adultos na compreensão de sentenças com controle e alçamento, ou seja, o primeiro experimento mostra que elas não saberiam controle, pois consideram sentenças agramaticais com controle do sujeito como sendo “boas”, e o segundo mostra que elas sabem, pois compreendem sentenças com controle do sujeito. A partir da incoerência dos resultados obtidos nesses dois testes, Becker (2009) propõe outra análise para os resultados da Tarefa de Julgamento de Gramaticalidade (primeiro teste), além daquela que sugeria que as estruturas de alçamento são *default* no processo de aquisição.

Antes de prosseguir, lembremos que a única diferença entre as sentenças de controle do sujeito testadas na TJG e na TJVV é o traço de animacidade do referente que ocupa a posição de sujeito da sentença. Enquanto na TJG esse DP é [-animado] (“*The flower wants to be pink*”), na TJVV ele é [+animado] (“*The pig wanted to eat the doughnut*”). Considerando essa diferença, Becker sugere outra possibilidade que poderia explicar os resultados do primeiro teste, em que crianças aceitaram sentenças agramaticais com verbos de controle do sujeito. Essa outra possibilidade de análise está relacionada ao traço de animacidade do DP que ocupa a posição de sujeito desses verbos.

A autora realizou um terceiro experimento, novamente uma TJG, contendo sentenças em que um expletivo ocupa a posição de sujeito de um verbo de controle, como em (“**It’s trying to be sunny*”/ “*Está tentando estar ensolarado*”), por exemplo. Os resultados indicaram uma taxa de aceitação dessas sentenças por crianças de 3 a 4 anos de idade em pelo menos metade dos itens testados (BECKER, 2009). Considerando os resultados do experimento com expletivos e aqueles obtidos em 2006 com DP [-animado], a autora sugere que, ao invés de as crianças estarem analisando

controle como alçamento é “a presença de um sujeito inanimado [que] força a análise desses verbos como alçamento”²⁴ Becker (2009, p. 6).

Para Becker (2009), as crianças poderiam estar interpretando verbos de controle como modais com significado epistêmico de FUTURO e/ou POTENCIAL. Um tipo de verbo que não atribui papel temático de argumento externo (agente), e poderia, portanto, ocorrer com expletivo e com sujeito [-animado]. A autora também ressalta que, ao menos em inglês, modais epistêmicos são analisados, tradicionalmente, como verbos de alçamento (ROSS, 1967; BARBIERS, 1995; WURMBRAND, 1999). Essa análise vai ao encontro do que parece ser uma flutuação entre verbos de controle e de alçamento.

Outra possível explicação para as crianças do teste de Becker terem aceitado sentenças agramaticais com controle, indo contra toda a literatura sobre a aquisição dessa estrutura, é que uma TJG não é exatamente a tarefa mais indicada para crianças com menos de quatro anos de idade (GROLLA, 2009), já que é necessário que a criança “aprenda” alguma noção de metalinguagem. Nesse caso, teríamos um problema metodológico que pode ter interferido nos resultados.

Na subseção seguinte, apresentamos uma “resposta” de Hirsch et al (2008) aos resultados obtidos nos experimentos de Becker (2006).

3.3.2. Hirsch, Orfitelli e Wexler (2008) - Experimento com controle e alçamento (resposta a Becker, 2006)

No experimento descrito a seguir, os autores repetem o segundo teste realizado por Becker (2006) com algumas modificações, as quais serão esclarecidas mais adiante.

Como vimos acima, as sentenças utilizadas por Becker com o verbo “*seem*” não tinham um argumento interveniente explícito. Uma questão levantada por Hirsch et al (2008) é se a ausência da pronúncia do argumento interveniente, como em (52), por exemplo, afetaria ou não a realização do movimento. Os autores vão propor que, desde que uma relação de *agreement* precise ser estabelecida entre T e o sujeito da oração encaixada (p.2), a presença de um experienciador afeta o movimento, como parece ser o caso de verbos como “*seem*” (para proposta contrária, ver Collins, 2005a).

(52) The flower seems to be on the ground.

²⁴ (...) it is the presence of an inanimate subject that coerces a raising analysis of these verbs. Tradução nossa.

“As flores parecem estar no chão”.

Partindo desse pressuposto, Hirsch et al (2008) procuram analisar, no experimento descrito a seguir, se a ausência de um argumento pronunciado facilitaria ou não a compreensão das estruturas de alçamento, já que no teste realizado por Hirsch; Wexler (2007) havia um experienciador pronunciado e as crianças tiveram dificuldades para compreender as sentenças com alçamento. Para esses autores, os resultados obtidos por Becker (2006) parecem indicar uma análise de cópula das sentenças com alçamento por parte das crianças, uma ressalva que já havia sido feita pela própria Becker. Para tentar confirmar sua hipótese, os autores realizaram uma TJVV. As histórias e cenários usados foram similares, ou mesmo idênticos aos utilizados por Becker (2006), segundo os autores.

Exemplo de cenário (p. 4-5): Na primeira imagem de determinado cenário, um cachorro branco está próximo de uma luz roxa. É comentado com a criança que ele não quer ficar debaixo da luz porque isso faz as pessoas pensarem que seu pelo é roxo, uma cor da qual ele não gosta. Na imagem seguinte, ele tem que ir para debaixo da luz, fazendo com que seu pelo pareça roxo, no entanto, uma pequena parte do cachorro não é iluminada pela luz roxa para lembrar a criança que, na verdade, o pelo dele é branco (Fig. 4).

Figura 4 - retirada de Hirsch et al (2008, p. 5).

Logo após a apresentação do cenário, são realizadas três perguntas para testar a compreensão das crianças a respeito da história que foi contada: i) qual é a cor do cachorro na vida real? ii) de qual cor o cachorro parece ser?, e iii) de qual cor o

cachorro quer ser? Essas perguntas foram acrescentadas para tentar garantir que as crianças entendessem os detalhes do cenário, se a criança não respondesse as perguntas corretamente, o cenário era repetido (p. 5). Uma vez que a criança demonstrasse ter entendido o cenário, a primeira imagem era removida (cachorro perto da luz), e o fantoche comentava apenas na segunda imagem (cachorro debaixo da luz).

Foram testadas quatro tipos de sentenças: orações finitas usando cópula (53), sentenças com verbos de controle (54), sentenças com os verbos “*seem*” e “*appear*” e expletivo (55), e sentenças de alçamento sem um experienciador explícito (56). Os verbos usados para alçamento foram “*seem*” e “*appear*”, e para controle foram “*like*” e “*hate*”.

	Itens verdadeiros	Itens falsos
(53)	The dog really is white.	The dog really is purple.
(54)	The dog really likes to be white.	The dog really likes to be purple.
(55)	It really seems that the dog is purple.	It really seems that the dog is white.
(56)	The dog really seems to be purple.	The dog really seems to be white.

Quadro 1 - exemplos de sentenças para as quatro condições experimentais. Retirada de Hirsch et al, 2008, p. 5

Os autores optaram por incluir a palavra “*really*” (realmente) em todos os itens testados. Essa escolha foi feita para tentar dar ênfase na diferença entre aparência e realidade, além de chamar a atenção da criança para o verbo matriz e desencorajá-las a ignorá-lo totalmente, o que poderia levá-las a atentarem apenas para a oração encaixada (p. 6).

A inclusão de sentenças com os verbos, que também aparecem nas sentenças com alçamento, precedidos de expletivo foi algo não realizado no experimento de Becker (2006). Ao incluir essas sentenças, os autores poderiam verificar se problemas semânticos estariam interferindo nos resultados, já que, se as crianças não tivessem um bom desempenho também com as sentenças sem alçamento (usando o mesmo verbo), isso poderia indicar que elas teriam problemas com as propriedades semânticas dos verbos “*seem*” e “*appear*”.

Idade	Cópula	Controle	Expletivo	Alçamento
3	99%	100%	75%	3%

4	100%	100%	70%	36%
5	100%	100%	84%	34%
6	100%	99%	85%	68%
7	100%	98%	80%	71%

Tabela 3 - taxa de acerto de todas as condições para todas as idades, N=50. Retirada de Hirsch et al, 2008, p. 6.

Como podemos observar na tabela 3, os resultados de Hirsch et al foram bem diferentes daqueles encontrados por Becker (2006). As crianças tiveram muita dificuldade com alçamento. Os resultados acima indicam que a taxa de acerto para a condição com verbos de alçamento ficou abaixo dos 50% para as crianças de 3, 4 e 5 anos de idade (enquanto no segundo experimento de Becker, as crianças de 3 e 4 anos tiveram taxa de acerto de 64.0 % e 78.3 %, respectivamente). Na condição em que o verbo de alçamento é precedido de expletivo, as crianças tiveram taxa de acerto acima de 70% (para todos os grupos). Para Hirsch et al (2008), esse resultado sugere que as crianças não têm problemas semânticos relacionados a esses verbos, mas sim dificuldades para a realização do movimento-A.

Com relação à condição com verbos de controle, os resultados de Hirsch et al (2008) foram praticamente os mesmos encontrados por Becker (2006) no segundo experimento. A explicação de Hirsch et al (2008) para os resultados do primeiro experimento de Becker é que as crianças poderiam simplesmente estar estendendo o conceito de animacidade para sujeitos [-animado], e assim julgando sentenças agramaticais como boas.

O problema dessa análise é que uma vasta literatura contradiz a ideia de que as crianças têm problemas com o conceito extralinguístico de animacidade (GELMAN; OPFER, 2002). Embora o domínio sobre o conceito linguístico de animacidade ainda requeira mais estudos, alguns trabalhos nessa área indicam que as crianças analisam corretamente a relação entre o sujeito e o verbo, não permitindo um sujeito [-animado], por exemplo, para um verbo que exige um sujeito [+animado] (GELMAN; KOENIG, 2001).

Embora várias faixas etárias tenham sido testadas no trabalho citado nessa seção, o número de participantes por faixa etária é baixo. Com um número tão pequeno de participantes, a amostra pode ser insuficiente para uma generalização confiável quanto à interpretação das sentenças com controle e alçamento. Além disso, o teste não foi

realizado antes com participantes adultos, um procedimento que auxilia na verificação da adequação do mesmo para o teste com crianças.

Como vimos acima, existe certa divergência não apenas quanto aos resultados de testes comparando controle e alçamento, mas também com relação às análises das respostas obtidas. Enquanto alguns trabalhos sugerem que as crianças não dominam alçamento até por volta dos 7 anos de idade (WEXLER, 2004), outros acreditam que a dificuldade, se realmente houver uma dificuldade, está relacionada à presença de um argumento interveniente na estrutura (ORFITELLI, 2012; MATEU, 2016; MATEU; HYAMS, 2017). Há ainda trabalhos que relatam boa performance de crianças a partir dos 3 anos de idade com alçamento e certa dificuldade quando o verbo da estrutura de controle vem precedido de um DP com referente [-animado] (BECKER, 2006).

3.4. Resumo do capítulo

Apresentamos, nesse capítulo, uma revisão dos principais experimentos envolvendo estruturas de controle e de alçamento, os quais servem de base para o experimento a ser descrito no capítulo 4. Os experimentos com verbos de controle do sujeito sugerem que, já a partir dos 3 anos, as crianças parecem entender sentenças com esse tipo de estrutura; a exceção fica por conta de verbos como “prometer”, cuja compreensão demora um pouco mais para aparecer (por volta dos seis anos) (GUASTI, 2002).

Com relação a alçamento, o trabalho de Mateu (2016) seguiu uma linha de hipótese que já havia sido levantada por Orfitelli (2012), de que o problema reside não no alçamento em si, mas no argumento interveniente exigido, por exemplo, por línguas como o inglês. Mateu (2016) testou crianças falantes nativas de espanhol que tiveram desempenho como o dos adultos com o “parecer” modal, verbo que não exige um experienciador na estrutura.

Becker (2006) procurou comparar as estruturas de controle e de alçamento numa TJG, e testou também, as mesmas estruturas numa TJVV. A pesquisadora obteve resultados que parecem indicar que crianças a partir de três anos de idade não apenas são capazes de compreender alçamento (em inglês) como apresentam comportamento diferente de todo aquele já observado na literatura para controle: as crianças do teste de Becker aceitaram sentenças agramaticais com verbos de controle.

Hirsch et al (2008) realizaram uma TJVV seguindo o mesmo desenho experimental de Becker (2006), mas incluíram sentenças em que o verbo “*seem*” é precedido de expletivo, e puderam assim comparar os resultados com essas sentenças com os resultados em que o verbo aparece em uma estrutura de alçamento. Se o desempenho das crianças também não fosse bom com a condição com expletivo, isso poderia indicar alguma dificuldade semântica, e não sintática, relacionada ao verbo. Os resultados obtidos foram bem diferentes dos de Becker (2006): as crianças não foram bem na condição com alçamento, mas tiveram ótimo desempenho com a condição em que os verbos eram precedidos de expletivo. Os autores atribuem a dificuldade das crianças com os verbos de alçamento a questões de maturação de mecanismos necessários para a habilidade de realizar movimento-A.

O principal contraponto até aqui são os resultados encontrados nos experimentos de Becker (2006) e Hirsch et al (2008), pois nesses dois trabalhos foram realizadas tarefas praticamente iguais e o desempenho das crianças foi, como vimos acima, bastante diferente.

Em língua portuguesa, o trabalho de Agostinho (2014) é o único, que seja de nosso conhecimento, a testar a compreensão de sentenças com estruturas de controle. A autora investigou a compreensão de sentenças com controle do sujeito e controle do objeto por crianças em processo de aquisição de PE, e sugere que, a partir dos 3 anos de idade, elas compreendem sentenças com controle do sujeito com verbos transitivos.

Apresentamos abaixo um quadro síntese dos principais resultados reportados nesse capítulo com relação à compreensão de sentenças com controle e alçamento:

Estudo	Língua/idades	Estrutura	Resultados
Becker (2006)	Inglês 3 – 5 anos	Controle	As crianças tiveram dificuldades com sentenças com controle em uma TJG, mas apresentaram bom desempenho com esses mesmos verbos quando realizada uma TJVV.
		Alçamento	Tanto na TJG quanto na TJJV realizadas pela autora, crianças de 3, 4 e 5 anos de idade não tiveram dificuldades para compreender as sentenças.
Hirsch et al	Inglês	Controle	Os resultados sugerem que as crianças

(2008)	3 - 7 anos		não têm dificuldade para compreender sentenças com estruturas de controle com verbos como “want” e “like”, por exemplo.
		Alçamento	As crianças tiveram mais dificuldades com sentenças contendo estruturas de alçamento em comparação com sentenças em que o verbo “seem” é precedido de expletivo.
Mateu (2016)	Inglês 4 – 6 anos	Controle	As crianças de tiveram dificuldades com sentenças com o verbo “promise”.
		Alçamento	Os resultados sugerem que as crianças têm dificuldades para compreender sentenças com estruturas de alçamento.
	Espanhol 4 – 6 anos	Alçamento	As crianças falantes de espanhol tiveram melhor desempenho quando o verbo usado na construção com alçamento era o “parecer” modal do que quando era o “parecer” lexical.
Agostinho (2014)	Português Europeu 3 – 5 anos	Controle	Em uma Tarefa de Julgamento de Referência, as crianças falantes de PE compreendem sentenças com estruturas de controle com verbos transitivos, como “querer”.
Santos et al (2015)	Português Europeu 3 – 5 anos	Controle	Teste de produção em PE. Os resultados sugerem que já a partir dos 3;5 as crianças produzem sentenças com estruturas de controle em PE, com verbos como “querer”.
Orfitelli (2012)	Inglês 4 – 6 anos	Alçamento	As crianças nesse estudo compreenderam sentenças com o verbo de alçamento “tend” (verbo que não exige experienciador).

Quadro 2 - síntese dos principais resultados com controle e alçamento.

Após extensa pesquisa bibliográfica, não encontramos estudos investigando o comportamento de crianças adquirindo PB com relação a estruturas de controle e de alçamento, ou ainda estudos que comparassem o comportamento da criança com essas duas estruturas. Esperamos contribuir para os estudos sobre a aquisição dessas estruturas em PB ao explorar a compreensão de sentenças por crianças a partir de 3;0 anos de idade.

Ao aplicar um experimento em que tentamos sanar as deficiências metodológicas presentes nos estudos mencionados acima, esperamos obter uma visão mais clara sobre o comportamento das crianças com relação a essas duas estruturas, dando uma contribuição para a literatura da área sobre controle e alçamento.

Para tanto, o capítulo seguinte apresenta o experimento realizado nessa pesquisa.

CAPÍTULO 4: ESTUDO EXPERIMENTAL

Neste capítulo, reportamos o estudo experimental que realizamos a fim de investigar o comportamento de crianças adquirindo PB como língua materna com relação às estruturas de controle e de alçamento.

Para observar a compreensão de sentenças com essas estruturas em PB, o tipo de sentença escolhido para cada uma foi aquele em que ambas selecionam uma oração infinitiva como complemento (57)²⁵, assim a sequência de ambas é similar (DP – verbo inflexionado – verbo no infinitivo). Esse tipo de sentença também foi usado nos experimentos de Becker (2006), Hirsch et al (2008) e Mateu (2016), e permite uma comparação mais direta entre os tipos de construções.

- (57) a. O João parece comer.
b. O João quer comer.

Apesar de os constituintes das sentenças em (57) apresentarem uma ordem similar, essas estruturas têm diferenças importantes como, por exemplo, com relação a suas grades argumentais, como vimos no capítulo 2. Embora as duas sejam derivadas por movimento (ver TCM no capítulo 2), ao mover o DP “o João” para a posição de sujeito da sentença em (57a), a criança deve “saber” que o mesmo está sendo movido para uma posição em que não há atribuição de papel temático. Por outro lado, em (57b), o DP “o João” está sendo movido para uma posição argumental, e nesse caso, ele recebe não apenas um, mas dois papéis temáticos. Essa postulação, sobre a atribuição de dois papéis temáticos, é feita pela TCM, que sugere uma modificação no critério theta, e uma das consequências dessa modificação é que o mesmo DP possa receber dois papéis. Logo, “João” em (57b) recebe papel temático de experienciador de “querer” e de agente de “comer”.

A TCM nos parece interessante para explicar a aquisição dessas estruturas por ser uma proposta em que a GU disponibiliza apenas um mecanismo sintático (movimento-A) para gerar as estruturas que subjazem as sentenças em (57a, b).

²⁵ Iremos utilizar diferentes tipos de sentenças no teste. Assim, o verbo da oração encaixada, nas sentenças-teste, poderá ser de dois tipos: ou ele denota um evento ou um estado. Por isso, ao fazermos referência às sentenças-teste iremos usar os nomes “eventivo”, para os verbos de evento, ou “cópula/estativo” (para o verbo “ser”).

Entretanto, a TCM também nos mostra que controle e alçamento continuam a ser estruturas diferentes, e que, portanto, as crianças devem não apenas ser capazes de realizar movimento-A para compreendê-las, mas também saber as particularidades de cada uma.

Além da diferença com relação à atribuição de papéis temáticos, como apontamos acima, em estruturas de controle, a seleção complementar é canônica, ou seja, um CP é selecionado, já em estruturas de alçamento, a seleção é de um TP, uma seleção não canônica. Podemos considerar então que, caso as crianças não compreendam tais sentenças, o motivo pode não ser exclusivamente a dificuldade com a realização do movimento, mas com alguma outra particularidade.

Outra questão que pode interferir na compreensão de sentenças com alçamento em que o verbo matriz é o verbo “parecer”, é a exigência que esse tipo de verbo por um experienciador. Em (58a), o experienciador está à esquerda da estrutura e a princípio não representa um problema estrutural para as crianças, no entanto em (58b) temos uma estrutura de alçamento, e neste caso o experienciador é também um argumento interveniente, e as crianças teriam dificuldade para mover o DP por cima do mesmo (ORFITELLI, 2012; MATEU, 2016; MATEU; HYAMS, 2017).

- (58) a. Me parece que o João está comendo.
b. O João me parece estar comendo.

Embora estejamos assumindo que o “parecer” em PB também exige um experienciador, as sentenças utilizadas nessa pesquisa não têm esse experienciador explícito, como em (58). Contudo, se o “parecer” em PB é similar ao “*seem*” em inglês e ao “parecer” lexical em espanhol, e o experienciador pode ser implícito ou explícito, pressupomos que as sentenças com “parecer” em PB também têm um argumento interveniente quando estão em uma estrutura de alçamento, e isso poderia ser uma razão para a dificuldade das crianças em compreenderem essas sentenças.

Em contrapartida, o verbo “querer” não faz exigência por um experienciador, e no caso de o problema com a compreensão de sentenças com alçamento ser o argumento interveniente, devemos esperar que as crianças não tenham dificuldades para compreender sentenças com controle.

As outras sentenças que fazem parte desse estudo são as sentenças com o verbo “querer” com sentido de iminência (59), e sentenças com o verbo “parecer” sem alçamento (60):

(59) A casa está querendo cair.

(60) Parece que a casa está caindo.

Como apresentamos no capítulo 2, as construções como o exemplo em (59) são inovadoras no PB, e pretendemos observar se elas já fazem parte da linguagem das crianças desde os 3 anos de idade.

Sentenças como (60) foram inseridas no teste para tentarmos verificar se questões semântico-lexicais poderiam também interferir na compreensão das sentenças com alçamento. Lembramos que esse tipo de sentença também foi utilizado por Hirsch et al (2008), Mateu (2016) e Mateu; Hyams (2017) com o mesmo propósito. Não é, no entanto, nosso objetivo estudar diretamente a compreensão desse tipo de construção (60).

Com base nas diferenças discutidas acima, assim como nos resultados obtidos em outros estudos com controle e alçamento, elaboramos os objetivos e hipóteses descritos a seguir.

4.1. Objetivos e hipótese

Conforme mencionado acima, esta pesquisa investiga a compreensão de sentenças contendo verbos de controle e de alçamento por parte de crianças falantes de PB. Também faz parte dessa investigação observar a compreensão de sentenças em que o verbo “querer” aparece com comportamento sintático similar ao de verbos de alçamento. Ressalto que, até onde sabemos, testes de aquisição com essas estruturas ainda não foram realizados em PB.

Para Becker (2006), crianças a partir de três anos de idade não apresentam dificuldades para compreender estruturas de alçamento em língua inglesa (contra HIRSCH et al, 2008; HIRSCH; WEXLER, 2007; ORFITELLI, 2012; MATEU, 2016). No entanto, na TJG realizada pela autora, as crianças demonstraram dificuldades com sentenças contendo verbos de controle, resultado que vai contra grande parte da literatura com relação à compreensão dessas estruturas (SHERMAN, 1983;

SHERMAN; LUST, 1986; SHERMAN; LUST, 1993; HIRSCH et al, 2008; AGOSTINHO, 2014; SANTOS et al, 2015).

O único trabalho, que seja do nosso conhecimento, que investigou a aquisição de controle em língua portuguesa foi o de Agostinho (2014) em Português Europeu (PE). Os resultados do estudo de Agostinho (2014) sugerem que crianças a partir dos 3 anos de idade compreendem estruturas de controle do sujeito quando o teste apresenta sentenças em que o verbo matriz seleciona uma oração com verbo no infinitivo (57b), o mesmo tipo de sentença que fará parte do experimento deste trabalho. No que diz respeito a trabalhos que compararam a aquisição de controle e de alçamento, ou que investigaram especificamente as estruturas de alçamento, não sabemos de nenhum que tenha sido realizado em língua portuguesa.

Considerando o que a literatura a respeito dos objetos de estudo desse trabalho tem sugerido, o objetivo central dessa pesquisa é testar crianças com idade entre 3;0 e 5;11 com relação à compreensão de sentenças com estruturas de controle e de alçamento em PB. A partir desse objetivo central, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar a compreensão de estruturas contendo verbos de controle, de alçamento, e do verbo “querer” (*iminência*) por crianças em processo de aquisição do PB como língua materna;
- b) investigar a compreensão de estruturas contendo verbos de controle, de alçamento, e o verbo “querer” (*iminência*) por falantes nativos adultos de PB em uma Tarefa de Escolha de Figuras. Os adultos irão compõem nosso grupo controle;
- c) comparar os resultados das crianças obtidos com verbos de controle e com verbos de alçamento, a fim de verificar se algum deles apresenta taxas de acerto significativamente maiores que o outro;
- d) comparar os dados obtidos no experimento com os adultos e os dados obtidos no experimento com as crianças.
- e) comparar os dados do PB com os dados disponíveis em outras línguas.

Como mencionamos no capítulo 2, estamos assumindo que as estruturas aqui estudadas (controle e alçamento) envolvem movimento-A, ou seja, são derivadas através do mesmo mecanismo sintático. Também assumimos que estruturas de alçamento são mais complexas, por envolverem um experienciador (que pode ser

realizado abertamente ou não em PB) e uma seleção não canônica de complemento sentencial (TP). Já as estruturas de controle não envolvem experienciador e têm seleção canônica de seu complemento (CP). Esses fatores nos levam à seguinte hipótese de trabalho:

Hipótese de trabalho (H1) – a aquisição de estruturas de alçamento envolve mecanismos mais complexos do que a aquisição de estruturas de controle.

Hipótese nula (H0) – a aquisição de estruturas de alçamento não envolve mecanismos mais complexos do que a aquisição de estruturas de controle.

Essa hipótese de trabalho nos leva à previsão de que as crianças apresentarão comportamento adulto para as estruturas envolvendo controle antes de apresentar comportamento adulto para as estruturas envolvendo alçamento.

Por se tratar de um estudo de caráter exploratório, não postulamos nenhuma hipótese ou previsão para o verbo “querer” (iminência). Nosso intuito é observar a partir de que idade as crianças falantes de PB compreendem sentenças em que esse verbo parece fornecer à sentença uma interpretação de iminência, e não de volição (característica do verbo “querer”).

4.1.1. Participantes

O grupo controle deste experimento são 30 adultos falantes nativos de PB. Todos os participantes ou são nascidos no estado de São Paulo, ou já moram no referido estado há mais de 20 anos. Foram entrevistados 10 homens e 20 mulheres, com idades entre 20 e 56 anos, todos falantes monolíngues de PB. As sessões tiveram duração de no máximo 22 minutos com os adultos. Todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (ver apêndice 3).

Foram entrevistadas 98 crianças, sendo 32 crianças de 3 anos de idade, 35 crianças de 4 anos de idade, e 31 crianças de 5 anos de idade.

Dessas 98, 16 crianças foram excluídas do teste (uma criança de 5 anos de idade, cinco crianças de 4 anos de idade, e dez crianças de 3 anos de idade), deixando um total de 82 crianças efetivamente incluídas no teste, cujas respostas estão analisadas nas seções a seguir.

Os critérios de exclusão foram: não conseguir completar o teste devido à falta de atenção e foco ou errar mais do que 3 sentenças-distratoras.

As crianças estão divididas da seguinte maneira:

G1: Crianças de 3 anos de idade: 22 crianças (3;2 - 3;11)

G2: Crianças de 4 anos de idade: 30 crianças (4;0 - 4;11)

G3: Crianças de 5 anos de idade: 30 crianças (5;0- 5;11)

Quatorze crianças foram entrevistadas no Centro de Educação Infantil Lar Paulo de Tarso; três crianças foram entrevistadas na Centro de Educação Infantil Prof. José Ozi; e cinquenta e três crianças foram entrevistadas na Escola Municipal de Educação Infantil Prof. Maria Aparecida Vita Piante.

Todas as crianças que participaram obtiveram permissão de seus pais, que assinaram o termo de consentimento (TCLE). Além disso, elas concordaram em participar, fornecendo seu assentimento (ver Apêndice 3).

4.2. Metodologia e procedimentos

O método utilizado em nosso experimento foi uma Tarefa de Escolha de Figuras (SCHMITT; MILLER, 2010), método também utilizado no estudo de Hirsch; Wexler (2007) para testar estruturas de alçamento em língua inglesa. Nesse tipo de teste, a tarefa do participante é bastante simples, tendo que escolher, dentre duas ou mais figuras mostradas, aquela que corresponde à sentença proferida pelo experimentador. Por se tratar de uma tarefa mais simples, pode ser mais facilmente realizada com crianças de 3 anos de idade (SCHMITT; MILLER, 2010).

4.2.1. Materiais e estímulos

O experimento conta com sete condições (quadro 3), sendo cinco delas com quatro sentenças-teste cada uma e duas condições com duas sentenças-teste cada.

Condição	Exemplo
1 – Controle	A menina quer nadar.
2 – Iminência	O copo está querendo cair.
3 – Alçamento e evento	O menino parece comer.
4 – Não-alçamento e evento	Parece que o menino está comendo.

5 – Alçamento e cópula	O gato parece ser amarelo.
6 – Não-alçamento e cópula	Parece que o gato é amarelo.
7 – Alçamento e cópula (suj. [-a])	A bola parece ser roxa.

Quadro 3 - condições experimentais

O verbo “querer” é testado em duas condições distintas: como verbo de controle, com sujeito [+animado] (condição 1 no quadro acima), e como verbo de alçamento que chamamos de “querer” (iminência) (condição 2 no quadro acima).

O verbo “parecer” é testado em cinco outras condições, em que se manipulou o tipo de complemento (oração encaixada com verbo denotando evento - condições 3 e 4 no quadro acima ou oração encaixada com o verbo “ser” (condições 5 e 6 no quadro acima). É importante salientar que nenhum estudo anterior manipulou o tipo de complemento, sendo que o tipo de sentença mais comum nos experimentos é com o verbo “ser”.

Outros aspectos manipulados foram a presença ou ausência de alçamento (condições 3, 4, 5 e 6 no quadro acima) e a animacidade do sujeito (condição 7 no quadro acima). Assim, contrastamos “o menino parece comer”²⁶ com “parece que o menino está comendo”. Para checar se o tipo de complemento seria relevante, também contrastamos “o menino parece comer” com “o menino parece ser moreno”. Essa última, por sua vez, também é contrastada a “parece que o menino é moreno”. Por fim, “parecer” com verbo estativo é testado também com um sujeito [-animado], como em “a bola parece ser roxa”. Essa última condição nos pareceu relevante porque os estudos em inglês concentraram-se apenas nesse tipo de sentença nos testes para alçamento com um sujeito [+animado] e tendo a cópula como verbo principal, e não poderíamos deixar de inclui-la para poder comparar o comportamento das crianças em PB com o comportamento das crianças adquirindo outras línguas, como inglês e espanhol.

Com essas condições, pudemos checar se as crianças apresentaram comportamento similar ao dos adultos em cada uma dessas estruturas e observamos as dificuldades que elas apresentaram.

²⁶ A contraparte dessa sentença em inglês “o menino parece comer” (*the boy seems to eat*) parece ser inaceitável. Jairo Nunes, c.p., menciona que não acha a sentença aceitável em PB também. No entanto, como discutiremos na seção de resultados, os adultos testados não mostraram estranhamento com a sentença e é por isso que a mantemos na discussão.

4.2.2. Descrição das condições

Na condição “**controle**”, testamos a estrutura de controle. Escolhemos usar o verbo “querer” (61) por se tratar de um verbo que pode ser mais facilmente apresentado em figuras estáticas, assim como por ser altamente produtivo no PB infantil (AMORIM, 2015; SANTOS; GONÇALVES; HYAMS, 2015).

(61) A menina quer nadar.

A sentença em (61) é uma das sentenças usadas no experimento, e traz o verbo “querer” selecionando um DP como sujeito, cujo referente é [+animado], e uma oração infinitiva como complemento.

A apresentação de todas as figuras do experimento seguiu um roteiro bastante estrito, com o cuidado para não se utilizar os verbos sendo investigados. A criança tinha que escolher uma de três figuras apresentadas e cada imagem era explicada para a criança antes que ela fizesse sua escolha. O roteiro para a escolha da figura relativa à sentença (61) era o seguinte:

Figura 5 - exemplo de item para a condição 'controle'. As figuras acima foram apresentadas antes da sentença 'a menina quer nadar' ser proferida.

Roteiro para a fig. 5:

Experimentadora [apresentando a figura] a) Olha a menina na água, de boia, óculos, toda preparada e animada!

Experimentadora: [apresentando a figura] b) Essa também ‘tá dentro da água e já ‘tá nadando

Experimentadora: [apresentando a figura] c) E essa? O que será que aconteceu? Ela deixou as coisas todas largadas...

Na fig. (5a) acima, há uma menina dentro da água e com roupas apropriadas para nadar. A apresentação da figura deixa claro, para o participante, que a menina está dentro da água “pronta” e “animada”, ou seja, a interpretação aqui é de que a menina *deseja* nadar. Essa é a figura-alvo do teste. Como pode ser observado no roteiro utilizado no teste, não mencionamos o verbo “querer” durante a apresentação da figura, apenas deixamos claro que o personagem está “pronto” e “animado” para fazer alguma coisa (no caso desse item, “nadar”).

A fig. (5b), distratora-1, apresenta uma menina também nas mesmas condições da primeira, mas com o diferencial de já estar nadando. Há, nesse caso, disponível a interpretação de que se “a menina está nadando” é porque ela também “quer nadar”. Deixa-se claro na descrição da figura que a ação desejada já está sendo realizada, ou seja, ao comparar essa figura com a figura em (5a), o participante pode inferir que em apenas uma das figuras a menina *quer fazer* alguma coisa e ainda não está fazendo.

Entretanto, nos parece que não é pragmaticamente “estranho” dizer sobre um sujeito que já está fazendo alguma coisa que o mesmo “quer” fazer tal coisa, e, portanto, como falaremos mais adiante, consideramos também uma figura como a fig. (5b) (distratora-1) como acerto para a análise dos dados resultantes desse experimento.

Finalmente na fig. (5c), que é a distratora-2, há uma menina também dentro da água, porém com as roupas de nadar largadas na água, e com uma feição de quem não está interessada em colocá-las para nadar. Essa figura distratora está presente por dois motivos: i) para tentarmos eliminar dúvidas com relação à semântica do verbo “querer”, ou seja, caso a criança escolha essa figura, podemos supor que ela ainda não compreende o significado de “querer”, por exemplo, e ii) a criança não está prestando atenção nas figuras e na descrição das mesmas.

Nossa condição seguinte é a condição “**iminência**”. Nela, apresentamos sentenças em que o verbo “querer” denota iminência. (62).

(62) O copo está querendo cair.

Figura 6 - exemplo de item para a condição 'iminência'. As figuras foram apresentadas antes da sentença 'o copo está querendo cair' ser proferida.

O roteiro para essa condição segue o padrão dos anteriores com relação ao não proferimento do verbo da oração matriz.

Roteiro para a fig. 6:

Experimentadora: [apresentando a figura] a) Veja! O copo tá bem no meio da mesa.

[apresentando a figura] b. Olha esse...ele tá bem na pontiiinha da mesa.

| [apresentando a figura] c. Ihh...esse copo aqui tá no chão!

Para as sentenças com “querer” nesse tipo de estrutura, apresentamos a mesma acompanhada de três imagens que mostram três situações diferentes relacionadas ao evento. Na fig. (6a), por exemplo, temos um copo bem no meio da mesa. Na figura ao lado, o copo está na ponta da mesa (fig. 6b), ou seja, quase caindo (figura-alvo); e por último há uma figura com um copo no chão (fig. 6c). A sentença “o copo está querendo cair” só pode ser associada à (fig.b). Crianças que não consigam interpretar essa sentença poderão usar a estratégia pragmática de ignorar o verbo principal (o copo...cair) e escolher a (fig.6c), com o copo que já caiu. Nossa análise comparará a taxa de escolhas para esse item versus o item correto e checaremos se haverá diferença nas taxas de escolhas para os diferentes grupos testados.

Por ser esse um verbo que parece estar em variação em PB, ora com comportamento que remete àquele dos verbos de alçamento ora se comportando como verbo prototípico de controle, pretendemos avaliar a aceitação dessas estruturas por parte de crianças em processo de aquisição do PB.

A nossa próxima condição é “**alçamento e evento**”. Nas sentenças dessa condição, o verbo “parecer” tem um DP com referente [+animado] como sujeito e um verbo eventivo como complemento (63).

(63) O menino parece comer.

Figura 7 - exemplo de item para as condições 'alçamento e evento' e 'não-alçamento e evento'. As figuras foram apresentadas antes da sentença 'o menino parece comer' ser proferida.

Roteiro para a fig. 7:

Experimentadora: [apresentando a figura] a) Ei...olha o menino sentado na mesa com um monte de comida...só que o vaso não deixa a gente ver direito o que ele tá fazendo.

| [apresentando a figura] b) Olha esse...todo lambuzado de comida.

| [apresentando a figura] c) E esse tá trabalhando de garçom!

Na (fig. 7a) acima (figura-alvo), há um menino sentado à mesa, que está cheia de comida. Na imagem, além da comida na mesa, aparece apenas um pedaço de uma colher perto da boca do menino. Com a presença de um vaso de flores obstruindo parte da imagem do menino com a colher não se pode ter certeza do que o menino está fazendo. Há apenas a sugestão de que o evento (comer) está acontecendo. Assim, o que podemos dizer é que ele *parece comer*. A fig. em (7b) mostra um menino comendo, e isso é mencionado de forma clara para o participante. Essa figura é a distratora-1. Na fig. (7c), temos um menino segurando uma pizza, e fica evidente na imagem que ele não está comendo (distratora-2).

Aqui, de forma semelhante ao que acontece com o roteiro utilizado para a condição **“controle”**, o verbo “parecer” não é pronunciado durante a apresentação das figuras, ficando apenas subentendido através da descrição e da imagem que se trata de um evento que pode estar acontecendo, ou seja, um evento que parece acontecer.

Como já mencionado, os testes reportados na literatura em aquisição de linguagem sobre a compreensão de estruturas de alçamento envolvem, até onde sabemos, apenas sentenças em que o mesmo aparece com a cópula “ser” como complemento, tanto em inglês quanto em espanhol. Na presente pesquisa, pretende-se, com essa condição (**“alçamento e evento”**), para além de comparar os resultados com os da condição **“controle”** e com os de outras condições a serem apresentadas, acrescentar ao debate que envolve alçamento em línguas infantis um tipo de sentença em que o verbo tem um complemento diferente daquele em que geralmente é testado. Com isso podemos verificar se haverá diferenças relacionadas ao tipo de complemento do verbo.

Para essa condição, caso a criança ainda não consiga compreender estruturas de alçamento, seja por questões sintáticas ou semânticas, é possível que ela use uma estratégia de apagamento do verbo matriz e escolha a figura em que o evento já ocorre de fato (fig. 7b), conectando o sujeito ao complemento (“o menino...comer”). Nesse caso, a criança poderia escolher a figura (7b) mais frequentemente.

A fim de observarmos o comportamento das crianças com estruturas com o verbo “parecer” que não envolvem alçamento, ou seja, nas quais não ocorre movimento do sujeito da oração encaixada para a posição de sujeito da oração matriz, postulamos a condição **“não-alçamento e evento”**. Como pretendemos comparar essa condição com a condição **“alçamento e evento”**, descrita acima, as sentenças usadas descrevem o mesmo evento, e consequentemente as imagens utilizadas também representam esse mesmo evento. A fig. 7 (acima) é um exemplo que poderia ser usado para o proferimento da sentença (64) ou (65). Para evitar repetições que poderiam deixar as crianças entediadas, optamos por usar imagens diferentes para compor as figuras. Desse modo, temos figuras diferentes sendo utilizadas para apresentar o mesmo evento nas condições com e sem alçamento.

(64) O menino parece comer.

(65) Parece que o menino está comendo.

O roteiro utilizado para **“não-alçamento e evento”** também segue os parâmetros usados na condição **“alçamento e evento”**. Não é mencionado o verbo “parecer” em nenhum momento ao participante, mas é possível inferir que o evento pode estar acontecendo pelas imagens em si e também pela descrição das mesmas.

A análise do comportamento das crianças na condição **“não-alçamento e evento”** poderá nos ajudar a entender, caso haja dificuldade para a compreensão das sentenças com o verbo “parecer”, se as mesmas estão relacionadas apenas a questões estruturais (dificuldade com movimento-A, presença de argumento interveniente, seleção não-canônica de complemento), ou também a questões semânticas. Se as crianças tiverem bom desempenho com as sentenças sem alçamento em relação aquelas com alçamento, isso poderia indicar que a dificuldade é apenas estrutural. Mas caso elas tenham dificuldade com as duas condições (com alçamento e sem alçamento), poderíamos supor que se trata de uma questão semântico-lexical envolvendo esse verbo. Esse tipo de estrutura, em que o verbo “parecer” é precedido de expletivo, também foi utilizada nos trabalhos de Hirsch et al (2008) e Mateu (2016) com o mesmo intuito que foi utilizado aqui.

A observação a respeito de questões lexicais e semânticas não é o foco desse estudo, mas pretendemos avaliar o desempenho das crianças com o mesmo verbo em diferentes estruturas, e assim, podermos verificar se, no caso de dificuldades com “parecer” isso ocorre apenas quando a estrutura envolve alçamento ou não. Nos trabalhos de Hirsch et al (2008) e Mateu (2016), apresentados no capítulo 3, os resultados para língua inglesa sugerem que as crianças não têm dificuldades com o verbo “*seem*” quando o mesmo tem um expletivo como sujeito, como em “*It seems that the dog is purple*”, mas não apresentam bom desempenho quando o verbo está inserido em uma estrutura de alçamento (“*The dog seems to be purple*”). Como explicamos acima, caso as crianças apresentem problemas apenas quando “parecer” está em uma estrutura de alçamento, podemos supor que questões semânticas/lexicais desse verbo não são responsáveis por um desempenho ruim, por exemplo.

Seguindo o quadro 3, nossa condição seguinte é **“alçamento e cópula”** (66).

(66) O gato parece ser amarelo.

Figura 8 - exemplo de item para as condições 'alçamento e cópula' e 'não-alçamento e cópula'. As figuras foram apresentadas antes da sentença 'o gato parece ser amarelo' ser proferida.

Roteiro para a fig. 8:

Experimentadora: [apresentando a figura] a) Olha o gatinho branco embaixo da luz amarela, ele ficou diferente assim.

[apresentando a figura] b) Esse gato aqui é amarelo.

[apresentando a figura] c) E olha esse...todo branco.

Como podemos ver no roteiro acima, não mencionamos o verbo “parecer” na apresentação das imagens dessa condição (como é o caso para todas elas). No entanto, é possível inferir através da descrição da fig. (8a), por exemplo, que o fato do gato ter ficado embaixo de uma luz amarela causou a impressão de que seu pelo tem uma cor diferente, sugerindo assim, que o gato parece ser amarelo ao ficar embaixo da luz. Essa é a figura-alvo do teste.

A fig. (8b) (distratora 1) mostra uma imagem com um gato amarelo sem a presença de nenhuma luz ou qualquer outro objeto que pudesse causar a impressão de alguma mudança na aparência dele. Aqui, a experimentadora deixa claro ao participante que o gato é amarelo, como se pode ver no roteiro acima. Na fig. (8c) (distratora 2), o gato da imagem é totalmente branco, e novamente não há na imagem nenhum objeto que possa causar qualquer impressão de que o animal esteja com uma aparência diferente.

Aqui, o verbo “parecer” tem a cópula “ser” como complemento e um sujeito [+animado]. Como esse é um tipo de sentença que já foi testada em língua inglesa

(BECKER, 2006; HIRSCH et al, 2008) e língua espanhola (MATEU, 2016), poderemos comparar nossos resultados com os dessas línguas mais diretamente.

Essa condição terá também sua versão com expletivo. Utilizaremos sentenças como em (67) para tentar verificar se a compreensão das estruturas de alçamento pode de alguma forma ser afetada por questões semânticas e lexicais do verbo “parecer”, do mesmo modo que descrevemos na condição “**não-alçamento e evento**”. Chamaremos essa condição de “**não-alçamento e cópula**”.

(67) Parece que o gato é amarelo.

O roteiro e imagens usadas nessa condição seguem o mesmo padrão da condição anterior. Como pontuamos acima, optamos por usar esse tipo de sentença, em que o verbo “parecer” está em uma construção sem alçamento, para observar se haverá diferença entre ela e a estrutura de alçamento com esse mesmo verbo.

Chegamos, por fim, à nossa última condição: nessa, o verbo “parecer” está em uma estrutura de alçamento, mas o sujeito da sentença é [-animado]. Chamamos essa condição de “**alçamento e cópula (subj. [-a])**”.

(68) A bola parece ser roxa.

Figura 9 - exemplo de item para condição 'alçamento e cópula (subj. [-a])'. As figuras foram apresentadas antes da sentença 'a bola parece ser roxa' ser proferida.

Roteiro para a fig. 9:

Experimentadora: [apresentando a figura] a) Veja, uma bola branca! |

[apresentando a figura] b) Aqui tem uma bola roxa. |

[apresentando a figura] c) E aqui a bola branca está embaixo da luz roxa, deixando ela um pouco diferente.

Novamente é fornecido ao participante uma descrição detalhada das imagens sem que o verbo “parecer” seja pronunciado. A fig. (9a) mostra a imagem de uma bola branca com uma luminária perto (distratora-1). A luminária não emite nenhuma luz e é deixado claro ao participante que a bola é branca. Na figura seguinte, (9b), uma bola roxa com uma luminária é mostrada ao participante (distratora-2). A figura-alvo (fig. 9c) apresenta uma bola branca que é iluminada por uma luz roxa através de um holofote. O participante ouve da experimentadora o roteiro que deixa claro que a bola é branca, mas que ao ser iluminada por uma luz roxa ficou um pouco diferente, transmitindo a impressão de que a bola parece ser roxa.

Buscamos, com essa condição, tentar entender se o traço de animacidade pode ser responsável por alguma dificuldade ou se pode facilitar a compreensão das sentenças. Sendo a animacidade um traço que pode influenciar o desempenho das crianças com relação a vários fenômenos linguísticos (BOCK; WARREN, 1985; BECKER, 2006; HINZEN; POEPEL, 2011; KUPERBERG; PACZYNSKI, 2011), observaremos se haverá diferenças entre as condições, as quais poderão ser atribuídas a esse traço. Considerando que os verbos de alçamento não selecionam argumento externo, e que, portanto, não há restrição quanto ao traço de animacidade do referente que porventura ocupará sua posição de sujeito, ao compararmos as respostas dessa condição com a condição em que “parecer” tem um sujeito [+animado], poderemos observar se as crianças sabem que esse verbo não impõe essa restrição.

Passemos agora para a descrição da dinâmica do teste.

4.2.3. Procedimentos

As figuras foram apresentadas em *slides* no programa *Power Point*, e utilizamos um laptop com tela de 15' para isso. Como vimos na seção anterior, elas foram apresentadas juntamente com um roteiro que descrevia as mesmas a fim de deixar o contexto pragmático o mais claro possível.

Após a descrição das três figuras, um boneco (*Beto*, da Vila Sésamo) aparecia no canto da tela e uma voz gravada previamente dizia para o participante mostrar determinada figura (ver exemplo abaixo). Para motivar o aparecimento do boneco,

explicamos para as crianças, antes de começar o teste, que o *Beto* estava dentro do computador e que iria aparecer para pedir que ele/ela o ajudasse mostrando uma figura, já que, estando dentro do computador, ele não conseguia vê-las.

O teste também incluiu uma fase de treinamento usada para familiarizar o participante com o procedimento e avaliar se ele entendeu a tarefa. Nessa fase, os participantes ouviam sentenças que não tinham as mesmas estruturas das sentenças a serem testadas.

No teste propriamente dito, cada sentença (teste e distratora, ver detalhes abaixo) era apresentada após a visualização de três figuras, as quais foram randomizadas, evitando assim que a figura-alvo aparecesse sempre no mesmo lugar da tela. Portanto, cada *slide* continha três figuras e era apresentado junto do proferimento da sentença-teste; chamamos esse conjunto de “item”.

Como mencionado acima, as imagens eram descritas com detalhes pela experimentadora no momento em que apareciam na tela, mas os verbos sendo investigados não eram proferidos. Fizemos essa escolha, de descrever em detalhes as figuras apresentadas, considerando as dificuldades semântico-pragmáticas dos verbos utilizados. E como crianças muito novas foram testadas (a partir de 3;0 anos), tentamos garantir ao máximo que elas entendessem o contexto representado pelas figuras. Segue exemplo de roteiro abaixo:

Figura 10 - exemplo de item.

Exemplo de roteiro para a fig. 10:

Experimentadora – [apresentando a primeira imagem] (a) Olha essa menina...ela está com um caderno e um lápis, mas tem um pote de canetas na frente, e não dá pra ver direito o que ela está fazendo com o livro em cima da mesa.

[muda para a segunda imagem] (b) Veja essa....ela está com um livro em cima da mesa.
[apresentando a terceira imagem] (c) E essa menina? Ela tá escrevendo.

Beto (áudio pré-gravado) aparece na tela e fala (fig. 10d) – “Mostre a figura em que *A menina parece escrever*”.

O áudio utilizado tem uma voz masculina e há ênfase na entonação do verbo matriz das sentenças-teste. Observe que, na descrição das figuras, não é utilizado o verbo “parecer”, mas é dada a informação de que, em uma das figuras, não se consegue ver claramente o que o sujeito está fazendo, tendo apenas a sugestão do que pode estar acontecendo. No caso da figura abaixo, a menina na figura (a) tem um caderno a sua frente e parece escrever, mas não temos como ver isso, pois há uma obstrução. O que podemos dizer é que ela parece escrever. A menina em (b) claramente não escreve nada, sendo uma figura usada com distratora. A figura em (c) mostra uma menina escrevendo e isso está claramente mostrado, além de também ser mencionado para o participante.

A escolha das figuras que compõem cada item foi feita com a preocupação de diversificarmos as imagens, ou seja, evitamos a repetição das mesmas, já que as crianças tendem a ser muito atentas a detalhes e a ficarem aborrecidas com repetições. Utilizamos duas figuras distratoras para cada figura alvo. A ordem de cada figura (alvo, distratora 1, distratora 2) dentro do *slide* foi randomizada de modo a evitar, ao máximo, que a figura alvo aparecesse na mesma ordem por duas vezes seguidas.

O grupo de adultos do nosso teste foi exposto à mesma tarefa apresentada para as crianças. Foi dito a eles que a pesquisa foi elaborada para ser realizada com crianças com idades entre 3;0 anos e 5;11 anos, e que, para a mesma ser bem sucedida, deveria antes passar pelos adultos a fim de solucionarmos possíveis problemas com a naturalidade das sentenças escolhidas, assim como com as figuras apresentadas. Foi realizada a gravação de áudio dos adultos, e para tanto foi solicitado que eles, ao invés de apenas apontar para a figura escolhida, dissessem se era a primeira, a segunda ou a terceira figura aquela que correspondia à sentença ouvida.

As entrevistas foram conduzidas por uma experimentadora, e foram gravadas em vídeo ou em áudio. Além das gravações, as respostas dos participantes (adultos e crianças) foram anotadas em folhas de respostas durante as sessões. Todas as crianças que participaram do teste foram autorizadas pelos pais/responsáveis e concordaram em participar do estudo através do termo de assentimento (ver apêndice 3). Cada sessão

teve duração média de 15 minutos e foi necessário, com a maioria das crianças, realizar duas sessões, em dias diferentes.

4.3. Previsões

Como vimos no capítulo 2, as estruturas de controle e de alçamento são derivadas pelo mesmo mecanismo sintático, movimento-A (HORNSTEIN, 1999, 2001, 2003; BOECKX; HORNSTEIN, 2004, 2006a, 2006b, 2007; BOECKX; HORNSTEIN; NUNES, 2010). Observamos no capítulo 3, que crianças em processo de aquisição de inglês, espanhol e português europeu compreendem sentenças com essa estrutura a partir dos 3 anos de idade. Logo, se controle envolve movimento, poderíamos prever que as crianças não teriam dificuldade para compreender também as sentenças com alçamento.

Contudo, como apontamos no capítulo 2, controle e alçamento são estruturas diferentes, cujas particularidades poderiam ser responsáveis por dificuldades que as crianças venham a apresentar, especialmente com as estruturas de alçamento.

As diferenças são:

- i) enquanto controle faz seleção canônica de complemento (seleciona um CP), alçamento seleciona um TP. Uma seleção não canônica como essa pode representar um problema para as crianças em processo de aquisição de linguagem.
- ii) outra razão está diretamente relacionado ao verbo que estamos usando nas sentenças com alçamento: “parecer”. Esse verbo parece exigir, em sua grade temática, um experienciador. Esse experienciador tem sido apontado em estudos mencionados nesse trabalho como a causa da dificuldade das crianças para compreender sentenças com alçamento (ORFITELLI, 2012; MATEU, 2016; MATEU; HYAMS, 2017), pois quando temos esse verbo inserido em uma construção de alçamento, o experienciador se torna um argumento interveniente, e isso seria um problema para as crianças.

Essas diferenças nos levaram a lançar a hipótese de trabalho de que a aquisição de estruturas de alçamento (parecer) envolve mecanismos mais complexos que a aquisição de estruturas de controle (querer) com a previsão de que as crianças apresentarão comportamento adulto para as estruturas com controle antes de alçamento. Nos casos em que “parecer” não está em uma estrutura de alçamento (parece que o gato é branco) não há previsão de dificuldades para as crianças (já que não há seleção não canônica de complemento e não há interveniência).

Para a condição “iminência”, postulamos que as crianças não terão dificuldades para compreender as sentenças com essa construção, visto que a mesma não exige um experienciador, sendo, portanto, uma construção menos complexa do que aquelas com “parecer”.

4.4. Questões semântico-pragmáticas

No experimento que preparamos e que está descrito acima, uma das figuras distratoras das condições com os verbos “querer” e “parecer” é sempre uma figura cuja interpretação é ambígua. Nessas figuras, que chamamos de distratora-1, o evento realmente está ocorrendo ou o personagem têm de fato determinada característica.

Na fig. 11, por exemplo, temos a imagem que deve ser escolhida (a imagem do gato que é branco, mas que está sob uma luz amarela, (fig. 11a)), e uma imagem em que o gato *é* amarelo (fig. 11b). Dado que é verdadeiro que ele é amarelo, é verdadeiro também que ele parece ser amarelo. Ou seja, para o verbo “parecer” testado com o verbo “ser” como complemento, temos a questão sobre algo que “parece e é” versus algo que “parece, mas não é”. Nossa intuição é que se usa o verbo “parecer” na segunda situação, ou seja, quando algo parece, mas não é, visto que, quando ele parece e é, usamos o verbo “ser”. Dito de outra forma, se um gato é amarelo, seria infeliz proferir a sentença “o gato parece ser amarelo”, embora isso não seja falso. Estamos, nesse caso, nos limites entre a semântica e a pragmática.

Figura 11 – figura alvo e distratora-1.

O mesmo ocorre no caso em que temos verbos eventivos como complemento de “parecer”: no item (b) da fig.12 abaixo, a menina está de fato escrevendo, porém isso não anula a interpretação de que ela também parece escrever. Assim, em apenas uma figura ((a) da fig. 11, e (a) da fig. 12) a situação/o personagem “parece” acontecer/ser, mas não acontece/é.

Figura 12 – figura alvo e distratora-1.

Apesar de usarmos um roteiro para deixar o mais claro possível a diferença entre aparência e realidade, pode acontecer de as crianças se confundirem justamente por haver outra figura em que está bem claro que o evento está ocorrendo, e não conseguirem, por exemplo, entender a diferença.

Por fim, essa questão pragmática também está envolvida nos itens com o verbo “querer”. O fato de alguém já estar fazendo alguma coisa (como o menino que já está montado no cavalo no item b da fig. 13) também implica que ele “quer” montar no cavalo. Novamente, parece ser mais pragmaticamente feliz dizer sobre o menino que já está no cavalo que ele “está” no cavalo do que dizer que ele “quer” montar no cavalo, embora isso também seja verdade. Com isso em mente, após a aplicação dos experimentos, resolvemos considerar a escolha do item b da fig. 13, por exemplo, também como acerto, ou seja, a distratora-1 da condição 1 parece também refletir a compreensão da sentença por parte dos participantes.

Figura 13 – figura alvo e distratora-1.

Nossa investigação não tem como foco principal questões semânticas e pragmáticas envolvendo verbos de controle e de alçamento, porém achamos por bem levantar esses tópicos, ainda que de maneira breve, por se tratar de aspectos importantes para o desenho experimental, e que podem, de alguma forma, desempenhar um papel nos resultados. As crianças podem, por exemplo, ter dificuldades com a pragmática desses verbos e escolher a distratora-1 mais vezes por conta disso, e não por questões estruturais.

4.4.1. Conceito “aparência - realidade”

As questões levantadas na subseção anterior, ao nosso entender, estão diretamente relacionadas ao nível linguístico. No entanto, existe outra questão relevante nos estudos envolvendo verbos como “parecer”: a capacidade cognitiva que os seres humanos possuem de distinguir aparência de realidade, e esta seria uma habilidade que pode não estar relacionada somente à linguagem. Embora essa questão tenha sido mencionada apenas brevemente nos estudos acima descritos, é importante ressaltar que uma tarefa para testar verbos desse tipo deve considerar que os conceitos de aparência e realidade podem não ser bem captados por crianças muito novas nos experimentos.

Até onde sabemos, não há consenso na literatura especializada sobre o momento em que essa habilidade é dominada pelas crianças. Alguns estudos sugerem que crianças de 3 anos de idade, por exemplo, ainda não possuem tal habilidade. Elas passariam a realizar essa distinção apenas entre os 4 e 5 anos (FLAVELL et al, 1983; FLAVELL et al, 1986; FLAVELL et al, 1987). Outros acreditam que elas podem falhar

nas tarefas que testam esse fenômeno apenas quando o teste não está bem desenhado pragmaticamente (DEÁK, 2006).

O estudo de Moll e Tomasello (2012), por exemplo, sugere que o conceito aparência/realidade pode estar presente antes dos 4 anos de idade. Os autores realizaram um experimento com crianças de 3 anos de idade no qual era solicitado que elas mostrassem um objeto “que só parecia com alguma coisa (uma borracha que parecia um chocolate, por exemplo)” (condição aparência) e o objeto “que realmente era chocolate” (condição realidade). Na condição “aparência”, a taxa de acerto das crianças foi de 69%, e na condição “realidade”, a taxa foi de 62%.

Essa é uma questão que está muito além do escopo desse trabalho, mas que, como já dissemos, deve ser levada em consideração nos desenhos experimentais de estudos sobre a aquisição de estruturas envolvendo verbos como “parecer”, que talvez exija o domínio de um conceito que vai além de questões linguísticas.

Conhecer o conceito (aparência/realidade) é importante para a compreensão de sentenças que utilizam verbos cuja semântica esteja diretamente ligada a ele. No entanto, para os propósitos desse trabalho, estamos assumindo que crianças a partir de 3 anos de idade possuem a habilidade cognitiva necessária para distinguir aparência de realidade.

No que se segue, discuto os resultados do nosso experimento, tendo em mente essas questões.

4.5. Resultados

Nesta seção apresentamos os resultados obtidos através da aplicação da Tarefa de Escolha de Figuras descrita no início do capítulo a falantes adultos nativos de PB, e a crianças entre 3;0 e 5;11 anos de idade.

Nas próximas subseções, trazemos as taxas de acerto da análise principal dessa pesquisa. Como mencionamos acima (cf. seção 4.4), para a análise principal desse trabalho, estamos considerando tanto a escolha da figura-alvo quanto da distratora-1 como respostas corretas para essa condição. Na subseção (4.6.8), apresentamos as taxas de acerto da condição “controle” considerando apenas a figura-alvo como a escolha correta.

Primeiramente, as taxas de acerto de cada grupo para todas as condições são descritas. Em seguida, apresentamos a análise estatística de comparações feitas entre

condições que consideramos pertinentes a essa pesquisa dentro de cada grupo, e posteriormente apresentamos as comparações entre os grupos.

Apresento novamente abaixo o quadro de condições com exemplo das sentenças usadas no teste:

Condição	Exemplo
1 – controle	A menina quer nadar.
2 – iminência	O copo está querendo cair.
3 – alçamento e evento	O menino parece comer.
4 – não-alçamento e evento	Parece que o menino está comendo.
5 – alçamento e cópula	O gato parece ser amarelo.
6 – não-alçamento e cópula	Parece que o gato é amarelo.
7 – alçamento e cópula (suj. [-a])	A bola parece ser roxa.

Quadro 4 - condições experimentais

4.5.1. Falantes adultos

A realização do teste com os adultos nos permitiu observar se havia problemas com as escolhas das figuras, assim como com a naturalidade das sentenças antes de iniciarmos os testes com as crianças.

Segue abaixo gráfico com a taxa de acerto dos adultos para todas as condições:

Gráfico 1 - taxa de acerto para todas as condições no grupo de adultos. (N=30)

Os participantes escolheram majoritariamente a figura-alvo ou a distratora-1 na condição “**controle**”. A taxa de acerto de 97,5% sugere que as imagens foram bem

selecionadas para a composição de cada item (imagens + sentença). Além disso, esse resultado também indica que, apesar de haver uma interpretação pragmática de que um sujeito que está realizando uma ação também quer realizar essa ação, uma figura em que o sujeito está pronto e animado para iniciar uma ação foi vista pelos participantes, em sua grande maioria (97,5%), como a que melhor representa uma situação de desejo sobre um evento que ainda não está sendo realizado.

A condição **“iminência”** teve a maior taxa de acerto entre os adultos (98,3%). Esse resultado indica que as imagens escolhidas para representar as sentenças-alvo dessa condição conseguiram representar de maneira clara a iminência do acontecimento de um evento, que parece ser o que permeia a semântica do verbo “querer” quando tem esse sentido.

Na condição **“alçamento e evento”**, em que o verbo “parecer” está em uma estrutura de alçamento e tem como complemento um verbo eventivo, a taxa de acertos dos adultos foi de 84,2%. Os erros nessa condição foram provenientes da escolha da figura distratora-1, aquela em que o evento está claramente retratado. Embora tenha sido uma minoria dos participantes adultos a realizarem essa escolha, esse pode ser um indício de que as crianças podem ter mais dificuldades com essa condição, já que elas costumam ser mais sensíveis a questões pragmáticas.

A taxa de acerto dos participantes adultos nessa condição sugere que, diante de uma figura em que um evento está claramente retratado e uma figura que representa um evento sobre o qual não temos certeza se está a acontecer ou não, os adultos preferiram a segunda opção. Ou seja, diante de uma sentença como *“O menino parece comer”*, por exemplo, a escolha mais feliz pragmaticamente é a da figura em que não está retratado claramente o evento, como naquela em que há apenas a sugestão de que ele está ocorrendo.

Na condição que também apresenta “parecer” com complemento eventivo e sem alçamento, os participantes apresentaram a menor taxa de acerto do teste (77,5%). Também nesse caso, quando houve erros, a figura escolhida foi a distratora-1 (aquela em que o evento está claramente retratado). No entanto, não acreditamos que tenha existido qualquer tipo de dificuldade nem com as sentenças em si, nem com as imagens escolhidas. Dado que a primeira sentença do teste era um item dessa condição, talvez os adultos tenham estranhado essa primeira sentença, pois não estavam ainda habituados com o teste. Sugerimos que essa falta da habituação seja relevante, pois ao eliminar a

primeira sentença da condição “não-alçamento e evento”, houve uma melhora na taxa de acerto dos adultos: de 77,5% para 87,7%.

Com relação à condição em que o verbo de alçamento tem a cópula “ser” como complemento, “**alçamento e cópula**”, a taxa de acertos foi de 82%. Um resultado similar a esse aconteceu com a condição “**não-alçamento e cópula**”, em que não há alçamento e o complemento do verbo é uma cópula. A taxa de acerto dos adultos para essa condição foi de 83,3%.

Em ambas as condições contendo sentenças com “parecer” e a cópula “ser” como complemento, quando erraram, os adultos optaram pela distratora-1, ou seja, a figura em que o sujeito é retratado claramente possuindo a característica em questão.

No que diz respeito à condição “**alçamento e cópula (suj. [-a])**”, em que há alçamento com um sujeito [-animado], a taxa de acertos foi de 83,3%. Novamente, os erros dos adultos envolveram a escolha da figura em que o objeto era retratado claramente possuindo a característica em questão.

Em suma, após realizarmos o teste com adultos, o mesmo pareceu estar bem desenhado para os propósitos desse trabalho, que era investigar a compreensão de estruturas de controle e de alçamento por crianças com idade entre 3;0 e 5;11. Os erros dos adultos foram, em sua maioria, relacionados às figuras que podem ter uma interpretação ambígua, e essa questão está diretamente relacionada à semântica desses verbos, assim como o contexto pragmático em que são usados.

4.5.2. Crianças

Como mencionado acima (seção 4.1.1), 82 crianças participaram do experimento.

Reporto abaixo as taxas de acerto para as estruturas aqui estudadas pelos três grupos de crianças. Mais adiante apresentarei a análise estatística dos resultados.

– Grupo 1: Crianças de 3 anos

Vinte e duas crianças (11 meninos e 11 meninas) com idades entre 3;2 e 3;11 (média de idade=3;7) participaram do teste nesse grupo.

Gráfico 2 - taxa de acerto para todas as condições no grupo de 3 anos. (N=22)

As crianças desse grupo foram as que demonstraram maior dificuldade com as sentenças contendo o verbo “parecer”, independente de o verbo estar em uma estrutura de alçamento (“O gato parece ser amarelo”) ou de o verbo ser precedido de expletivo (“Parece que o menino é moreno”). Houve uma leve diferença entre as sentenças com “parecer” seguido de complemento estativo (45,5% para as duas condições) contra 36,4% (“alçamento e evento”) e 33,0% (“não-alçamento e evento”), no entanto, veremos adiante que não houve relevância estatística entre essas condições.

Dentre as condições com o verbo “querer”, as crianças tiveram um desempenho melhor quando o verbo aparece em uma estrutura de controle (“A menina quer brincar na areia”) do que na condição de iminência (“o copo está querendo cair”). De maneira geral, é possível observar que as crianças desse grupo tiveram melhor desempenho com as condições com “querer” do que as com o verbo “parecer”.

Grupo 2:- crianças de 4 anos

Nesse grupo participaram 30 crianças (21 meninos e 9 meninas) com idades entre 4;0 e 4;11 (média de idade=4;5).

Gráfico 3 - taxa de acerto para todas as condições no grupo de 4 anos. (N=30)

Similar ao que ocorreu no grupo de crianças de 3 anos, o grupo de 4 anos também teve melhor desempenho com as condições com o verbo “querer”, 76,0% para “controle”, e 61,7% para “iminência”.

Embora as taxas de acerto nas condições com o verbo “parecer” tenham ficado abaixo daquelas com “querer”, houve uma melhora no desempenho quando comparamos as taxas com as das crianças de 3 anos, com exceção da condição “não-alçamento e evento”, na qual as crianças desse grupo ficaram abaixo da chance (25,0%).

- Grupo 3: Crianças de 5 anos

Participaram nesse grupo 30 crianças (17 meninas e 13 meninos) com idades entre 5;0 e 5;11 (média=5;4).

Gráfico 4 - taxa de acerto do grupo de crianças de 5 anos (N=30)

As crianças desse grupo tiveram o melhor desempenho em todas as condições entre todos os grupos de crianças. E novamente, observamos que as taxas de acerto foram melhores com as condições com o verbo “querer”: 90,0% para a condição “controle”, e 86,7% para a condição “iminência”.

As crianças acertaram mais com o verbo “parecer” quando o mesmo tem um complemento estativo do que quando tem um complemento eventivo, independente de o verbo estar ou não em uma estrutura de alçamento.

Partimos agora para a análise inferencial dos resultados apresentados acima.

4.6. Análise estatística das comparações das condições dentro dos grupos

Apresentamos nas subseções seguintes os resultados da análise estatística de determinadas comparações realizadas dentro dos grupos de crianças. Foi aplicado o teste de Friedman de medidas repetidas, com intervalo de confiança de 95%.

Cada subseção também descreve brevemente as condições e a motivação para as comparações feitas.

4.6.1. “Controle” vs “alçamento e evento”

Nosso intuito ao comparar essas duas condições é o de averiguar se houve diferença estatística entre controle e alçamento em condições em que os dois verbos têm como complemento um verbo eventivo. Sendo assim, decidimos comparar as condições em que não há diferença no tipo de verbo dentro da oração complemento. Em trabalhos anteriores sobre a aquisição de controle e de alçamento, as sentenças testadas para a condição com controle possuem o verbo “querer” selecionando uma oração contendo um verbo eventivo, e as sentenças testadas para a condição com alçamento possuem o verbo “*seem*” selecionando uma oração contendo a cópula. Tentamos, portanto, fazer um paralelo mais controlado sobre as estruturas testadas: alçamento (69a) e controle (69b).

- (69) a. O menino parece brincar com o caminhão.
b. O menino quer voar.

A observação das taxas de acerto já nos permite inferir que as crianças do grupo de 3 anos de idade tiveram mais dificuldades para compreender as sentenças com alçamento (36,4%) do que aquelas com controle (75,0%).

Ao compararmos os resultados dessas duas condições dentro do grupo com faixa etária entre 3;0 e 3;11 anos de idade, observamos que houve relevância estatística a um p-valor de $2,12^{-05}$.

Gráfico 5 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'controle' e 'alçamento e evento' dentro do grupo de 3 anos de idade (N=22)

O grupo das crianças com idade entre 4;0 e 4;11 tiveram taxa de acerto de 76,0% com as sentenças de controle, e de 43,3% com alçamento. Ao compararmos os resultados dessas duas condições nesse grupo, também houve relevância a um p-valor de $1,21^{-04}$. A taxa de acerto para “controle” ficou muito próxima daquela obtida pelo grupo de 3 anos: as crianças de 4 anos tiveram taxa de acerto de 76,0%, enquanto a taxa das crianças de 3 anos foi de 75,0%. Esse grupo teve uma melhora na compreensão de sentenças com alçamento em relação ao grupo de 3 anos, cuja taxa ficou em 36,4%.

Gráfico 6 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'controle' e 'alçamento e evento' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)

Nosso último grupo nessa condição, as crianças de 5 anos de idade, teve taxas de acerto de 90,0% e de 49,2% para controle e alçamento respectivamente.

O resultado do grupo mais velho de crianças (5 anos de idade) também apresentou diferença estatística na comparação entre essas condições a um p-valor de 1,94⁻⁰⁵. A taxa de acerto para a condição “controle” foi a mais alta entre o grupo de crianças (90,0%), assim como a taxa para a condição “alçamento e evento” (49,2%). É possível observar uma melhora na compreensão das sentenças das duas condições em relação aos outros grupos.

Gráfico 7 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'controle' e 'alçamento e evento' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30)

4.6.2. “Alçamento e cópula” vs “não-alçamento e cópula”

Essas duas condições têm o verbo “parecer” com e sem alçamento. Comparar essas condições foi algo também realizado em outros trabalhos para tentar verificar se a dificuldade das crianças seria apenas com a estrutura de alçamento ou se elas também teriam problemas para compreender sentenças com “parecer” sem alçamento. O complemento do verbo nessas condições é estativo (70), um tipo de complemento já testado nos trabalhos que investigaram a compreensão de sentenças com alçamento.

- (70) a. O menino parece ser moreno.
b. Parece que o menino é moreno.

No gráfico 8 (abaixo), temos os resultados para o grupo de crianças de 3 anos de idade:

Gráfico 8 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e 'não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)

O grupo mais novo do nosso teste apresentou a mesma taxa de acerto para essas duas condições (45,5%), ou seja, quando o complemento de “parecer” é uma oração com um verbo estativo, as crianças tiveram o mesmo desempenho na compreensão das sentenças, e portanto, não houve relevância estatística ($p > 0,05$) para essa comparação nesse grupo.

O mesmo pode ser dito do grupo de 4 anos, as taxas de acerto são muito próximas. Com “alçamento e cópula” elas acertaram 53,3% das vezes, e 52,5% com “não-alçamento e cópula”, aqui também não houve diferença estatística ($p > 0,05$). Esse grupo teve um desempenho um pouco melhor se comparado com o grupo de 3 anos, mas

como veremos na seção 4.7, não houve diferença estatística quando comparamos os dois grupos.

Gráfico 9 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)

O grupo mais velho a realizar nosso teste teve as maiores taxas de acerto, 65,8% para “alçamento e cópula” e 68,3% para “não-alçamento e cópula”.

Gráfico 10 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30)

Assim como os grupos mais novos, não houve relevância entre essas duas condições para as crianças de 5 anos. No entanto, elas tiveram uma taxa de acerto um pouco maior quando “parecer” não está em uma estrutura de alçamento.

4.6.3. “Alçamento e evento” vs “não-alçamento e evento”

Similar ao que ocorre com o descrito na seção 4.6.2, nossa intenção nessa comparação é verificar se as crianças teriam mais dificuldade com o verbo “parecer” em estruturas com ou sem alçamento com um tipo diferente de verbo na oração complemento. Aqui as duas condições têm o mesmo tipo de complemento (eventivo) (71), e, portanto, podem ser comparadas mais diretamente.

- (71) a. A menina parece escrever.
b. Parece que a menina está escrevendo.

Na comparação dentro do grupo de 3 anos, observamos que as crianças ficaram no nível da chance para essas duas condições, com uma taxa de acerto levemente mais alta para condição em que “parecer” está em uma estrutura de alçamento (36,4%), contra aquela em que não há alçamento (33,0%) .

Gráfico 11 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'não-alçamento e evento' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)

Não houve relevância estatística entre essas duas condições dentro desse grupo ($p > 0,05$).

No grupo de 4 anos, as taxas de acerto foram de 43,3% para “alçamento e evento”, e 25,0% para “não-alçamento e evento”. As crianças desse grupo foram melhores quando houve alçamento do que quando não houve. A taxa de acerto na

condição sem alçamento ficou abaixo da chance, algo que chama a atenção se compararmos esse resultado com o das crianças de 3 anos (ver seção 4.7.2).

Gráfico 12 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'não-alçamento e evento' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)

Na condição em que “parecer” está em uma estrutura de alçamento e tem um verbo eventivo como complemento, as crianças desse grupo tiveram taxa de acerto maior do que a do grupo de 3 anos. A comparação entre essas duas condições apresentou diferença estatística a um p-valor de $1,09^{-02}$.

Nosso último grupo a ser comparado nessas condições, o das crianças de 5 anos, teve taxa de acerto de 49,2% para “alçamento e evento” e de 47,5% para “não-alçamento e evento”. Esse grupo obteve as maiores taxas de acerto entre os grupos de crianças. Também não houve relevância estatística nessa comparação ($p>0,05$).

Gráfico 13 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'não-alçamento e evento' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30)

4.6.4. “Não-alçamento e evento” vs “não-alçamento e cópula”

Nessas duas condições “parecer” não está em uma estrutura de alçamento e possui diferentes tipos de complemento (verbo eventivo vs estativo) (72). Decidimos fazer essa comparação para verificar se o tipo de complemento do verbo poderia estar influenciado a compreensão de uma ou de outra condição, sem olharmos para a questão do alçamento.

- (72) a. Parece que o menino está soltando pipa.
b. Parece que a menina é alta.

O grupo de 3 anos de idade acertou 33,0% quando o complemento de “parecer” é uma oração com verbo eventivo, e foram melhores quando o complemento é “estativo” (45,5%). Essa comparação não teve relevância estatística ($p > 0,05$), ou seja, ao olharmos para a compreensão das sentenças com “parecer” sem alçamento, não podemos dizer que elas foram melhores ou piores quando a oração complemento tem um verbo eventivo ou estativo.

Gráfico 14 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'não-alçamento e evento' e 'não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)

Olhando para as taxas de acerto do grupo de 4 anos, observamos que as crianças desse grupo acertaram 52,5% das respostas na condição “não-alçamento e cópula”, e praticamente metade disso na condição “não-alçamento e evento” (25,0%). Para a

comparação dentro desse grupo, notamos que houve diferença estatística entre as duas condições a um p-valor de $7,65^{-05}$. As crianças desse grupo foram melhores com a condição “não-alçamento e cópula”, ou seja, elas compreenderam mais sentenças quando o complemento de “parecer” é estativo do que quando é eventivo.

Gráfico 15 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'não-alçamento e evento' e 'não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)

Similar ao que ocorreu com o grupo de 4 anos, o grupo mais velho, também acertou mais quando o complemento é estativo (68,3%) do que quando é eventivo (47,5%). Nesse grupo também observamos relevância estatística entre essas duas condições a um p-valor de $1,73^{-02}$.

Gráfico 16 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'não-alçamento e evento' e 'não-alçamento e cópula' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30)

4.6.5. “Alçamento e evento” vs “alçamento e cópula”

Essa comparação é similar àquela descrita na seção anterior. Temos sentenças com o verbo “parecer” em uma estrutura de alçamento, as sentenças contêm sujeito [+animado], e a única diferença entre elas é o tipo de complemento (73). Aqui poderíamos tentar entender se a compreensão das crianças sobre as estruturas de alçamento pode ser também influenciada pelo tipo de complemento do verbo.

- (73) a. O menino parece brincar com o caminhão.
b. O menino parece ser loiro.

Nessas duas condições, as crianças de 3 anos tiveram taxa de acerto maior para a condição em que o complemento é estativo (45,5%), contra (36,4%) para a condição com complemento eventivo. Comparando essas condições dentro do grupo mais novo, percebemos que o resultado não apresentou relevância estatística ($p > 0,05$).

Gráfico 17 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'alçamento e cópula' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)

As crianças do grupo de 4 anos obteve taxa de acerto para “alçamento e evento” menor do que para “alçamento e cópula”, 43,3% e 53,3% respectivamente, resultado similar ao do grupo de 3 anos. Assim como aconteceu no grupo de 3 anos, no grupo de 4 anos a comparação entre essas duas condições não teve relevância estatística ($p > 0,05$).

Gráfico 18 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'alçamento e cópula' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)

As taxas do grupo mais velho foram de 49,2% para “alçamento e evento” e de 65,8% para “alçamento e cópula”. A comparação entre essas condições nesse grupo também não apresentou diferença estatística ($p > 0,05$), ou seja, o tipo de complemento do verbo de alçamento não influenciou os resultados.

Gráfico 19 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e evento' e 'alçamento e cópula' dentro do grupo de 5 anos de idade. (N=30)

Entretanto, é possível observar que as crianças desse grupo tiveram uma taxa de acerto maior quando o complemento é estativo. Na comparação entre essas condições, foi possível perceber que em nenhum dos grupos houve relevância estatística.

4.6.6. “Alçamento e cópula” vs ”alçamento e cópula (suj. [-a])”

Ao realizarmos essa comparação procuramos verificar se o traço de animacidade do referente que ocupa a posição de sujeito das sentenças com o verbo “parecer” pode influenciar a compreensão das mesmas. Observe que (74a) envolve uma sentença com sujeito [+animado], ao passo que (74b) envolve uma sentença com sujeito [-animado].

- (74) a. A menina parece ser loira.
b. A bola parece ser roxa.

As taxas de acerto para essas duas condições dentro do grupo de 3 anos foi de 45,5% quando o sujeito da sentença é [+animado], e de 29,5% quando é [-animado]. Comparando esses resultados temos diferença estatística a um p-valor de $3,96^{-02}$.

Gráfico 20 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e 'alçamento e cópula (suj. [-a])' dentro do grupo de 3 anos de idade. (N=22)

Na condição “alçamento e cópula (suj. [-a])”, as crianças ficaram abaixo da chance, e ficaram acima da chance na condição “alçamento e cópula”. Como veremos adiante, esse foi o único grupo que apresentou diferença estatística nessa comparação.

O grupo seguinte, das crianças de 4 anos, obteve taxa de acerto um pouco mais alta com a condição “alçamento e cópula” (53,3%), contra 46,7% na condição com sujeito [-animado]. E esse resultado não foi relevante estatisticamente ($p>0,05$).

Gráfico 21 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e 'alçamento e cópula (suj. [-a])' dentro do grupo de 4 anos de idade. (N=30)

Finalmente chegamos ao último grupo comparado dentro dessa seção de comparações entre grupos. As crianças de 5 anos acertaram 65,8% das vezes quando o sujeito da sentença é [+animado] e 65,0% quando o sujeito é [-animado]. Não houve relevância estatística ao compararmos “alçamento e cópula” com “alçamento e cópula (suj. [-a])” dentro desse grupo ($p > 0,05$).

Gráfico 22 - taxa de acerto e p-valor para a comparação entre as condições 'alçamento e cópula' e 'alçamento e cópula (suj. [-a])' dentro do grupo de crianças de 5 anos de idade. (N=30)

As taxas de acerto delas foram bem próximas, como podemos observar no gráfico (22) acima, o que parece indicar que a animacidade do sujeito não faz diferença para a compreensão de sentenças com alçamento nesse grupo.

4.6.7. Discussão

Quando comparamos os resultados do teste realizado nessa pesquisa com os realizados em outros trabalhos, percebemos que a compreensão de sentenças com estruturas de controle parece não ser uma dificuldade para crianças a partir dos 3 anos de idade. Isso sugere que elas são capazes, a partir dessa idade, de realizar movimento-A, resultado esse que indica que tal mecanismo está disponível na gramática infantil pelo menos a partir dos 3 anos de idade.

No segundo experimento de Becker (2006), por exemplo, as crianças acertaram 65,9% das vezes em que se procurou inferir a compreensão delas sobre sentenças com verbos de controle. No trabalho de Hirsch et al (2008), as taxas de acerto para crianças de 3, 4 e 5 anos, foi de 75%, 70% e 84%, respectivamente; enquanto no teste de Agostinho (2014), em PE, as crianças apresentaram taxa de acerto de 96,2% (3 anos), 98,8% (4 anos) e 98,9% (5 anos). Ao produzir sentenças com controle em PE (SANTOS et al, 2015), a porcentagem de produção foi de 75% para as crianças de 3 anos, 88,1% para as de 4 anos, e 86,9% para as de 5 anos.

A comparação entre as condições “controle” e “alçamento e evento” para os três grupos indica que as crianças com idade entre 3;0 e 5;11 têm mais dificuldade com alçamento do que com controle. Nossa discussão, em que comparamos as duas estruturas, sugere que a causa para essa maior dificuldade com alçamento pode se dever a dois motivos: i) a presença de um experienciador implícito nas sentenças com alçamento, e ii) a seleção de um TP pelos verbos de alçamento, uma seleção não canônica, como vimos no capítulo 2.

De acordo com nossa previsão, esse é um resultado já esperado considerando as diferenças mencionadas acima, além dos resultados de estudos em outras línguas. Lembramos que, em estudos anteriores, a comparação era sempre feita entre controle (com complemento eventivo) e alçamento com complemento estativo, os resultados da nossa pesquisa são inéditos nesse aspecto, já que comparamos sentenças em que o tipo de complemento do verbo de alçamento é o mesmo tipo presente no verbo de controle.

Quando comparamos o resultado com as sentenças com alçamento com aquelas sem alçamento, temos praticamente o mesmo resultado: para cinco das seis comparações feitas, apenas um resultado apresentou diferença estatística, o do grupo de 4 anos para a comparação entre “alçamento e evento” e “não-alçamento e evento” ($p=1,09^{-02}$), em que as crianças foram melhores com alçamento.

Esse resultado indica, que ao menos em PB, as crianças possuem a mesma dificuldade para compreender sentenças com o verbo “parecer”, estando ele numa estrutura de alçamento ou não.

O resultado da comparação entre as condições com alçamento e sem alçamento vai ao encontro daquele observado na comparação entre “alçamento e evento” e “alçamento e cópula”. Nesse caso, temos apenas estruturas de alçamento, e a única diferença é o tipo de complemento do verbo. Realizando essa manipulação, observamos novamente que não houve diferença estatística em nenhum dos grupos, ou seja, a compreensão de sentenças com o verbo “parecer” em uma construção de alçamento não foi influenciada pelo tipo de complemento do verbo, sendo sempre uma taxa de acerto por volta de 50%.

Todavia, quando “parecer” não está em construção de alçamento, o tipo de complemento parece influenciar a compreensão das sentenças. Isso pode ser observado nos grupos de 4 e de 5 anos, cujos resultados foram relevantes estatisticamente ao compararmos as condições “não-alçamento e evento” com “não-alçamento e cópula”. Os dois grupos tiveram mais facilidade para compreender sentenças em que o complemento do verbo é estativo. Isso sugere, portanto, que há um efeito do tipo de complemento do verbo.

Entretanto, esse efeito (do tipo de complemento) não foi observado quando manipulamos os complementos nas construções com alçamento. Dito de outra forma, quando há alçamento, não há um efeito do tipo de complemento.

Ainda sobre as construções com alçamento, quando manipulamos o traço de animacidade do referente que ocupa a posição de sujeito do verbo, podemos observar que as crianças de 3 anos tiveram mais dificuldades para compreender as sentenças em que o sujeito era [-animado] do que quando era [+animado]. Essa dificuldade pode ser tomada como ilustração do fato de que a posição de sujeito é geralmente associada ao traço [+animado] e que quando isso não é encontrado, as crianças mais novas apresentam dificuldades.

Levando-se em consideração os aspectos mencionados, podemos dizer que nossas previsões concretizaram-se em parte. As crianças compreenderam as sentenças com estrutura de controle, uma construção derivada por movimento-A, porém tiveram problemas com a outra construção derivada por esse movimento: alçamento. No entanto, a dificuldade com alçamento não está confinada a casos envolvendo movimento. A dificuldade parece estar relacionada ao verbo “parecer” propriamente

dito, já que a relativa baixa taxa de acertos ocorreu tanto quando havia alçamento quanto quando não havia.

4.6.8. Resultados da condição “controle” tendo apenas a figura-alvo como escolha correta

Na tabela 4, apresentamos as taxas de acerto da condição “controle” quando apenas a escolha da figura-alvo foi considerada:

Crianças 3 anos	Crianças 4 anos	Crianças 5 anos	Adultos
36,4%	45,8%	65,0%	90,0%

Tabela 4 - taxa de acerto para todos os grupos na condição ‘controle’ tendo apenas a figura-alvo como acerto.

É possível observar uma melhora nas taxas de acerto conforme a idade das crianças aumenta. Essa melhora nas taxas também pode ser observado na análise principal desse experimento (cf. seção 4.6), que considera a escolha tanto a figura-alvo quanto da distrado-1 como acertos.

A análise estatística dos dados foi realizada por meio do software *Palaeontological statistics* - (PAST, v. 2.17c). Os resultados da comparação dos grupos de crianças com o grupo de adultos apresentou relevância estatística entre os mesmos, a um p-valor menor ($<$) que 0,05. Portanto, ao considerarmos apenas a figura-alvo como acerto para a condição “controle”, nenhum grupo de crianças se comportou como os adultos.

Quando comparamos as taxas de acerto dos grupos de crianças entre si, observamos que não houve relevância estatística entre nenhum deles. Ao compararmos a condição “controle” com a condição “alçamento e evento”, verificamos que também não houve relevância estatística. Na tabela 5, abaixo, apresentamos os p-valores para a comparação realizada entre essas duas condições dentro de cada grupo:

	Adultos	3 anos	4 anos	5 anos
“controle” vs “alçamento e evento”	0,3506	0,8445	0,7616	0,1091

Tabela 5 - p-valores para todos os grupos.

4.7. Análise estatística para comparações entre os grupos

Abaixo, trago as comparações estatísticas realizadas entre os grupos. A comparação entre os grupos foi feita por meio do teste de Friedman de medidas repetidas, seguido do teste de Mann-Whitney. O intervalo de confiança é de 95%.

4.7.1. Condições com o verbo “querer”

Condição ‘controle’

Apresentamos abaixo, os resultados para todos os grupos na condição com estrutura de controle (75):

(75) A menina quer brincar na areia.

Gráfico 23 - taxa de acerto para todos os grupos na condição 'controle'.

Observando o gráfico acima, é possível perceber que há uma melhora nas taxas de acerto das crianças, o que indica que elas estão na direção da gramática adulta com a condição controle. As crianças de 3 e de 4 anos tiveram praticamente a mesma taxa de acertos, 75,0% e 76,0%, respectivamente, e as crianças de 5 anos de idade tiveram taxa de 90,0%.

Grupos	Valor-p
adultos – 3 anos	2,7 ^{-03*}
adultos – 4 anos	2,20 ^{-04*}
adultos – 5 anos	8,27 ⁻⁰²

3 anos – 4 anos	0,24
3 anos – 5 anos	$1,45^{-03*}$
4 anos – 5 anos	$3,38^{-02*}$

Tabela 6 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'controle'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.

Comparando o grupo de 3 anos com os adultos, a diferença é de um valor-p de $3,31^{-05}$ na condição "controle". Entre o grupo de crianças de 4 anos e os adultos também houve diferença significativa nessa condição a um p-valor de $2,20^{-04}$. A comparação entre os resultados dos adultos e das crianças de 5 anos não teve relevância nessa condição, o valor p é de $8,27^{-02}$.

Houve relevância nas taxas de acerto das crianças de 3 e de 5 anos a um p-valor de $1,45^{-03}$; e a um p-valor de $3,38^{-02}$ entre as crianças de 4 e de 5 anos. Ao compararmos os grupos de 3 e de 4 anos, os mesmos não tiveram diferença significativa para essa condição: p-valor=0,24. Esse resultado sugere que as crianças de 3 e de 4 anos estão no mesmo estágio de desenvolvimento com relação às estruturas de controle. Ao compararmos todos os grupos de crianças com os adultos percebe-se que as crianças de 5 anos tiveram comportamento adulto com relação à estrutura de controle.

Observemos abaixo os resultados para a outra condição com o verbo "querer", a condição "iminência" (76):

(76) O copo está querendo cair.

Nesta condição, os adultos alcançaram a taxa mais alta de acerto do teste (98,3%). As crianças de 3 anos acertaram metade das vezes (50,0%), enquanto os outros grupos tiveram taxas de 61,7% para as crianças de 4 anos, e de 86,7% para as de 5 anos.

Gráfico 24 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'iminência'.

Como pode ser visto na tabela abaixo, também houve diferença entre todos os grupos nessa condição quando comparados com os adultos, ou seja, as crianças não tiveram comportamento adulto nessa condição, apesar das taxas de acerto estarem todas acima da chance, como podemos ver no gráfico 24 acima.

Grupos	Valor-p
adultos – 3 anos	$4,25^{-03*}$
adultos – 4 anos	$3,33^{-06*}$
adultos – 5 anos	$1,25^{-02*}$
3 anos – 4 anos	$3,99^{-01}$
3 anos – 5 anos	$1,77^{-01}$
4 anos – 5 anos	$4,41^{-03*}$

Tabela 7 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'iminência'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.

Quando têm seu resultado comparado com o dos adultos nessa condição, as crianças de 3 anos tiveram diferença a um p-valor de $4,25^{-03}$, enquanto as de 4 anos tiveram diferença significativa a um p-valor de $3,33^{-06}$. O grupo de 5 anos, apesar de ter tido taxa de acerto acima dos 85%, teve diferença significativa para os adultos, a um p-valor de $1,25^{-02}$.

Os grupos de 3 e de 4 anos não apresentaram diferença significativa nessa condição ($p > 0,05$); assim como os grupos de 3 e de 5 anos quando comparados ($p > 0,05$). No entanto, quando comparamos os resultados das crianças de 4 e de 5 anos, observamos que houve relevância significativa, a um p-valor de $4,41^{-03}$.

4.7.2. Condições com “parecer” e complemento eventivo

Abaixo estão os resultados para as condições “alçamento e evento”, em que o verbo “parecer” está em uma estrutura de alçamento e “não-alçamento e evento”, na qual o verbo não está em estrutura de alçamento. Em ambas as condições, o complemento de “parecer” é um verbo eventivo. Ressaltamos que esse tipo de complemento ainda não havia sido testado nas investigações já realizadas em outros estudos com alçamento. Há uma explicação para isso ao menos em inglês, já que o verbo “*seem*” não pode ter um evento como complemento, a menos que o predicado ocorra no progressivo, como em “*John seems to be playing the guitar*” (“João parece estar tocando o violão”) (WURMBRAND, 2014). Em português, essa restrição parece não existir, já que nossos participantes não estranharam as sentenças desta condição²⁷.

Para essas duas condições houve relevância significativa entre todos os grupos quando os mesmos são comparados com os adultos.

- “Alçamento e evento”

Apresentamos primeiro a taxa de acerto para a condição “alçamento e evento” (77).

(77) O menino parece brincar com o caminhão.

²⁷ Jairo Nunes, c.p., observa que não acha tais construções aceitáveis. No entanto, tanto a autora deste trabalho quanto a sua orientadora acham as sentenças aceitáveis. O fato de os participantes adultos não parecerem ter estranhado as sentenças ao serem testados nos fez ir adiante e testar essas sentenças com as crianças.

A observação do prof. Jairo Nunes foi feita quando já havíamos testado os adultos e estávamos testando as crianças. A fim de verificar se havia diferença entre a taxa de aceitação para sentenças como (72) acima e uma sentença como (xi) abaixo, realizamos um teste piloto com 11 adultos. O teste utilizou sentenças em que o verbo de evento aparece no progressivo.

(x) O menino parece estar comendo.

Foi utilizada a mesma dinâmica do experimento descrito nesse capítulo. Contudo, não testamos todas as condições experimentais, apenas a condição ‘alçamento e evento’ com a mudança citada acima, e a condição ‘não-alçamento e evento’. Nosso intuito foi comparar as taxas de acerto desse piloto com as taxas do teste original, e observar se a inserção de aspecto no verbo de evento levaria a uma melhora nas taxas dos adultos.

No entanto, os adultos desse piloto não apresentaram taxa de acerto maior do que aqueles que realizaram o experimento apresentado na seção 4.2. As sentenças com o progressivo tiveram taxa de acerto de 82% contra 84,2% de acerto para as sentenças com o verbo de evento no infinitivo. Dado que os resultados estão bastante parecidos, decidimos manter a discussão do teste realizado com o verbo no infinitivo.

As crianças, nessa condição, tiveram taxas de acerto próximas: 36,4% para o grupo mais novo (3 anos), 43,3% para as crianças de 4 anos, e 49,2% para o grupo mais velho (5 anos).

Gráfico 25 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'alçamento e evento'.

Nessa condição, como podemos observar na tabela (6), houve diferença estatística entre o grupo de 3 anos de idade e os adultos, a um p-valor de $1,43^{-04}$. Entre o grupo de 4 anos e os adultos o p-valor é de $1,06^{-06}$, e finalmente entre o grupo de 5 anos e adultos a diferença é a um p-valor de $3,47^{-04}$. Nenhum dos grupos teve desempenho igual ao dos adultos para essa condição, embora seja possível perceber uma melhora na taxa de acerto das crianças conforme elas vão ficando mais velhas, e todos os grupos ficaram acima da chance.

Grupos	Valor-p
adultos – 3 anos	$1,43^{-04*}$
adultos – 4 anos	$1,06^{-06*}$
adultos – 5 anos	$3,47^{-04*}$
3 anos – 4 anos	$4,54^{-01}$
3 anos – 5 anos	$6,33^{-01}$
4 anos – 5 anos	$6,02^{-01}$

Tabela 8 - p-valores da comparação de todos os grupos para a condição 'alçamento e evento'. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.

Quando comparamos os grupos de crianças, observamos que os mesmos não diferiram significativamente entre si.

- “Não-alçamento e evento”

Abaixo estão os resultados para a condição “não-alçamento e evento” (78). Nessa condição, o complemento do verbo “parecer” também é eventivo, mas o verbo não está em uma estrutura de alçamento.

(78) Parece que o menino está brincando com o caminhão.

As taxas de acerto nessa condição foram de 33,0% para as crianças de 3 anos, 25,0% para as de 4 anos, e 47,5% para as de 5 anos de idade.

Gráfico 26 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'não-alçamento e evento'.

Similar o que ocorreu na condição anterior (“alçamento e evento”), nessa condição, nenhum grupo de criança teve desempenho igual ao dos adultos. O grupo de 3 anos diferiu significativamente dos adultos a um p-valor de $1,49^{-04}$, enquanto o grupo de 4 anos teve diferença significativa pra os adultos a um p-valor de $3,74^{-10}$. As crianças de 5 anos diferiram dos adultos a um p-valor de $5,41^{-04}$.

É possível perceber uma melhora da na taxa de acerto também para essa condição, pelo menos ao olharmos para o grupo de 3 anos (33,0%) e o grupo de 5 anos (47,5%), no entanto, o grupo de 4 anos ficou abaixo da chance com 25,0% de acertos.

Grupos	Valor-p
adultos – 3 anos	$1,49^{-04*}$
adultos – 4 anos	$3,74^{-10*}$
adultos – 5 anos	$5,41^{-04*}$
3 anos – 4 anos	$1,39^{-02*}$
3 anos – 5 anos	$8,08^{-01}$
4 anos – 5 anos	$6,74^{-03*}$

Tabela 9 - p-valores da comparação de todos os grupos para a condição 'não-alçamento e evento'.

*Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.

Quando comparamos os grupos de crianças entre si, apenas não houve diferença significativa entre os grupos de 3 e de 5 anos. Os grupos de 3 e de 4 anos tiveram diferença, pois as crianças de 3 anos foram melhores com essa condição do que as crianças de 4 anos. Assim como as crianças de 5 anos também foram melhores do que as de 4. O comportamento das crianças de 4 anos foi algo atípico, com uma taxa de acertos bastante abaixo das crianças menores, bastante diferente das crianças de 5 anos e, de modo geral, diferente dos outros resultados obtidos para esse grupo.

4.7.3. Condições com “parecer” e complemento estativo

- “Alçamento e cópula”

Apresentamos aqui, os resultados de todos os grupos para a condição “alçamento e cópula”, em que o verbo “parecer” tem um complemento estativo (79).

(79) A menina parece ser loira.

Gráfico 27 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'alçamento e cópula'.

Na condição em que o verbo “parecer” seleciona uma oração com cópula, as taxas de acerto também melhoraram conforme a faixa etária aumenta. O grupo de 3 anos obteve taxa de acerto de 45,5%, o de 4 anos teve taxa de 53,3%, e por fim o grupo de 5 anos teve taxa de acerto de 65,8%.

Os grupos de 3 de 4 anos não apresentaram diferença estatística quando comparados com o grupo de 5 anos, apenas quando comparados com os adultos (ver tabela 8 abaixo). O resultado das crianças se 5 anos, quando comparado ao dos adultos, não apresentou relevância estatística.

Grupos	Valor-p
adultos – 3 anos	6,47 ^{-02*}
adultos – 4 anos	6,99 ^{-04*}
adultos – 5 anos	6,47 ⁻⁰²
3 anos – 4 anos	4,16 ⁻⁰¹
3 anos – 5 anos	7,01 ⁻⁰¹
4 anos – 5 anos	1,45 ⁻⁰¹

Tabela 10 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'alçamento e cópula'.

*Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.

- “Não-alçamento e cópula”

Aqui, comparamos o desempenho de todos os grupos para construção com o verbo “parecer” sem alçamento, e com cópula como complemento (80).

(80) Parece que a menina é loira.

Na condição sem alçamento e com complemento estativo, as taxas de acerto também ficam mais altas de acordo com a idade. As crianças de 3 anos acertaram 45,5% das vezes, enquanto as de 4 e de 5 anos acertaram 52,5% e 68,3%, respectivamente.

Gráfico 28 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'não-alçamento e cópula'.

Novamente, os resultados das crianças de 3 e de 4 anos (ver tabela 9), apresentaram relevância estatística ($p < 0,05$) quando comparados com os resultados dos adultos.

O grupo de 5 anos teve desempenho adulto nessa condição, seu resultado não teve diferença estatística se comparamos com os adultos ($p > 0,05$).

Grupos	Valor-p
adultos – 3 anos	$4,65^{-03*}$
adultos – 4 anos	$1,05^{-04*}$
adultos – 5 anos	$3,12^{-02*}$
3 anos – 4 anos	$7,15^{-01}$
3 anos – 5 anos	$2,94^{-01}$
4 anos – 5 anos	$6,56^{-02}$

Tabela 11 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'não-alçamento e cópula'.

*Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.

- “Alçamento e cópula (suj. [-a])”

Por último, apresentamos a comparação entre os grupos testados nessa pesquisa com relação à condição em que há um referente [-animado] ocupando a posição de sujeito do verbo de alçamento (81).

(81) A bola parece ser roxa.

Gráfico 29 - taxa de acerto de todos os grupos na condição 'alçamento e cópula (suj. [-a])'.

Nessa condição, também há uma melhora da taxa de acerto de acordo com a idade do grupo. O grupo de 3 anos teve taxa de acerto de 29,5%, o grupo de 4 anos obteve taxa de 46,7%, e a taxa de acerto do grupo de 5 anos foi de 65,0%.

O resultado do grupo de 3 anos difere estatisticamente do resultados dos adultos, a um p-valor de $7,65^{-03}$; assim como o resultado do grupo de 4 anos ($p=1,04^{-03}$).

As crianças de 5 anos não apresentaram diferença significativa para os adultos nessa condição. Na tabela 10 (abaixo) estão todos os valores das comparações entre os grupos.

Grupos	Valor-p
adultos – 3 anos	$7,65^{-03*}$
adultos – 4 anos	$1,04^{-03*}$
adultos – 5 anos	$8,90^{-02}$
3 anos – 4 anos	$5,26^{-01}$
3 anos – 5 anos	$1,10^{-01}$
4 anos – 5 anos	$1,17^{-01}$

Tabela 12 - p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição 'alçamento e cópula (suj.[-a])'.

*Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de 0,05.

4.8. Discussão

O que podemos observar, ao comparar os grupos, é que há uma clara melhora no desempenho das crianças em praticamente todas as condições de acordo com a idade, ou seja, detectamos um efeito de idade no desempenho das crianças (ver gráfico 29 abaixo), indicando que, para todas as estruturas testadas, há um percurso de desenvolvimento detectado até se chegar ao estágio estável (adulto).

Gráfico 30 - linha de desempenho de todos os grupos.

Os resultados estatísticos sugerem que as crianças de 5 anos estão mais próximas do comportamento adulto do que as crianças de 3 e de 4 anos. Elas se comportaram

como os adultos nas condições com estrutura de controle, e em duas condições com alçamento.

Chama a atenção, na condição com estrutura de controle, o desempenho das crianças de 3 e de 4 anos de idade, que foram piores do que o grupo de 5 anos e do que os adultos quando analisamos os resultados estatisticamente. Contudo elas tiveram uma taxa de acerto alta (acima de 75,0%) que está dentro das taxas encontradas por outros estudos de compreensão citados nesse trabalho.

Se compararmos essa taxa de acerto com a dos outros estudos, podemos sugerir que crianças em processo de aquisição de PB são capazes de realizar movimento-A a partir dos 3 anos de idade, e que elas apresentam uma melhora no desempenho conforme vão ficando mais velhas. Como vimos no capítulo 3, as crianças já por volta dos 3 anos de idade não possuem problemas pra compreender estruturas de controle do sujeito com verbos como “querer”, por exemplo, que selecionam apenas dois argumentos (AGOSTINHO, 2014), e também conseguem produzir sentenças com esses verbos a partir dos 3;5 (SANTOS et al, 2015).

Ficou claro no nosso estudo que as crianças têm mais dificuldade para compreender sentenças com alçamento do que com controle, o que corrobora uma de nossas previsões (ver seção 4.3). Essa dificuldade, como já mencionamos, pode ter ocorrido devido a i) a presença de um argumento interveniente na estrutura, e ii) uma seleção não canônica de complemento. No entanto, uma explicação em termos de alçamento seria incompleta, já que as crianças obtiveram taxas mais baixas de acerto não somente quando o verbo “parecer” estava em uma estrutura envolvendo alçamento, mas também nas estruturas sem esse alçamento, em que não há elemento interveniente (já que o sujeito não se move para a oração matriz) e não há seleção não canônica, já que o complemento nesses casos é um CP.

Ao compararmos as condições com alçamento e sem alçamento, em apenas um grupo (o de crianças de 4 anos) houve relevância estatística, entre as condições “alçamento e evento” e “não-alçamento e evento”. Em todas as outras condições, todos os grupos tiveram o mesmo desempenho (do ponto de vista estatístico) entre as construções com e sem alçamento. Não prevíamos esse resultado, visto que em outras línguas as crianças não tiveram dificuldades para compreender sentenças com “*seem*” ou “parecer” (lexical) (em espanhol) quando esses verbos não estão em estrutura de alçamento.

A razão desse resultado não está clara para nós. Especulamos que o problema pode estar relacionado ao verbo em questão, como pontuamos acima. Outra possível explicação seria a questão pragmática envolvendo esse verbo e a escolha de imagens que fizemos.

Relembro o leitor que ao utilizar uma sentença como “O menino parece comer”, por exemplo, em uma das imagens utilizadas, a ação referida pelo verbo está evidente, em outra imagem não está claro o que está acontecendo. Talvez as crianças não tenham entendido que, se uma coisa está oculta na imagem, nós podemos usar o “parecer” para descrever a evento, já que não temos certeza sobre o mesmo estar ou não acontecendo. Nesse caso não haveria problemas nem com a estrutura, nem com o verbo, mas com o fato da criança não ter entendido o que esperávamos dela.

Postulamos isso com base nos resultados também dos adultos, que não alcançaram mais de 85% nas condições com “parecer”, e que, em alguns casos, levaram algum tempo para fazer a escolha da figura, ficando em dúvida entre as figuras-alvo e as distratoras-1.

Com relação ao verbo “querer” com sentido de iminência, nossos resultados sugerem que esse tipo de construção já está presente no PB infantil. Todos os grupos de crianças tiveram seus resultados acima da chance para essa condição, ou seja, elas não responderam aleatoriamente quando foram testadas com relação à compreensão das sentenças da condição “iminência”. As taxas de acerto nessa condição também têm uma curva ascendente, que melhora conforme as crianças vão ficando mais velhas. Resultado semelhante ao encontrado para as outras condições desse teste, envolvendo estruturas que não são inovações na língua.

As crianças de 3 e de 4 anos apresentaram diferença estatística para os adultos em todos os grupos, e esse resultado sugere que elas estão em processo de aquisição das estruturas aqui testadas, ou seja, a gramática delas está indo na direção da gramática adulta.

4.8.1. Resumo do capítulo

Este capítulo foi dedicado a apresentar todos os aspectos do experimento realizado nessa pesquisa, assim como os resultados da aplicação do mesmo.

Após um breve resumo das construções que testamos, apresentamos os objetivos e hipóteses que nortearam o trabalho (seção 4.1). E então, passamos para a apresentação

da metodologia do experimento (seção 4.2). Nessa seção descrevemos em detalhes o método, os materiais e estímulos (seção 4.2.1), e os procedimentos utilizados no teste (seção 4.2.2).

Após a apresentação do experimento, na seção 4.3, apresentamos nossas previsões, ou seja, quais respostas para a nossa pesquisa esperávamos encontrar após a aplicação do teste. Vimos que, dadas as diferenças estruturais entre controle e alçamento, esperávamos encontrar diferenças nos resultados relacionados à compreensão de ambas as estruturas.

Postulamos que caso as crianças tivessem dificuldades, essas estariam relacionadas tanto à seleção complementar não canônica de alçamento, quanto ao verbo escolhido para o teste (“parecer”), que exige um experienciador. Não esperávamos, no entanto, que as crianças tivessem dificuldades para compreender sentenças em que “parecer” não está em construção de alçamento. Também tratamos, logo em seguida (seção 4.4), de questões semântico-lexicais relacionadas ao verbo “parecer”, e do conceito de “aparência-realidade”.

A seção seguinte tratou dos resultados do teste que aplicamos. Descrevemos, em um primeiro momento, todas as taxas de acerto do teste para adultos e grupos de crianças; e em seguida, apresentamos as análises estatísticas dos resultados. Essas análises estão divididas em duas partes: primeiro analisamos as comparações realizadas entre determinadas condições para todos os grupos (seção 4.6), e depois apresentamos a estatística das comparações que realizamos entre os grupos (seção 4.7).

Na comparação entre condições, percebemos que as crianças foram melhores em relação a controle do que a alçamento. As comparações entre alçamento e não-alçamento foram relevantes apenas para o grupo de 4 anos de idade. Quando comparamos o tipo de complemento em construção sem alçamento, os resultados foram estatisticamente relevantes para os grupos de 4 e de 5 anos de idade

Também percebemos que os resultados que compararam “alçamento” com “não-alçamento” não foram estatisticamente relevantes na maioria das comparações realizadas, tenham sido elas com complemento eventivo ou estativo.

Vimos, nas comparações entre os grupos, que o grupo de crianças de 5 anos de idade teve o desempenho mais próximo dos adultos, não apresentando relevância estatística para os adultos em três das sete condições experimentais.

Apresentados o experimento, assim como os resultados do mesmo, partimos agora para as considerações finais dessa dissertação no próximo e último capítulo.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar o comportamento linguístico infantil com relação a estruturas de controle e de alçamento em PB. Para tanto, realizamos um estudo exploratório que testou crianças com idade entre 3;0 e 5;11 sobre a compreensão de sentenças com essas estruturas.

Nosso estudo teve com base as investigações acerca dessas estruturas realizadas em outras línguas, como inglês, espanhol e PE. Alguns desses estudos, principalmente os que olharam para a compreensão de sentenças com alçamento, quando têm seus resultados comparados, apresentam divergências. Ora as crianças se comportam como adultos com sentenças com alçamento, ora têm dificuldade com o mesmo tipo de estrutura. A síntese dos testes com alçamento é que a presença de um experienciador dificultaria a compreensão de sentenças com essas estruturas, e que, portanto, as crianças não teriam dificuldade com o movimento-A *per se*, como proposto para essa e outras estruturas por Hirsch; Wexler (2004, 2007) e Borer e Wexler (1987).

Apresentamos também um aparato teórico diferente para descrever controle e alçamento. Para todos os trabalhos realizados em aquisição até hoje, como mencionamos no capítulo 3, controle tem seu próprio módulo na gramática (PRO), e alçamento é derivado por movimento-A. Assumimos, nessa pesquisa, a Teoria de Controle por Movimento, que postula que ambas as estruturas são derivadas por movimento-A. Essa escolha pareceu-nos interessante em termos de aquisição, pois as crianças não teriam que dominar dois mecanismos sintáticos para conhecer controle e alçamento, mas apenas um. Entretanto, também lembramos que controle e alçamento continuam sendo construções diferentes, com suas particularidades derivacionais, e que tais particularidades poderiam interferir no processo de aquisição das estruturas aqui estudadas.

Para nosso estudo exploratório, foi elaborado um experimento e aplicado a crianças com idades entre 3 e 5 anos. Os resultados, além de levantar questões relacionadas à compreensão de sentenças contendo tais estruturas, também trouxe indagações sobre a dificuldade pragmática de se trabalhar com verbos de semântica abstrata.

Primeiramente, os resultados do nosso estudo apontam para uma maior facilidade por parte de crianças a partir de 3 anos de idade com relação à compreensão de sentenças com controle em comparação às sentenças com alçamento. Já a partir dos 3

anos de idade elas apresentam uma alta taxa de acertos para sentenças com controle (75%), taxas essas similares às aquelas alcançadas por crianças de estudos em outras línguas.

A fim de tentar saber se questões semântico-lexicais poderiam interferir na compreensão das sentenças com “parecer”, por exemplo, inserimos nas nossas condições experimentais sentenças em que “parecer” não estava em uma estrutura de alçamento. Essa estratégia, como vimos no capítulo 3, também foi utilizada em outros trabalhos. Apesar de partirmos do pressuposto de que as crianças, pelo menos a partir dos 3 anos de idade, conhecem a semântica desse verbo, comparar os dois tipos de sentenças seria um meio de observar se apenas a estrutura estaria influenciando na compreensão das sentenças com alçamento.

Nosso intuito inicial era verificar a compreensão de controle e de alçamento, no entanto, acabamos por ter também uma ideia sobre a compreensão de sentenças com o verbo “parecer”, pois além desse verbo aparecer com alçamento no nosso estudo, ele também fez parte do teste em sentenças sem alçamento. Os resultados sugerem que as crianças têm dificuldade para compreender sentenças com esse verbo, independente da estrutura de alçamento, ou seja, elas podem ter tido dificuldade com alçamento não apenas por uma questão sintática, mas também semântica.

Porém, uma dúvida chama atenção com esse resultado: por que apenas em PB as crianças tiveram essa dificuldade? Relembramos que nos outros estudos que testaram “parecer” (espanhol) ou “*seem*” (inglês) as crianças não tiveram problemas para compreender sentenças em que o verbo não é alçado. Não temos, no momento, uma explicação para esse resultado. O que parece acontecer é que “parecer” pode apresentar alguma dificuldade semântico-lexical para as crianças em processo de aquisição de PB pelo menos até os 5 anos de idade.

Como discutido acima na seção 4.4 do capítulo 4, existe uma questão semântico-pragmática com relação ao verbo “parecer” que pode ser relevante na interpretação desses resultados. Notamos mais acima que seria pragmaticamente infeliz, a nosso ver, usar o verbo “parecer” para algo que “é”. Ou seja, dizer que “o gato parece ser amarelo” em uma situação que eu sei que ele é, de fato, amarelo, é pragmaticamente marcado. O uso do parecer é mais adequado quando não se tem certeza. Ou seja, direi que “o gato parece ser amarelo” em uma situação em que não tenho como afirmar com certeza que ele é amarelo. Todos os estímulos apresentados para as condições com “parecer” se basearam nessa premissa. No entanto, se as crianças não apresentam ainda essa

“adequação pragmática”, elas podem usar o “parecer” quando o mais indicado seria o “ser”. Ou seja, elas poderiam achar perfeitamente válida a sentença “o gato parece ser amarelo” para descrever um gato que é claramente amarelo. Isso quer dizer que o que estaria em jogo não é a estrutura de alçamento ou elementos intervenientes ou a seleção não canônica do verbo, mas a semântica e a pragmática envolvidas. Como não fizemos um pré-teste para averiguar o conhecimento semântico-pragmático das crianças, não temos como excluir essa possibilidade.

Há algumas formas de tentar verificar isso. Uma delas seria a aplicação de um teste prévio ao teste de sintaxe, no qual poderíamos verificar se elas dominam a semântica desse verbo. A análise de dados espontâneos também permitiria observar a partir de qual idade elas começam a produzir sentenças com “parecer”, assim como a frequência desse verbo no *input*. Outra sugestão seria pedir para as crianças justificarem suas escolhas, para verificarmos se elas estariam considerando o verbo “parecer” na hora de fazer suas escolhas. Elas poderiam estar simplesmente “apagando” o verbo das orações matriz, tanto das sentenças com alçamento quanto das sem alçamento.

Contudo, talvez a investigação dessas estruturas necessite de uma combinação de métodos, ou até do desenvolvimento de um novo método, pois seria necessário garantir, de alguma forma, que as crianças i) saibam a semântica desses verbos, ii) estejam processando o verbo da oração matriz, ou seja, o verbo de controle/alçamento.

Além dessa questão semântica, uma outra especulação que fazemos é que, em PB, existe um verbo muito parecido com o “parecer”, sendo quase homônimo, que é o verbo “aparecer”. Existem evidências anedóticas de que as crianças usam um pelo outro em estágios iniciais do processo de aquisição, como em “*ele aparece um cachorro*” (para “ele parece um cachorro”). O verbo “aparecer” além de ter significado diferente de “parecer”, tem também uma grade temática diferente. Se as crianças se confundem entre esses dois verbos num momento inicial, as baixas taxas de acerto obtidas neste estudo poderiam ser um reflexo disso. No entanto, como mencionado acima, isso é apenas uma especulação que fazemos no momento.

Além das possibilidades apontadas acima para explicar o desempenho das crianças com o verbo “parecer”, também sugerimos que questões relacionadas à Teoria da Mente (ToM, do inglês *Theory of Mind*) poderiam interferir nos resultados. A ToM é a capacidade que temos de fazer inferências sobre a mente de outras pessoas, ou seja, antes de desenvolver ToM, a criança acredita que o que ela pensa/sabe é exatamente o que uma outra pessoa pensa/sabe. Após desenvolver ToM, a criança entende que uma

outra pessoa pode ter crenças, desejos e intenções diferentes dos dela. Considerando que os verbos utilizados nesse trabalho (“querer” e “parecer”) são usados para nos referir aos desejos/intenções e a estados mentais, respectivamente, essa habilidade poderia ser requerida para a compreensão de sentenças com os mesmos. Os resultados descritos no capítulo 4 sugerem um desempenho melhor quando as sentenças testadas eram com o verbo “querer” do que com o verbo “parecer”. O que explicaria essa diferença seria o fato de que quando está relacionada aos desejos, ToM parece se desenvolver por volta dos 3 anos de idade (YUILL, 1984; WELLMAN E WOOLEY, 1990; ASTINGTON E GOPNIK, 1991; HADWIN E PERNER, 1991; TOMASELLO *et al*, 2005), sendo assim é esperado que sentenças com o verbo “querer” sejam mais fáceis de se compreender do que aquelas com o verbo “parecer”, verbo que faz referência a uma crença do falante.

Os resultados sobre a compreensão das sentenças com o verbo “querer” com sentido de iminência sugerem que esse tipo de construção está presente na linguagem de crianças pelo menos a partir dos 3;0 anos de idade. As crianças testadas nesse experimento tiveram taxas de acerto maiores do que 50,0% ao serem testadas sobre a compreensão de sentenças na condição “iminência”, indicando que elas não estavam respondendo aleatoriamente ao teste.

Optamos por uma metodologia diferente daquela comumente aplicada em testes com esse tipo de estrutura. Com essa escolha, nós conseguimos oferecer uma terceira opção de resposta para os participantes, já que nossa Tarefa de Escolha de Figuras tinha três opções. E tentamos também verificar se tal método era viável e seguro para investigar a compreensão desse tipo de construção. Concluímos que o método é adequado, pois obtivemos boas taxas de acerto dos adultos e também das crianças, principalmente com controle.

Por fim, acreditamos que nossos dados contribuem para a investigação sobre a compreensão de sentenças com controle e alçamento em PB, assim como para a observação da aquisição do verbo “parecer”. Verificamos que, se as crianças compreendem sentenças com estrutura de controle em outras línguas e também em PB, movimento-A parece não representar um problema para elas, mas outras questões sintáticas podem estar envolvidas. O mesmo ocorre com alçamento, os trabalhos de Orfitelli (2012) e Mateu e Hyams (2017) sugerem que o problema com a compreensão de alçamento reside no argumento interveniente nas construções com o verbo “*seem*” (inglês) e com o “parecer” lexical (espanhol). Dito de outra forma, movimento-A não

parece representar um problema para a aquisição de controle e alçamento, o que vai contra as propostas de Wexler (2004), Hirsch; Wexler (2007).

Ademais, nossos dados sugerem que há um percurso da criança em direção ao comportamento adulto com relação às estruturas de controle e de alçamento. O mesmo parece ocorrer com relação ao uso do verbo “querer” com sentido de iminência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELS, K. *Successive cyclicity, anti-locality, and adposition stranding*. Doctoral dissertation. University of Connecticut, Storrs. 2003.

AGOSTINHO, C. *The acquisition of control in European Portuguese complement clauses*. MA dissertation. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. 2014.

AMORIM, C. M. S. Verbo querer + verbo não finito: gramaticalização e aquisição da linguagem. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 9, n. 14, 2015, p. 39 – 54.

ASTINGTON, J. w.; GOPNIK, A. Developing Understanding of Desire and Intention. In: A. WHITEN (ed.), *Natural Theories Of Mind: Evolution, Development and Simulation of everyday Mindreading*. Oxford: Basil Blackwell, p. 39 – 50, 1991.

AUSÍN, A.; DEPIANTE, M. On the syntax of Parecer ('to seem) with and without an experiencer. In: *Proceedings of the 3rd Hispanic Linguistic Symposium*, p. 155 – 170, 2000.

BABYONYSHEV, M.; GANER, J.; PESETSKY, D. & WEXLER, K. The maturation of grammatical principles: evidence from Russian unaccusatives. *Linguistic inquiry* 32, 2001, p. 1 – 44.

BARBIERS, S. *The syntax of interpretation*. Den Haag: HAG, 1995.

BECKER, M. Remarks and Replies: There Began to be a Learnability Puzzle, *Linguistic Inquiry*, vol. 37:3, pp. 441-456, 2006.

_____. The Role of NP Animacy and Expletives in Verb Learning. *Language Acquisition*, vol. 16, 2009, p. 283-296.

BECKER, M.; SCHAEFFER, J. Animacy, argument structure and unaccusatives in child English. In: BECKER, M.; GRINSTEAD; ROTHMAN, J. *Generative linguistics and acquisition*. Studies in honor of Nina M. Hyams, 2013, p. 13 – 33.

BOECKX, C.; HORNSTEIN, N. Movement under control. *Linguistic Inquiry* 35, 2004, p. 431 – 452.

_____. The virtues of control as movement. *Syntax* 9, 2006a, p. 118 – 130.

_____. Control in Icelandic and theories of control. *Linguistic Inquiry* 37, 2006b, p. 591 – 606.

_____. On (Non-) obligatory control. In: DAVIES, W.D.; DUBINSKY, S. (eds.). *New horizons in the analysis of control and raising*. Dordrecht: Springer, 2007, p. 251 – 262.

BOECKX, C.; HORNSTEIN, N.; NUNES, J. *Control as movement*. Cambridge University Press: 2010.

BOCK, J. K.; WARREN, R.K. Conceptual accessibility and syntactic structure in sentence formulation. *Cognition*, v. 21, p. 47-67, 1985.

BORER, H.; WEXLER, K. The maturation of syntax. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (eds). *Parameter setting*. Netherlands: Springer, 1987, p. 123 – 172.

BURZIO, R. *Intransitive verbs and Italian auxiliaries*. Tese de doutoramento, MIT, Cambridge, 1981.

CAIRNS, H. S.; MCDANIEL, D.; HSU, J.R.; M. RAPP. A longitudinal study of principles of control and pronominal reference in child English. *Language* 70, p. 260 – 288, 1994.

CHOE, J.; O'GRADY, W. Asymmetry in children's comprehension of raising. *Journal of child language*. Cambridge University Press, p. 1 – 14, 2016.

CHOMSKY, N. Lectures on government and binding. Dordrecht: Kluwer, 1981.

_____. Knowledge of language: Its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

_____. A minimalist program for linguistic theory. In: K. Hale; S. J. Keyser (eds) *The view from building 20: essays in linguistics In honor of Sylvian Bromberger*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993, p. 1 – 52.

_____. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. (ed). *Ken Hale: A life in language*. Cambridge, MA: MIT Press, p. 1 – 52, 2001.

COLLINS, C. A smuggling approach to raising in English. *Linguistic Inquiry* 36, p. 289 – 298, 2005a.

_____. A smuggling approach to raising in English. *Syntax* 8, 2, p. 81 – 120, 2005b.

CORBALAN, M. I. Podem as cláusulas com sujeito denotar propriedades? O Problema dos Sujeitos Controlados na Perspectiva da Gramática Categorial. *Revista Abralín*, v. 14, n. 3, 2015, p. 89-122.

CRAIN, S. MCKEE, C. Acquisition of structural restrictions on anaphora. In: *Proceedings of the North Eastern Linguistic Society* 16. Amherst MA: GLSA, p. 94 – 110, 1985.

DEÁK, G. O. Do children really confuse appearance and reality? *Trends in Cognitive Science*, p. p. 1 – 5, 2006.

FERREIRA, N. Verbos de reestruturação no português brasileiro. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2011, p. 165 – 182.

FLAVELL, J. H.; FLAVELL, E. R.; GREEN, F. L. Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, p. 95 – 120, 1983.

FLAVELL, J. H.; GREEN, F. L.; FLAVELL, E. R. Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the society for research in child development*, 51 (1, serial n. 212), 1986.

FLAVELL, J. H.; FLAVELL, E. R.; GREEN, F. L. Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental psychology*, Vol. 23 (6), p. 816 – 822, 1987.

FRIEDMANN, N. The acquisition of Hebrew unaccusatives: young children and A-chains. *Language acquisition*, 14(4), 2007, p. 1 – 26.

GELMAN, S.; KOENING, M. The role of animacy in children's understanding of 'move'. *Journal of child language* 28 (3), 2001, p. 683 – 701.

GELMAN, S.; OPFER, J. Development of the animate-inanimate distinction. In: Usha Goswami (ed), *Blackwell Handbook of Child Cognitive Development*. Malden: Blackwell, 2002, p. 151 – 166.

GERARD, J. *The acquisition of adjunct control: grammar and processing*. Tese de doutorado: University of Maryland, College Park, 2016, p. 240p.

GERARD, J.; LIDZ, J.; ZUCKERMAN, S.; PINTO, M. The acquisition of adjunct control is colored by the task. *Glossa: a journal of general linguistics*, 3(1), 75, 2018.

GROHMAN, K. K. Prolific peripheries, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2003.

GROLLA, E. Metodologias experimentais em aquisição da linguagem. *Estudos da Lingua(gem)* 7, p. 9 – 42, 2009.

GUASTI, M.T. Acquisition of Control. In: *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. The MIT Press: 2002, p. 347 – 371.

HADWIN, J.; PERNER, J. Pleased and surprised: children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, p. 215 – 234, 1991.

HINZEN, W.; POEPPPEL, D. Semantics between cognitive neuroscience and linguistic theory: guest editor's introduction. *Language and Cognitive Processes*, v. 26, n. 9, p. 1297-1316, 1 November 2011.

HIRSCH, C.; WEXLER, K. Children's passives and their resulting interpretation. Paper presented at *GALANA*, 2004.

HIRSCH, C.; WEXLER, K. The late development of raising: what children seem to think about seem. In: DAVIES, W., DUBINSKY, S. (Eds.). *New horizons in the analysis of control and raising*, 2007, p. 35 – 70.

HIRSCH, C.; ORFITELLI, R.; WEXLER, K. The Acquisition of Raising Reconsidered. *Proceedings of Gala (Generative Approaches to Language Acquisition 2007)*, 2008, p. 1 – 10.

HORNSTEIN, N. Movement and Control. *Linguistic Inquiry*, v. 30, n°. 1, p. 69 – 96, 1999.

_____. Move! A minimalist theory of construal. *Linguistic Inquiry*, v. 30, p. 69 – 96, 2001.

_____. On control. In: Minimalist syntax, Randall Hendrick (ed.). Oxford: Blackwell Publishing, p. 6 – 81, 2003.

HYAMS, N. The null subject parameter in language acquisition. In: JAEGGLI, O. A.; SAFIR, K. J. (eds). *The null subject parameter. Studies in natural language and linguistic theory*, vol. 15. Springer, Dordrecht, 1986.

HYAMS, N.; SNYDER, W. Young children never smuggle: Reflexive clitics and the Universal Freezing Hypothesis. Paper presented at the 30th Boston university Conference on Language Development [BUCLD 30]. Boston, MA. 2005. Retirado de <<http://web.uconn.edu/Snyder/papers/HyamsSnyder05.pdf>>

_____. Young children are frozen: Reflexive clitics and the Universal Freezing Hypothesis. *UCLA/University of Connecticut manuscript*. 2006.

KUPERBERG, G. R.; PACZYNSKI, M. Electrophysiological evidence for use of the animacy hierarchy, but not thematic role assignment, during verb argument processing. *NIH Public Access, Author Manuscript*, 2011, p. 1 - 46.

LANDAU, I. Obligatory and Non-obligatory control. In: Elements of control. *Studies in natural language and linguistic theory*, vol. 51. Springer, Dordrecht, 2005.

LANDAU, I. The explicit syntax of implicit arguments. *Linguistic Inquiry*, 41:3. 2010, p. 357 – 388.

LANDAU, I. Control in generative grammar: a research companion. Cambridge University Press, 2013.

MATEU, V. E. Intervention effects in the acquisition of raising and control: evidence from English and Spanish. Tese de doutorado. Universidade da Califórnia, Los Angeles, 2016, p. 251.

MATEU, V. E.; HYAMS, N. On the learnability of implicit arguments. In: *Proceedings of generative approaches to language acquisition: North America* [GALANA 7]. Cascadia Press, Somerville, MA, 2017.

MANZINI, M. R.; WEXLER, K. Parameters, binding theory, and learnability. *Linguistic Inquiry*, vol. 18, n°. 3, p. 413 – 444, 1987.

MCDANIEL, D.; CAIRNS, H.S. The processing and acquisition of control structures by young children. In: LYN, F.; VILLIERS, J. (eds). *Language processing and language acquisition*. Kluwer Academic Publishers, 1990, p. 313 – 325.

MITCHENER, W. G.; BECKER, M. A computational model of learning the raising-control distinction. *Research on language and computation*, vol. 8, p. 169 – 207, 2011.

MOLL, H.; TOMASELLO, M. Three-year-olds understand appearance and reality – just not about the same object at the same time. *Developmental psychology*, Vol. 48, nº. 4, p. 1124 – 1132, 2012.

NUNES, J. Relativizing minimality for A-movement: Ø- and θ-relations. *Probus* 22 (2010), p. 1 – 25, 2010.

ORFITELLI, R. *Argument intervention in the acquisition of A-movement*. Doctoral dissertation, University of California at Los Angeles. 2012.

_____. “Experiencing” a slight delay: intervening arguments and the acquisition of subject-to-subject raising. In: BILLER, A.K.; CHUNG, E Y.; KIMBALL, A.E. (eds.), *Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Development [BUCLD 36]*, p. 374 – 386. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2012a.

PALMIERE, D.T.L. *A inacusatividade na aquisição da linguagem*. Campinas: UNICAMP, 2002, 205p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

PERLMUTTER, D. Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis. In: JAEGER, J. et al (eds.), *Proceedings of the fourth annual meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 1978, p. 159 – 189. University of California at Berkeley.

POSTAL, P. M. *On raising: one rule of English grammar and its theoretical implications*. Cambridge, MA: MIT Press, 1974.

RIZZI, L. *Relativized Minimality Effects*. In: Mark Baltin and Chris Collins (eds.), *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Blackwell, London . 2001.

ROSENBAUM, P. *The grammar of English predicate complement construction*. Cambridge, MA: MIT Press, 1967.

ROSS, J. R.; *Constraints on variables in syntax*. Indiana University: Bloomington Linguistics Club. 1967.

SANTOS, A.L.; GONÇALVES, A.; HYAMS, N. Aspects of the acquisition of object control and ECM-type in European Portuguese. *Language Acquisition*, p. 1 – 35, 2015.

SANTOS, P. J. P. *Orações infinitivas: da seleção ao controle*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, p. 79.

SANTOS, V. C. *Intenção e desejo: os usos de querer com implicaturas de futuridade*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, p. 133.

SHERMAN, J.C. *The acquisition of control in complement sentences: the role of structural and lexical factors*. PhD dissertation. Cornell University. 1983.

SHERMAN, J.C.; LUST, B. Syntactic and lexical constraints on the acquisition of control in complement sentences. In: LUST, B. (ed), *Studies in acquisition of anaphora*. Vol I. Dordrecht: D. Reidel, p. 279 – 308, 1986.

_____. Children are in control. *Cognition* 46, p. 1 – 51, 1993.

SCHMITT, C.; MILLER, K. Using comprehension methods in language acquisition research. In: BLOM, E.; UNSWORTH, S. (eds). *Experimental methods in language acquisition research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 35 – 56, 2010.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, T.; MOLL, H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. In: *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 28, p. 675 – 735, 2005.

TORREGO, E. Arguments for a derivational approach to syntactic relations based on clitics. In: ESTEIN, SAMUEL & T. DANIEL SEELY (eds.). *Derivation and explanation in the Minimalist Program*, Malden, MA: Blackwell , p. 249 – 268, 2002.

van CRAENENBROEK, J.; ROORYCK, J.; van den WYNGAERD, G. If control raises, it fails to copy, reconstruct, and linearize. Paper presented at the LSA Linguistic Institute Workshop “New Horizons in the Grammar of Raising and Control”. Harvard University, 8 – 10 July, 2005.

WARREN, T.; GIBSON, E. The influence of referential processing on sentence complexity. *Cognition* 85, p. 79 – 112, 2002.

WELLMAN, H. M.; WOOLEY, J. D. From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, vol. 35, p. 245 – 275, 1990.

WEXLER, K.; CULICOVER, P. *Formal principles of language acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.

WURMBRAND, S. Modal verbs must be raising verbs. In: BIRD, S.; CARNIE, A.; HAUGEN, J.; NORQUEST, P. (eds). *WCCFL 18 Proceedings*. Somerville: Cascadilla Press, 1999. p. 599 – 612.

YUILL, N. Young children’s coordination of motive and outcome in judgments of satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 2, p. 73 – 81, 1984.

APÊNDICE 1: Exemplos de imagens usadas no experimento

São apresentadas a seguir exemplos de itens elaborados para o experimento. As condições 1, 3, 4, 5 e 6 têm um total de 4 itens cada, o número de itens para as condições 2 e 7 é de 2. Para cada item foram usadas 3 figuras dentre as quais os participantes tinham que escolher ao ouvir a sentença-teste. O número total de figuras para cada condição é informado entre parênteses ao final da descrição da condição.

1) Exemplo de item da condição “controle” (12 figuras)

“A menina quer nadar”

2) Exemplo de item da condição “alçamento e evento” (12 figuras)

“O menino parece brincar com o caminhão”

3) Exemplo de item da condição “não-alçamento e evento” (12 figuras)

“Parece que o menino está brincando com a pipa”

4) Exemplo de item da condição “alçamento e cópula” (12 figuras)

“A menina parece ser loira”

5) Exemplo de item da condição “não-alçamento e cópula ” (12 figuras)

“Parece que a menina é alta”

6) Exemplo de item da condição “iminência” (6 figuras)

“Está querendo chover”

7) Exemplo de item da condição “alçamento e cópula (suj. [-a])” (6 figuras)

“A bola parece ser roxa”

APÊNDICE 2 – SENTENÇAS USADAS NO TESTE

Condição “controle” (4 sentenças)

A menina quer nadar

O menino quer voar

O menino quer montar no cavalo

A menina quer brincar na areia

Condição “iminência” (2 sentenças)

Está querendo chover

O copo está querendo cair.

Condição “alçamento e evento” (4 sentenças)

O menino parece brincar com o caminhão

A menina parece escrever

O menino parece soltar pipa

O menino parece comer

Condição “não-alçamento e evento” (4 sentenças)

Parece que a menina está escrevendo

Parece que o menino está comendo

Parece que o menino está soltando pipa

Parece que o menino está brincando com o caminhão

Condição “alçamento e cópula” (4 sentenças)

O menino parece ser moreno

A menina parece ser loira

O gato parece ser amarelo

A menina parece ser alta

Condição “não-alçamento e cópula” (4 sentenças)

Parece que o gato é branco

Parece que o menino é moreno

Parece que a menina é alta

Parece que a menina é loira

Condição “alçamento e cópula (subj. [-a])”

A blusa parece ser roxa

A bola parece ser roxa

APÊNDICE 3 – TERMOS DE CONSENTIMENTO EXIGIDOS PELO COMITÊ DE ÉTICA

1. TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos participantes adultos).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(GUARDE ESTA FOLHA PARA CONSULTAS FUTURAS)

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Projeto de Pesquisa: **Aquisição de Estruturas de Alçamento e Controle em Português Brasileiro**

2. Pesquisador Responsável: **Kalyne Alves de Melo Silva**

3. Cargo/Função: Mestranda

4. Avaliação do risco da pesquisa: Essa pesquisa envolve riscos mínimos, relacionados apenas à possibilidade de você se sentir cansado, aborrecido ou apresentar algum outro desconforto psicológico durante a entrevista. Você tem total liberdade de interromper sua participação nessa pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de nenhuma explicação.

5. Duração da Pesquisa: **2 anos**

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa estudará como as crianças desenvolvem a linguagem. Para montarmos a base de comparação com o qual os resultados infantis serão comparados, falantes nativos de português brasileiro adultos também serão entrevistados. O estudo envolverá entrevistas com histórias curtas sendo encenadas e imagens de personagens infantis apresentadas em uma tela de computador. Você será entrevistado individualmente, por duas pesquisadoras. As entrevistas durarão cerca de 30 minutos e sua participação é voluntária.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa, seja por telefone ou e-mail, para eventuais esclarecimentos, no momento que desejar.

III - ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

Caso você não queira participar do estudo, não é preciso assinar este documento. Você pode desistir do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

As entrevistas serão gravadas em vídeo. Somente os pesquisadores diretamente

envolvidos neste projeto terão acesso às imagens. Os nomes de todos os participantes do estudo são mantidos em total sigilo. Os dados obtidos serão analisados juntamente com os dados obtidos de outros participantes. Não usaremos as imagens para quaisquer propósitos que não os da pesquisa (tais como demonstrações), a não ser que obtenhamos o seu consentimento expresso para tal.

Você receberá uma cópia deste documento, além de poder, a qualquer momento, retirar o consentimento com a pesquisadora. Essa pesquisa não envolve qualquer custo ou remuneração aos participantes.

IV - INFORMAÇÕES DA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Kalyne Alves de Melo Silva, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, sala 23, Cidade Universitária – São Paulo

Tel: (11) 96411-2070 E-mail kalyne.melo@usp.br

Para mais esclarecimentos com relação às dúvidas éticas do projeto, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do Instituto de Psicologia da USP:

Av. Professor Mello Moraes, 1721 – bloco g, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP

E-mail: ceph.ip@usp.br - telefone: (11) 3091-4182

Ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde:
www.plataformabrasil.saude.gov.br

RETORNE ESTE FORMULÁRIO PREENCHIDO E ASSINADO**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

NOME _____

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: ☐ M ☐ F

Email: _____

Endereço: _____

Nº. _____ Complemento _____ Telefone: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido(a) pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

Assinatura_____
Kalyne Alves de Melo Silva
Pesquisadora responsável

Termo de consentimento enviado aos responsáveis pelas crianças.

Universidade de São Paulo

São Paulo, 11 de março de 2019.

Prezados pais e responsáveis,

Meu nome é Kalyne Alves de Melo Silva e sou aluna de mestrado no departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico de crianças em idade pré-escolar e convido seu (sua) filho (a) a participar.

O objetivo do estudo é pesquisar como as crianças desenvolvem a linguagem. As entrevistas envolvem brincadeiras com fantoches e brinquedos e são muito divertidas para as crianças, que participam com entusiasmo. As sessões serão filmadas em vídeo para que depois possamos analisar a forma como as crianças se comunicam. Ao final do trabalho, será disponibilizado um relatório com nossas descobertas.

Em anexo, encaminho o formulário para permissão de participação na pesquisa. A segunda página explica em maior detalhe a metodologia da pesquisa, nos termos exigidos pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da USP. A terceira página é a que o (a) senhor (a) deve assinar e devolver.

Se o(a) senhor(a) permitir que seu (sua) filho(a) participe, por favor, retorne a terceira página assinada ainda essa semana.

Agradeço desde já sua colaboração e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Kalyne Alves de Melo Silva
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, sala 23
Cidade Universitária – São Paulo
E-mail kalyne.melo@usp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(GUARDE ESTA FOLHA PARA CONSULTAS FUTURAS)

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Projeto de Pesquisa: **Aquisição de Estruturas de Alçamento e Controle em Português Brasileiro**
2. Pesquisador Responsável: **Kalyne Alves de Melo Silva**
3. Cargo/Função: **Mestranda**
4. Avaliação do risco da pesquisa: Essa pesquisa envolve riscos mínimos, relacionados apenas à possibilidade do participante se sentir cansado, aborrecido ou apresentar algum outro desconforto psicológico durante a entrevista. O participante tem total liberdade de interromper sua participação nessa pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de nenhuma explicação.
5. Duração da Pesquisa: **2 anos**

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa estudará como as crianças desenvolvem a linguagem. O estudo envolverá brincadeiras com bonecos e fantoches e imagens que serão mostrados às crianças. Para que as crianças não desviem sua atenção, elas serão entrevistadas individualmente, numa sala à parte, por duas pesquisadoras. As entrevistas serão conduzidas durante o dia na escola, com a permissão da professora responsável e durarão cerca de 20 minutos. A participação é voluntária.

Na entrevista, a criança escutará histórias ou verá imagens e figuras e conversará com um fantoche sobre o que vê. Este método de estudo prima pela diversão das crianças e elas nunca sentem que estão sendo estudadas. Como participantes nessas brincadeiras, as crianças terão oportunidade adicional para praticar habilidades linguísticas. É nossa experiência que as crianças entrevistadas se divertem com essas brincadeiras e participam entusiasticamente. No entanto, se a qualquer momento durante a brincadeira, a criança desejar retornar para a sala de aula, não há problema algum: interrompemos a sessão para que ela possa se juntar a seus colegas.

O (A) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa, seja por telefone ou e-mail, para eventuais esclarecimentos, no momento que desejar.

III - ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

Caso o (a) senhor(a) não queira dar sua permissão para que possamos incluir seu (sua) filho(a) no estudo, não é preciso assinar este documento. O (a) senhor(a) pode também retirar a sua criança do estudo a qualquer momento, sem que isso afete a sua relação (bem como a de seu (sua) filho(a)) com a escola.

As entrevistas serão gravadas em vídeo. Somente os pesquisadores diretamente envolvidos neste projeto terão acesso às imagens. Os nomes de todas as crianças que participarem do estudo são mantidos em total sigilo. Os dados obtidos serão analisados juntamente com os dados obtidos de outros participantes. Não usaremos as imagens para quaisquer propósitos que não os da pesquisa (tais como demonstrações), a não ser que obtenhamos o consentimento expresso do pai ou responsável para tal.

Você receberá uma cópia deste documento, além de poder, a qualquer momento, retirar o consentimento com a pesquisadora. Essa pesquisa não envolve qualquer custo ou remuneração aos participantes.

<p>Responsável pela pesquisa</p> <p>Kalyne Alves de Melo Silva Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, sala 23 Cidade Universitária – São Paulo E-mail kalyne.melo@usp.br</p>	<p>Para mais esclarecimentos com relação às dúvidas éticas do projeto, contate o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da USP:</p> <p>Av. Professor Mello Moraes, 1721 – bloco g, 2º andar, sala 27, Cidade Universitária - São Paulo/SP</p> <p>E-mail: ceph.ip@usp.br - telefone: (11) 3091-4182, ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde: www.plataformabrasil.saude.gov.br</p>
--	---

Página 2

RETORNE ESTE FORMULÁRIO PREENCHIDO E ASSINADO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. NOME DA CRIANÇA:

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: ☐ M ☐ F

2. RESPONSÁVEL LEGAL:

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.) _____

Sexo: ☐ M ☐ F

Email: _____

Endereço: _____

Nº. _____ Complemento _____ Telefone: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido(a) pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto que meu filho/minha filha participe do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do pai ou responsável

Kalyne Alves de Melo Silva
Pesquisadora responsável

III – INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Muito obrigada por concordar com que seu (sua) filho (a) participe em nosso estudo sobre linguagem. Para analisarmos os nossos resultados da melhor maneira possível, gostaríamos de saber sobre as línguas faladas em casa com seu (sua) filho (a). Por favor, diga-nos quais línguas são usadas em casa:

Português: sim ☐ não ☐

Outras:

Seu (sua) filho (a) apresenta algum problema de saúde? Se sim, por favor, especificar abaixo:

Página 3

Termo de assentimento livre e esclarecido ‘assinado’ pelas crianças. Como as crianças que participaram dessa pesquisa ainda não sabiam ler, foi pedido que elas pintassem as palavras ‘sim’ e ‘não’ para mostrar seu interesse em participar do teste.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. NOME:.....

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº:

SEXO: .M ☐ F ☐

DATA NASCIMENTO:/...../.....

ENDEREÇO:.....Nº.....APTO:

BAIRRO:.....CIDADE.....

CEP:.....TELEFONE:

- Você receberá uma cópia deste documento, além de poder, a qualquer momento, retirar o consentimento com a pesquisadora. Essa pesquisa não envolve qualquer custo ou remuneração aos participantes.

- Essa pesquisa envolve riscos mínimos, relacionados apenas à possibilidade de você se sentir cansado (a), aborrecido (a) ou apresentar algum outro desconforto psicológico durante a

Página 1

entrevista. Você tem total liberdade de interromper a participação nesse estudo a qualquer momento, sem nenhuma necessidade de qualquer explicação.

- Muitas vezes as crianças entendem algumas frases diferente dos adultos. Esta pesquisa tem o objetivo de testar as crianças e identificar como elas se comportam diante de certas frases.

Você ficará cerca de 30 minutos com o pesquisador realizando uma atividade que envolve histórias e um fantoche.

Seus responsáveis já estão sabendo e permitiram a sua participação. Você concorda em participar?

SIM

NÃO

Você tem total liberdade para aceitar ou não participar do estudo, demonstrando sua decisão ao assinalar "sim" ou "não".

Assinatura do pesquisador

Data