



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

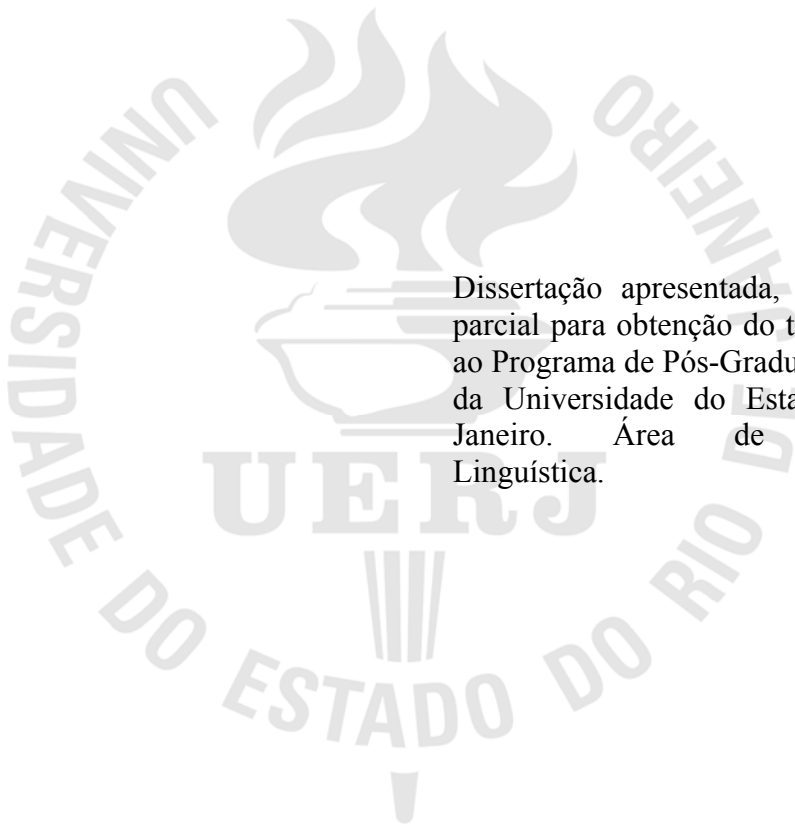
Sammy Cardozo Dias

Aquisição da factividade: complementação infinitiva e extração-QU no português brasileiro

Rio de Janeiro
2012

Sammy Cardozo Dias

**Aquisição da factividade: complementação infinitiva e extração-QU no português
brasileiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^{ta}. Dra. Marina R. A. Augusto

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/ REDE SIRIUS/ CEHB

D541 Dias, Sammy Cardozo.
Aquisição da factividade: complementação infinitiva e extração-
QU no português brasileiro / Sammy Cardozo Dias. – 2012.
162 f.: il.

Orientadora: Marina R. A. Augusto.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Aquisição de linguagem - Teses. 2. Língua portuguesa – Brasil
- Teses. 3. Língua portuguesa – Verbos – Teses. I. Augusto, Marina R.
A. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras.
III. Título.

CDU 81'232

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Sammy Cardozo Dias

Aquisição da factividade: complementação infinitiva e extração-QU no português brasileiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 23 março de 2012 .

Banca examinadora:

Profª. Dra. Marina R. A. Augusto (orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima
Instituto de Letras da UERJ

Profª. Dra. Luciana Teixeira
Faculdade de Letras da UFJF

Rio de Janeiro
2012

AGRADECIMENTOS

Cumprida mais uma etapa, uma nova conquista ganha forma. Tomados pela felicidade e pela da satisfação, que nos invade nesses momentos em que mais um caminho é trilhado, a pausa para uma reflexão nos faz pensar em tudo que passamos para chegar até aqui e nas pessoas com as quais convivemos durante a caminhada. Como toda vitória é coletiva, chega, então, a hora de agradecer a todos, que, direta ou indiretamente, marcaram a nossa trajetória, seja por dividir conosco a paixão pela vida acadêmica e profissional ou por estar no nosso cotidiano, presentes na alegria e nas vicissitudes da vida pessoal. Começo, então, agradecendo...

À Profª Dra Marina R. A. Augusto, minha orientadora, pela orientação sempre serena, segura e paciente. Levarei sempre comigo o seu exemplo de seriedade, de organização, de competência, de profissionalismo e de dedicação à Linguística e ao trabalho. Conviver e trabalhar com a Marina durante esse período foi uma grande honra, uma imensa alegria e um enorme aprendizado para mim. Sou e serei sempre muito grato a ela por todo o crescimento profissional e acadêmico que me proporcionou alcançar nesse período em que trabalhamos juntos. Indubitavelmente, os méritos deste trabalho são, em grande parte e principalmente, dela.

Ao Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima, pela gentileza de ter me recebido na UERJ anos atrás, sem nem me conhecer pessoalmente. Certamente, a simpatia demonstrada e apoio oferecido naquela ocasião muito contribuíram para que este momento chegasse. Agora, passados alguns anos, depois da alegria de ter sido seu aluno e na iminência de concluir aquilo que comecei com a sua ajuda, é hora de dizer “muito obrigado, por tudo” ao Prof. Ricardo.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Linguística da UERJ, particularmente aqueles com os quais tive o privilégio de aprender e de conviver durante o curso, como o Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima, a Profª. Dra. Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos, a Profª. Dra. Sandra Pereira Bernardo e a Profª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés. Estendo o agradecimento ao Prof. Dr. Claudio Cezar Henriques e à Profª. Dra. Magda Bahia Schlee B. Fernandes, do Programa de Mestrado em Língua Portuguesa da UERJ, pelos valiosos ensinamentos e discussões na disciplina Sintaxe. Agradeço, em especial, também à Profª. Dra. Letícia Maria Sicuro Corrêa, da PUC-Rio/ LAPAL, por sua imensa atenção,

disposição e paciência demonstradas na tentativa de nos inserir em assunto tão simples para ela e tão complexo para nós: Aquisição de Linguagem.

À Prof^a. Dra. Erica dos Santos Rodrigues, da PUC-Rio/ Lapal, pelas suas valiosas sugestões e observações feitas acerca da nossa metodologia de pesquisa ao longo do desenvolvimento do trabalho, nos congressos dos quais participamos.

À Prof^a. Dra. Anieli Improta França e à Prof^a. Dra. Aleria Cavalcante Lage, da UFRJ, a quem devo muitos agradecimentos pelo tratamento dado e pelo apoio oferecido num momento em que tudo era novo e diferente para mim, quando dei os primeiros passos, guiado por elas, pela Teoria Gerativa, e por me mostrarem o quanto é possível seguir um caminho, mesmo que a caminhada seja aparentemente difícil, desde que se queira muito fazer isso.

À Prof^a. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu, do Instituto de Letras da UERJ, minha orientadora na especialização, por me fazer perceber o quanto a pesquisa era importante e o quanto devia fazer parte da vida de um professor.

Aos colegas do curso, com os quais dividi, nesses dois anos, em meio à correria das aulas, da realização/ entrega de trabalhos, momentos de preocupação, de alegria, de tristeza e de descontração, sempre que possível, entre os quais cito Marcos, Queila, Thiago, Naira, Viviane Dexheimer, Verônica, Juliana Santos, Paula Helouise, Fabiana, Leslie, Viviane Santos, Robson, João Cláudio (PUC-Rio) e Gustavo (Unicamp). A esses colegas de tantos e-mails, de tantas conversas, linguísticas e não linguísticas, gerativistas e não gerativistas, pelos corredores da UERJ e fora deles, sejam eles os mais próximos ou os mais distantes, o meu profundo agradecimento pelo convívio fraterno e pela ajuda constante. Ficam, da minha parte, a saudade da despedida e a esperança de um reencontro futuro.

Aos meus informantes, adultos e crianças, pela paciência e pela disposição da participação nas testagens conduzidas.

Às professoras e às funcionárias da Creche-Escola Ursinho Feliz, bem como a sua diretora, Prof^a. Maria de Fátima Pereira Agostinho, pela presteza e pela atenção com que nos atendeu durante a realização dos experimentos, cedendo-nos, gentilmente, o espaço físico para as testagens e as crianças, integrantes do grupo experimental.

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação da UERJ, sempre prestativos e solícitos ao nos atender, esclarecendo nossas dúvidas e resolvendo muitos dos nossos problemas acadêmicos e burocráticos.

Às monitoras e bolsistas do Programa Linguagem em Condições Diferenciadas (PCLD) do Instituto de Letras da UERJ, Monique, Ana Paula, Fernanda, Thayane, Bianca, Mônica e Marcela, pela gentileza e cordialidade na cessão da sala e do computador para

momentos de estudo e de orientação, e pela participação nas testagens. Aproveito para fazer um agradecimento especial à Bruna, também bolsista do PCLD, pelo capricho e pela dedicação na confecção das figuras empregadas nas testagens.

Aos amigos da vida pessoal, pela amizade constante, imune ao tempo e a tudo, pela alegria, pelo prazer da convivência fraterna e por fazerem parte da minha HISTÓRIA. Sejam aqueles remanescentes de longa data, outros dignos de um grande reencontro ou ainda aqueles frutos de convivência recente, todos são companheiros na longa caminhada pela estrada da vida, ora presenciando as intempéries do percurso, ora estendo a mão quando foi preciso: Marcelo, Elaine Ricardo, Ângelo, Fernanda, Sebastião, Diogo, Daniel, David, Camila, Sandra, Renath, Fábio, Cleide, Josias, Deneilson, Márcio, Marcos e Arthur.

Aos queridos colegas do Colégio Estadual Sargento Wolff e da Escola Municipal Vereador Américo dos Santos, vínculos atuais, e de tantos outros lugares pelos quais já passei, com os quais tive e tenho o prazer de trabalhar e de me divertir bastante, por dividirem o entusiasmo pelo magistério.

Aos meus diretores no estado, Maria e Laudiméia, e no município, Pedro, Elisabeth, Márcia, bem como aos meus coordenadores no Wolff, Sérgio, e no Américo, Antônio Carlos e Tânia, pela compreensão e por todo o apoio que me foi dado nesse período.

Aos meus alunos, por estimularem e contribuírem, de uma forma ou de outra, para o meu crescimento profissional e acadêmico.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs, por me remeterem à minha origem, pelo apoio incondicional oferecido ao longo da minha trajetória, pela preocupação e compreensão em momentos em que a ausência se fez necessária, pelo respeito, pela fraternidade, pela união e pela saudade que sempre nos acompanhou. Aos meus tios e tias, aos meus sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, por dividirem comigo o prazer da convivência familiar.

Aos meus pais, por toda renúncia feita ao longo da vida. À minha mãe, pelo exemplo constante de mulher forte, corajosa e de fé. Ao meu pai, pelo exemplo de homem trabalhador, honesto e sério. Aos dois, o meu eterno agradecimento pelo dom da vida, pela alegria e pelo prazer de viver.

Por fim, à Letícia, pela paciência e pela compreensão demonstradas diante de tantas horas ao computador ou de estudo, de dias fora de casa ou de noites mal dormidas, por todas as privações a que também se submeteu, pelo companheirismo incondicional em todos os momentos nos quais precisei da sua presença e do seu apoio. A ela só posso dizer: VIDA, obrigado por tudo.

O tempo não á algo que se possa voltar atrás. Portanto, plante seu jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe traga flores.

Shakespeare

RESUMO

DIAS, Sammy Cardozo. *Aquisição da factividade: complementação infinitiva e extração-QU no português brasileiro*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O fenômeno da factividade, no âmbito da linguística, em sentido amplo, está relacionado à propriedade que certos itens lexicais ou determinados predicadores gramaticais possuem de introduzir um pressuposto, que pode estar implícito ou explícito. No domínio verbal, Kiparsky e Kiparsky (1971) remetem a um conjunto de verbos, os quais admitem uma sentença como complemento e cujo uso pressupõe a veracidade da proposição aí expressa. Em termos aquisicionais, não há consenso acerca da idade em que factividade estaria dominada. Hopmann e Maratsos (1977), por exemplo, propuseram que seu domínio se daria a partir dos 6 anos. Para Abbeduto e Rosenberg (1985), no entanto, isso ocorreria mais cedo, por volta dos 4 anos de idade. Já Schulz (2002; 2003), defende uma aquisição gradual, que se daria por estágios e se estenderia até os 7;0 anos de idade. Léger (2007), por sua vez, afirma que o domínio da factividade, especificamente dos semifactivos, só se daria após os 11 anos. Scoville e Gordon (1979), por fim, propõem que só por volta dos 14 anos a criança seria capaz de dominar a factividade em todos os seus aspectos. Essa falta de consenso corrobora a ideia de uma aquisição gradual, uma vez que esse fenômeno envolve vários aspectos: identificação de uma subclasse de verbos, uma interpretação semântica específica, uma subcategorização sintática variável entre as línguas e um comportamento característico no que diz respeito ao movimento-QU. Esta dissertação tem como objetivo geral contribuir para os estudos sobre aquisição da factividade, particularmente no que diz respeito ao português, debruçando-se mais especificamente sobre dois aspectos pouco explorados na literatura da área: uma questão de variação translinguística, que diz respeito à possibilidade de se admitirem complementos não-finitos factivos em português, e a questão da interpretação de interrogativas-QU em contextos factivos, com propriedades características de ilha fraca. O quadro obtido é discutido frente às análises linguísticas propostas para os verbos/ predicados factivos, que têm considerado uma distinção sintática (KIPARSKY E KIPARSKY, 1971; MELVOLD, 1991; SCHULZ, 2003; AUGUSTO, 2003; LIMA, 2007), com repercussões de ordem lógico/ semântica (LEROUX E SCHULZ, 1999; SCHULZ, 2002; 2003).

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Factividade verbal. Pressuposição linguística. Complementação infinitiva. Extração-QU.

ABSTRACT

In the realm of linguistic theory, the phenomenon of factivity is, in a broad sense, related to the property some lexical items or predicates exhibit of introducing an implicit or explicit presupposition. In the verbal domain, Kiparsky and Kiparsky (1971) assume that factive verbs carry the presupposition that the complement clause they may subcategorize expresses a true proposition. From the acquisition point of view, there is no clear consensus about the age of mastery of the properties of factive sentences. Hopmann & Maratsos (1977) conclude that factive sentences are mastered around age 6. For Abbeduto & Rosenberg (1985), children age 4 have already achieved it. Schulz (2002; 2003) argues for a stepwise acquisition pattern, suggesting stages children pass through up to 7 years old. Léger (2007) adds to Schulz's yet another stage in order to account for some semifactive verbs, for which the right distinction wouldn't be in place before 11 years old. At last, Scoville & Gordon (1979) suggest that only 14 year olds would be able to fully master factivity. This variety of results corroborate the idea of a stepwise acquisition pattern, let alone the different aspects involved in the phenomenon of factivity: the identification of a class of verbs allowing a factive reading, its presuppositional character, interlinguistic variation concerning possible subcategorization frames and a specific behavior as far as extraction in complex sentences is considered. This study aims at contributing for the investigation of the acquisition of factivity in Portuguese, focusing specifically on two underexplored aspects: the possibility of some factive predicates allowing non-finite complements in this language and the extraction patterns in factive complex sentences. The results obtained are discussed in the light of linguistic analyses, which couch on distinct syntactic features assigned to the factive predicates, (KIPARSKY E KIPARSKY, 1971; MELVOLD, 1991; SCHULZ, 2003; AUGUSTO, 2003; LIMA, 2007), with logical/semantic outcomes (LEROUX E SCHULZ, 1999; SCHULZ, 2002; 2003).

Keywords: Language acquisition. Factivity. Presupposition. Non-finite sentential complements. WH-extraction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Características do pressuposto e do subentendido (DUCROT, 1972, apud SOUZA, 2000).....	43
Quadro 2	Características de implicação/ acarretamento e pressuposto (SOUZA, 2000).....	44
Quadro 3	Padrão de resposta esperada de acordo com o tipo de informante e o tipo de verbo (SCOVILLE E GORDON, 1979).....	70
Figura 1	Caracterização da Faculdade da Linguagem (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, apud AUGUSTO, 2005).....	27
Figura 2	Modelo minimalista de gramática proposta por Chomsky (LEMLE, 2003).....	28
Figura 3	Sistema Computacional: os níveis de interface (CHOMSKY, 1995, apud AUGUSTO, 2005).....	29
Figura 4	Modelo de Chomsky (1999) com a incorporação de um componente morfológico flexional (AUGUSTO, 2005).....	31
Figura 5	Ilustração do tipo de imagem apresentada no experimento 0.....	97
Figura 6	Ilustração do tipo de imagem apresentada no experimento 1: complementação infinitiva.....	102
Figura 7	Ilustração do tipo de imagem apresentada no experimento 2: Extração-QU.....	108
Gráfico 1	Médias de respostas-alvo em função da factividade e tipo de sentença.....	98
Gráfico 2	Médias de respostas-complemento em função da factividade e tipo de sentença.....	103
Gráfico 3	Médias de respostas-alvo em função do tipo de sentença.....	105
Gráfico 4	Média de respostas-matriz em função de factividade, tipo de elemento-QU e faixa etária.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estrutura de complementação no inglês, alemão e espanhol.....	76
Tabela 2	Média e desvio padrão das respostas do julgamento do valor de verdade do complemento dos verbos factivos e contrafactivos.....	93
Tabela 3	Médias e desvios-padrão das justificativas do uso dos verbos factivos e contrafactivos.....	94
Tabela 4	Médias de acerto separadas por grupo.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FL	Faculty of Language/Faculdade da Linguagem
FLN	Faculty of Language in the narrow sense/ Faculdade da Linguagem em sentido estrito
FLB	Faculty of Language in the broad sense/ Faculdade da Linguagem em sentido amplo
GU	Gramática Universal
S ₀	Initial State/Estado Inicial
S _s	Stable State/Estado Estável
LI	Língua Interna
AP	Articulatório-perceptual
CI	Conceptual-intencional
P&P	Princípios e Parâmetros
PM	Programa Minimalista
PB	Português Brasileiro
NP	Noun Phrase/ Sintagma Nominal
S	Sentença
DP	Determiner Phrase/ Sintagma Determinante

CP	Complementizer Phrase/ Sintagma Complementizador
Spec	Specifier/ Especificador
LF	Phonetic Form/ Forma Fonética
PF	Logical Form/ Forma Lógica
OP	Operador
ECP	Empty Category Principle/ Princípio das Categorias Vazias
SS	Superficial Structure/ Estrutura de Superfície
C'	Complementizador – nível intermediário
TopP	Topic Phrase/ Sintagma Tópico
ForceP	Force Phrase/ Sintagma de Força
FocP	Focus Phrase/ Sintagma de Foco
fComp	Factive complementizer/ Complementizador Factivo
IP	Inflectional Phrase/ Sintagma Flexional
UT	Utterance Time/ Tempo da enunciação
TS	Tempo da situação
TT	Topic Time/ Tempo Tópico

Comp	Complementizer/ Complementizador
Tcc	Time of the complement clause/ Tempo da sentença complemento
VP	Verbal Phrase/ Sintagma Verbal
PRO	Pronome arbitrário/ controlado
Morf	Morphology/ Morfologia
vP	Light Verbal Phrase/ Sintagma Verbal leve
SVO	Sujeito-Verbo-Objeto
SOV	Sujeito-Objeto-Verbo
Agr	Agree/ Concordância
Spec IP	Specifier of Inflectional Phrase/ Especificador de Sintagma Flexional
TP	Tense Phrase/ Sintagma Temporal
MIT	Massachusetts Institute of Technology/ Instituto de Tecnologia de Massachusetts
CEDAE	Centro de Documentação Alexandre Eulálio
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	ARCABOUÇO TEÓRICO	22
1.1	Introdução	22
1.2	Teoria Gerativa: pressupostos teóricos	22
1.3	Programa Minimalista	26
1.4	A aquisição de linguagem sob a ótica de um diálogo entre a teoria linguística e psicolinguística	33
1.5	Bootstrapping semântico e sintático	36
1.6	Conclusão	38
2	VERBOS/ PREDICADOS FACTIVOS	40
2.1	Introdução	40
2.2	Factividade e pressuposição	40
2.3	Factividade no âmbito das sentenças completivas: características semânticas e sintáticas	45
2.4	Principais análises linguísticas para a estrutura factiva	51
2.4.1	<u>Kiparsky e Kiparsky</u> (1971).....	51
2.4.2	<u>Melvold</u> (1991).....	53
2.4.3	<u>Augusto</u> (2003).....	56
2.4.4	<u>Schulz</u> (2002).....	59
2.5	Conclusão	63
3	AQUISIÇÃO DAS ESTRUTURAS FACTIVAS	65
3.1	Introdução	65
3.2	Hopmann e Maratsos (1977)	66
3.3	Scoville e Gordon (1980)	68

3.4	Abbeduto e Rosenberg (1985)	71
3.5	Leroux e Schulz (1999) e Schulz (2002)	75
3.6	Léger (2007)	81
3.7	Conclusão	84
4	AQUISIÇÃO DE VERBOS/ PREDICADOS FACTIVOS: RESULTADOS EXPERIMENTAIS	86
4.1	Introdução	86
4.2	Emergência de estruturas factivas em PB: dados de produção espontânea.	87
4.2.1	<u>Produção de verbos factivos com complemento omitido ou com complemento com DP apenas</u>	87
4.2.2	<u>Sentenças com complemento infinitivo</u>	91
4.2.3	<u>Sentenças com complemento oracional simples</u>	89
4.2.4	<u>Sentenças com complemento oracional com Spec, CP preenchido</u>	90
4.2.5	<u>Sentenças interrogativas a partir de complementos factivos sentenciais</u>	93
4.3	Dados experimentais de Arcoverde e Roazzi (1996)	91
4.4	Os experimentos conduzidos no PB	95
4.4.1	<u>Experimento 0</u>	95
4.4.1.1	Metodologia.....	96
4.4.1.2	Participantes.....	97
4.4.1.3	Material.....	97
4.4.1.4	Procedimentos.....	97
4.4.1.5	Resultados e discussão.....	98
4.4.2	<u>Experimento 1: complementação infinitiva</u>	100
4.4.2.1	Metodologia.....	100
4.4.2.2	Participantes.....	101
4.4.2.3	Material.....	101

4.4.2.4	Procedimento.....	102
4.4.2.5	Resultados e discussão.....	103
4. 4. 3	<u>Experimento 2: extração-QU</u>	105
4.4.3.1	Metodologia.....	106
4.4.3.2	Participantes.....	107
4.4.3.3	Material.....	107
4.4.3.4	Procedimentos.....	108
4.4.3.5	Resultados e discussão.....	109
4.5	Discussão geral	111
4.6	Conclusão	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	ANEXO A – Dados de produção espontânea	127
	ANEXO B – Experimentos	146

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a investigar a habilidade, por parte de crianças, em agrupar verbos/ predicados em classes distintas a partir de aspectos semânticos e sintáticos. O principal interesse de investigação recai sobre a distinção entre verbos/ predicados factivos e não-factivos, em particular. No âmbito linguístico, a factividade diz respeito à presença de certos elementos que podem deflagrar uma leitura factiva, ou mais especificamente, que introduzem uma pressuposição. Embora certos advérbios, adjetivos e algumas palavras denotativas (*até, só, ainda...*) possam também introduzir uma pressuposição (SOUZA, 2000), há uma subclasse de verbos que tem sido assim caracterizada, dadas as propriedades semânticas e sintáticas que apresenta. Sentenças com verbos/ predicados factivos pressupõem a verdade do seu complemento, no caso de sentenças complexas, ou instauram a pressuposição de existência, no caso de sentenças simples. A estrutura da factiva tem sido, então, tratada como distinta da de demais verbos/ predicadores a fim de se dar conta das peculiaridades de interpretação semântica, assim como também das distinções sintáticas relevantes e do seu caráter peculiar no que diz respeito à extração de constituintes a partir da sentença completiva (KIPARSKY E KIPARSKY, 1971; CINQUE, 1990).

A aquisição da factividade, especialmente, a identificação da idade em que factividade estaria dominada é questão controversa (HOPMANN E MARATSOS, 1977; SCOVILLE E GORDON, 1979; ABBEDUTO E ROSENBERG, 1985; ARCOVERDE E ROAZZI, 1996; SCHULZ, 2002, 2003; LÉGER, 2007). A observação do fenômeno da factividade deve contemplar aspectos distintos relacionados às propriedades das sentenças factivas: o escopo da negação, o caráter de ilha fraca na extração de elementos-QU, a possibilidade de tipos de complementos distintos, com diferenças de aceitabilidade/ gramaticalidade a depender da língua considerada. Essa complexidade pode demandar habilidades específicas, por parte das crianças, que emergem em momentos distintos, o que possivelmente explicaria as diferenças de resultado encontradas nos diversos estudos que se debruçam sobre o fenômeno. Schulz (2002; 2003) chama a atenção para esse conjunto de propriedades, defendendo uma sucessão de passos necessários para que a aquisição da factividade se dê por completo. Para a autora, a demora na aquisição plena da factividade se explicaria dada a complexidade da análise semântica necessária para sua correta interpretação. Embora se compartilhe da ideia de que a complexidade do fenômeno deve demandar uma aquisição mais lenta, pretende-se, nesta dissertação, investigar esse processo no que diz respeito à tarefa da criança em atribuir um

traço semântico diferenciador a essa subclasse de verbo, discutindo-se a abrangência do fenômeno diante dos vários aspectos envolvidos na aquisição da factividade. Consideram-se, assim, análises recentes da factividade (SCHULZ, 2003; AUGUSTO, 1993; 2003) e observa-se o comportamento linguístico de crianças adquirindo o Português Brasileiro (língua na qual há pouquíssimos trabalhos sobre o fenômeno na aquisição) frente a contextos sintáticos particulares, ligados à factividade.

A relação entre aspectos sintáticos e semânticos associados a distintos predicadores na língua ganha um enfoque interessante no arcabouço gerativista recente – o Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995 e posteriores), no qual se identifica o léxico como um conjunto de matrizes de traços semânticos, fonológicos e formais/ gramaticais, sendo que os últimos seriam responsáveis por deflagrar as operações do sistema computacional, disponibilizado biologicamente para a espécie humana. A tarefa da criança consiste, assim, em identificar esses traços e associá-los a itens lexicais/ funcionais específicos. Nesse sentido, pode-se abordar a questão da aquisição a partir do ponto de vista de que determinadas características podem facilitar a apreensão de outras, em um jogo entre acionamentos que vão da sintaxe para a semântica e vice-versa. A literatura em aquisição faz menção ao conceito de *bootstrapping*, bem como as suas três hipóteses, para traduzir essa concepção. O *bootstrapping semântico* (PINKER, 1987) corresponde à ideia de que a criança faz uso de seu conhecimento de mundo para criar relações sintáticas. Para Pinker, a fala da criança é formada por categorias semânticas, uma vez que é regida, primeiramente, por regras com referência a categorias semânticas como agente e ação. O *bootstrapping sintático*, por sua vez, sustenta-se na tese de que as crianças fazem inferência do sentido através da sintaxe. Gleitman (1990; 1995) preconiza a existência de uma relação sistemática entre o significado do verbo e a estrutura sintática, o que forneceria, na sua visão, informações para a criança. Já o conceito de *bootstrapping fonológico* ou *prosódico* foi desenvolvido inicialmente por Morgan e Demuth, (1996) e equivale à hipótese de que a criança é capaz de adquirir o léxico e a sintaxe da língua a partir do uso de pistas acústicas/ prosódicas (CHRISTOPHE *et al*, 1997). Essas pistas seriam usadas por bebês para segmentar o contínuo da fala em unidades prosódicas menores que sentenças, mas maiores que palavras. A aquisição lexical, bem como o acesso lexical, seria feita pela criança tendo por base essas representações pré-lexicais “prosodicamente” segmentadas.

No tocante à factividade, há particularidades semânticas e sintáticas que podem ser associadas a esse fenômeno. Em termos de efeito semântico, esses predicados, como já mencionado, disparam uma pressuposição. Em termos sintáticos, à construção factiva tem sido

atribuída uma estrutura particular que a diferenciaria de outras superficialmente semelhantes. Uma questão então se coloca: essa distinção sintática seria fruto da identificação das propriedades semânticas distintivas ou a distinção sintática contribuiria para a apreensão de propriedades semânticas particulares? Outra questão se apresenta ainda em relação ao fenômeno da factividade. Uma vez que a delimitação de uma classe de verbos/ predicados depende crucialmente de comparação e contraste com outras classes de verbos, em que medida as demandas específicas de cada classe não vêm a somar novas demandas ao processo? Por exemplo, os factivos devem se contrapor aos chamados verbos/ predicados não-factivos, dentre os quais se incluem os verbos de estado mental, uma outra aquisição considerada tardia (DE VILLIERS, 2007; VILLARINHO, 2011), relacionada à Teoria da Mente, um desenvolvimento cognitivo relacionado à capacidade de os seres humanos atribuírem a si e aos outros estados mentais – pensamentos, sentimentos, desejos, crenças e intenções – e com isso prever ou explicar suas ações (JOU E SPERB, 1999; PREMACK E WOODRUFF, 1978). No que diz respeito à Teoria da Mente, de Villiers (2005; 2007; 2011) chama a atenção para o fato de que o domínio de uma sentença completiva – um CP – é crucial para que a compreensão de um raciocínio sobre crenças falsas possa ser realizada. No que diz respeito à factividade, é também relevante que uma proposição independente da proposição matriz possa ser identificada, isto é, a percepção de uma completiva – um CP – também tem seu papel aqui. No entanto, ambas as subclasses de verbo apresentam leituras distintas. Logo, esse aspecto sintático não pode ser suficiente para que a aquisição de qualquer dos fenômenos se explique. Há distinções semânticas que precisarão ser percebidas/ incorporadas pela criança.

O presente estudo investiga, assim, o domínio da factividade, por parte das crianças, detendo-se, particularmente, sobre determinadas demandas sintáticas específicas. A adoção de uma estrutura sintática particular para as sentenças complexas factivas é tomada como ponto de partida para a investigação do fenômeno. A comparação entre verbos de crença e factivos, estruturas infinitivas e domínios de extração constituem os pontos principais de investigação experimental. Em que medida a problematização da formação de classes de verbos inclui demandas de aquisição específicas que perpassam o domínio lexical, propriamente dito, sintático, semântico e mesmo discursivo é a questão que conduzirá as reflexões iniciadas aqui.

O objetivo central desta investigação é contribuir para os estudos em aquisição da linguagem, mais particularmente, em relação à aquisição da factividade. Os objetivos específicos são: (i) apresentar, minimamente, um panorama acerca da aquisição da factividade em português brasileiro; (ii) investigar, especificamente, o domínio de estruturas factivas com complementos infinitivos, variação interlinguística relacionada ao fenômeno, contemplada no

português; (iii) investigar a obediência, por parte das crianças, ao caráter de ilha fraca da estrutura factiva em contextos de extração; (iv) relacionar as etapas envolvidas no processo de aquisição a análises linguísticas dessa estrutura.

Este trabalho apresenta, então, a seguinte organização: no primeiro capítulo, delineiam-se os pressupostos teóricos que direcionam esta investigação. No capítulo seguinte, apresenta-se uma revisão da literatura a respeito da estrutura factiva, suas principais características semânticas e sintáticas e as principais propostas para sua estrutura, particularmente, no campo da teoria gerativa. O terceiro capítulo traz uma série de resultados experimentais acerca da aquisição da factividade, disponíveis na literatura da área, salientando-se a falta de consenso no que concerne à idade em que factividade estaria dominada. A coleta de dados e os resultados experimentais, especificamente conduzidos no âmbito do português brasileiro, são detalhados no capítulo quarto. Por fim, tecemos algumas considerações sobre possíveis conclusões a serem traçadas a partir da investigação conduzida, assim como se delineiam encaminhamentos futuros para a pesquisa.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1 Introdução

Neste capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos que norteiam esta investigação. Por se tratar de uma pesquisa voltada para a aquisição da língua, fez-se a opção pela teoria gerativa, na sua versão minimalista, como teoria de língua a ser assumida (CHOMSKY, 1995 e posteriores) e por um modelo de aquisição procedimental (CORRÊA, 2007; 2009). Com isso, adota-se uma concepção de língua e assume-se a aquisição da linguagem como um problema lógico, que corresponde à identificação da gramática da língua, por parte da criança, a partir de um subconjunto de sentenças compatíveis com outras gramáticas. Além disso, considera-se um modelo que leva em conta o modo como a criança adquire a gramática da sua língua e caracteriza as etapas envolvidas nesse processo.

Diante das premissas que serão apresentadas a seguir, pretende-se observar a questão da aquisição da factividade no Português Brasileiro (PB), problematizando-se o tipo de estrutura vinculado à factividade e as suas características sintáticas e semânticas que a criança deverá dominar a fim de se considerar esse aspecto adquirido.

1.2 Teoria Gerativa: pressupostos teóricos

Como uma versão recente da *Gramática Gerativa* (CHOMSKY, 1957), o Programa Minimalista (PM) (CHOMSKY, 1995 e posteriores) não podia deixar de considerar alguns dos seus pressupostos mais importantes relacionados à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, a começar pela concepção de uma Faculdade da Linguagem, tomada como um tipo de capacidade natural, uma predisposição biológica própria da espécie humana: *a capacidade inata dos seres humanos de adquirir linguagem*.

De acordo com esse pressuposto, a capacidade humana de produzir e de compreender uma língua - ou o conhecimento linguístico humano - é o resultado do acionamento de um aparato biológico, contido no nosso cérebro, por intermédio da exposição aos dados de uma língua natural. Essa predisposição natural para a aquisição do conhecimento linguístico do falante é o que chamamos de *Faculdade da Linguagem* (FL).

Segundo Hauser et al (2002), a Faculdade da Linguagem tem dois níveis: a FLN (*Faculty of Language in the narrow sense*) e a FLB (*Faculty of Language in the broad sense*). Em sentido estrito, Faculdade da Linguagem (FLN) é constituída apenas por um sistema

computacional responsável pela recursividade da linguagem, sendo exclusivamente humana. Já a Faculdade da Linguagem em sentido amplo (FLB) é a incorporação da FLN aos sistemas de interface, formados por um sistema sensório-motor e um sistema conceitual-intencional.

Quando uma criança nasce, a sua FL está em estado inicial (S_0) com uma organização complexa, uniforme para toda a espécie humana e formada por vários sistemas¹. Um deles é um componente cognitivo, um conjunto de conhecimentos sobre sons, significados e organização estrutural. Durante o processo de aquisição de linguagem, a criança parte deste estágio inicial, também chamado de Gramática Universal (GU). Durante o seu crescimento, a sua FL desenvolve-se e vai até um estado estável final (S_s)², mais ou menos rígido, com modificações restritas a ganhos e perdas de itens lexicais, como nomes, adjetivos e verbos novos, sendo o resultado dessas várias fases do componente cognitivo do desenvolvimento da FL o que se chama Língua-I (LI), final e incorporada pela FL, tratando-se de uma gramática da *língua*, usada para falar, compreender, produzir e perceber um número infinito de expressões³.

Para a teoria gerativa, é a existência de uma Faculdade da Linguagem na mente/cérebro que permite que uma gramática específica de uma língua – o conhecimento internalizado – seja construída a partir da exposição aos dados de uma língua específica, ou seja, é por ser portador de uma capacidade inata, de uma predisposição biológica que o homem é capaz de adquirir a sua língua materna.

Chomsky chegou a essa conclusão analisando o chamado *Problema de Platão*: como podemos saber tanto sobre a linguagem tendo tão pouca evidência? Direcionando o problema para a Linguística, o autor formulou o então “Argumento da Pobreza de Estímulo” para demonstrar que o conhecimento que uma criança possui da língua que adquire é muito maior que o conhecimento que ela seria capaz de reter levando em conta apenas os dados, os estímulos linguísticos a que ela está exposta.

Além disso, apesar de esses dados serem finitos, desestruturados, possuírem interrupções e reformulações, a criança, por volta dos 36 meses, geralmente, é capaz de dominar a língua com naturalidade, utilizando-a de forma criativa na sua comunicação, atingindo uma capacidade que lhe permite compreender e produzir um número ilimitado de sentenças, embora o uso que se faz da língua não seja equivalente ao conhecimento que se

¹ Assim como o sistema visual ou o circulatório.

² Quando já é considerada falante da língua.

³ Pode-se afirmar, no entanto, que não é apenas o componente cognitivo/ biológico que responde pelo desenvolvimento da FL na criança em fase de aquisição, pois parte dele é determinado exteriormente pelo meio ambiente linguístico onde ela nasceu. Desse modo, a língua-I incorporada corresponde a uma determinada língua natural – já que a criança foi exposta a seus dados, acrescida de idiosincrasias diversas, que são particularidades que uma dada língua pode ter.

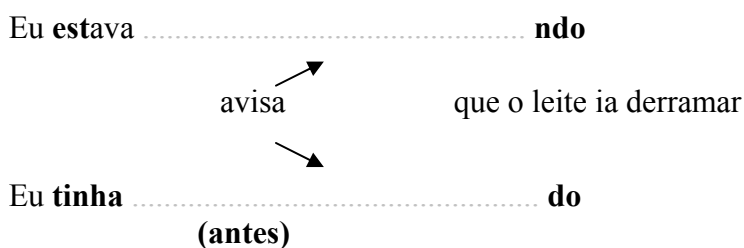
tem dela, tamanha a desproporção existente entre os dados do *input* e a complexidade do conhecimento linguístico atingido pelas crianças, conforme ilustram os exemplos que seguem:

(a) - A não-adjacência da concordância de número:

- (i) O brinquedo é grande
- (ii) Os brinquedos **são** grandes
- (iii) Os brinquedos do João **são** grandes
- (iv) Os brinquedos do irmão do João **são** grandes
- (v) Os brinquedos que João ganhou **são** grandes
- (vi) Os brinquedos que João ganhou do tio que veio de Minas Gerais **são** grandes

(LEMLE, 2003)

(b) - O auxiliar e as desinências do verbo:



(LEMLE, 2003)

(c) - Caso: atribuidor, recebedor, contexto:

- (i) **Eu os** vi / **eles me** viram
- (ii) **Tu nos** telefonas / **nós te** telefonamos
- (iii) **I saw him**, **he saw me**
- (iv) **They found us**, **we found them**
- (v) **Regina puellam** amat, **puella reginam** amat

(LEMLE, 2003)

Como vemos nos casos acima, segundo Lemle (2003), apesar de as crianças não receberem orientações detalhadas sobre a formação do plural (a), o emprego de terminações verbais (b) ou organização sintática (c), ou seja, mesmo a partir de dados aparentemente desorganizados, elas são capazes de adquirir a gramática da sua língua materna de modo natural, passando do *estágio inicial* (S_0) ao *estado estável* (S_s) em um espaço de tempo relativamente curto.

Outro pressuposto teórico do Gerativismo, levado em consideração pelo PM, nasce do *princípio da modularidade da mente*, formalizado por Fodor (1983)⁴. Segundo este conceito, a mente humana é formada por módulos ou componentes específicos e independentes, cada um respondendo por uma atividade cognitiva distinta, como a visão, a audição, a faculdade da linguagem, o andar etc. De acordo com o *princípio da modularidade da mente*, a língua é um sistema cognitivo específico que interage com demais sistemas cognitivos. A prática iniciada com a Teoria de Princípios & Parâmetros (CHOMSKY, 1981) e desenvolvida no decorrer do PM de se estudar a sintaxe de forma separada dos outros componentes da gramática (léxico, morfologia, semântica e fonologia) foi possível graças à aplicação deste conceito à linguagem. Assim, a gramática da língua também seria modular, isto é, dividida em módulos que, apesar de autônomos, fazem interseção uns com os outros, já que a sintaxe cria sintagmas e sentenças a partir das palavras do léxico. As sentenças, por sua vez, recebem uma leitura fonológica e uma interpretação semântica.

Uma vez estabelecidos os pressupostos teóricos relacionados à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem por parte da criança e demonstrada a grande capacidade linguística das crianças, a aquisição de linguagem passa a ser pensada, sobretudo no âmbito do Programa Minimalista, em termos do que ficou conhecido como o *problema lógico* da aquisição de linguagem: *como a criança identifica a gramática de sua língua* com base em um subconjunto de sentenças compatíveis com outras gramáticas? Em outras palavras, qual (ou “que”) informação linguisticamente relevante é fornecida à criança a partir do material linguístico que a faz identificar uma língua? E de que maneira esta informação se apresenta à criança durante o *input*, de modo a ser percebida por ela? (CORRÊA, 2002; 2006; 2008).

A busca por essas respostas implica a consideração de um modelo de aquisição procedimental que dê conta do estado inicial do processo de identificação da gramática pela criança ou de quais (e como) princípios e parâmetros de uma Gramática Universal podem possibilitar à criança chegar à gramática da sua língua com base na experiência linguística a que está exposta. A arquitetura da linguagem, como adotada no Programa Minimalista, que considera a língua um composto formado por um sistema computacional universal, de caráter derivacional, mais um léxico, adquirido no curso da aquisição, favorece a adoção de um modelo de aquisição procedimental que, dentro do arcabouço teórico do Gerativismo e a partir de uma perspectiva psicolinguística, possa dar conta do processo de identificação da gramática da língua por parte da criança, bem como das etapas e dos aspectos envolvidos

⁴ Como o próprio Fodor afirma, as idéias desta obra nasceram de um curso sobre Teorias da Cognição que ele e N. Chomsky ministraram, em conjunto, no MIT em 1980.

nesse processo. Apresentaremos, portanto, os pressupostos básicos do PM, na próxima seção, assim como as assunções principais de um modelo de aquisição procedimental, na seção seguinte.

1.3 Programa Minimalista

Diferentemente da Teoria de Princípios e Parâmetros (P&P) (CHOMSKY, 1981), no PM, o tipo de inter-relação defendido entre os sistemas cognitivos relacionados à linguagem ganha tamanha explicitude que uma nova caracterização é proposta para a arquitetura da linguagem e outras propriedades são atribuídas ao sistema computacional. A premissa básica, a qual sustenta essa inter-relação, é a de que a língua-I fornece informação de determinado tipo para os sistemas cognitivos com os quais faz interface: o sensorio-motor ou articulatório-perceptual e o sistema conceitual-intencional ou sistemas de desempenho (AUGUSTO, 2005).

Assim, afirma-se que a língua-I provê informações a esses sistemas através de níveis de representação linguística, níveis de interfaces entre língua-I e os sistemas de desempenho. O nível de representação linguística que faz interface com o sistema articulatório-perceptual é PF (do inglês *Phonetic Form*), isto é, a interface fonológica; e o que faz interface com o sistema conceitual-intencional é LF (do inglês *Logical Form*), ou seja, a interface semântica. A informação disponibilizada nos níveis de representação que fazem interface com os sistemas de desempenho deve ser interpretável, legível nesses níveis, isto é, PF só interpreta traços fonológicos e LF só interpreta traços semânticos (e traços formais interpretáveis). Resumidamente, isso quer dizer que os sistemas de desempenho impõem restrições de legibilidade ao sistema computacional. Uma derivação sintática que contenha elementos não legíveis aos sistemas de interface não é autorizada, isto é, não converge (AUGUSTO, 2005), uma vez que não terá sido satisfeita a exigência de interpretação plena imposta pelas interfaces, ou seja, a derivação de uma sentença depende do crivo das interfaces.

O Esquema a seguir apresenta a caracterização da Faculdade da Linguagem de acordo com Hauser et al (2002):

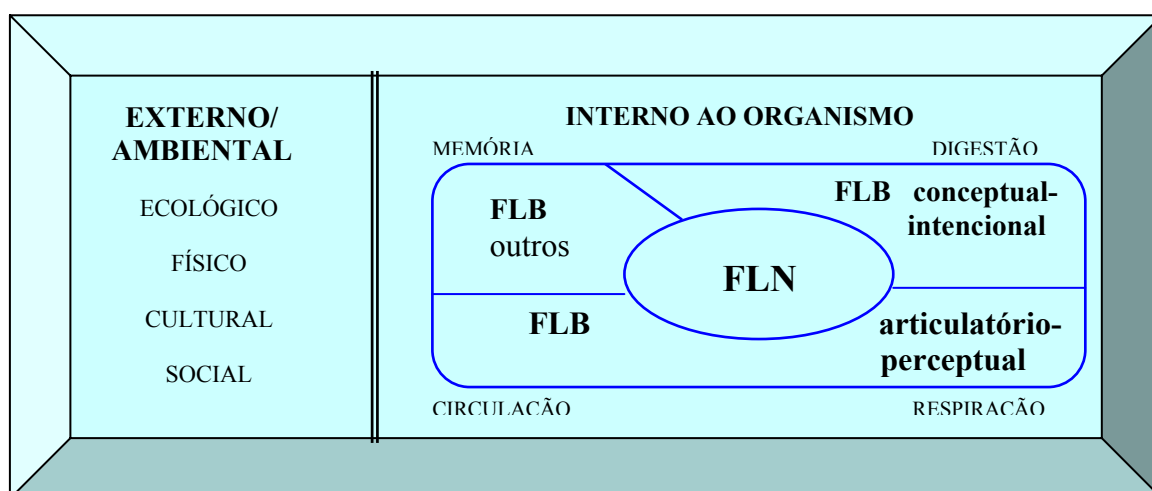


Figura 1: Caracterização da Faculdade da Linguagem

(HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, apud AUGUSTO, 2005)

Quanto à arquitetura da linguagem, o PM propõe que a língua se apresenta como um sistema cognitivo composto por dois componentes: o *léxico* e um *sistema computacional*. É em função da existência desses dois componentes que a língua-I torna-se um mecanismo que gera um conjunto infinito de expressões. Cada língua teria um léxico composto por um conjunto específico de traços. Para cada expressão linguística, um subconjunto desses traços será selecionado. Em outras palavras, a derivação de uma expressão linguística implica uma escolha no léxico e um procedimento gerativo que constrói objetos sintáticos como pares (π , λ), interpretados nos níveis de interface (respectivamente o articulatório-perceptual-AP e conceptual-intencional-CI), como instruções para os sistemas de desempenho nos quais a língua está inserida. Os elementos π , λ correspondem, por sua vez, a representações na forma lógica (LF) e na forma fonológica⁵ (PF).

O léxico é composto por traços fonológicos, semânticos e formais/ gramaticais. Os traços formais dos elementos do léxico (que compõem um conjunto do tipo: gênero, número, pessoa, Caso etc) informam ao sistema computacional universal como estruturas hierárquicas devem ser construídas na computação sintática de expressões linguísticas numa dada língua.

Na computação sintática, as palavras do léxico são selecionadas por *Select* (selecionar) para formar a *numeration* (Numeração), o conjunto de itens a serem disponibilizados, sobre os quais as operações do sistema computacional operam para formarem uma expressão

⁵ O fato de toda descrição estrutural da língua ter *som* e *sentido* pode evidenciar, realmente, que outros sistemas fazem *interface* com o sistema da língua, ao atuarem no desempenho linguístico.

linguística. O primeiro momento da derivação faz uso da operação *Merge* (concatenar), isto é, os itens lexicais são concatenados ou juntados, e em seguida atuam as operações *Agree* (concordar) e *Move* (mover)⁶ (CHOMSKY, 1999; 2001).

Uma vez que as operações sintáticas estão finalizadas, tem-se o que é chamado de *Spell out* - passagem da informação resultante da derivação sintática, interna ao sistema da língua (informação relativa a relações gramaticais, como sujeito, verbo, complemento etc), para os níveis de representação, a forma lógica (LF) e a forma fonética (PF), vinculados às *interfaces* relacionadas ao desempenho (o sistema sensório-motor/ articulatório-perceptual e o sistema conceptual-intencional).

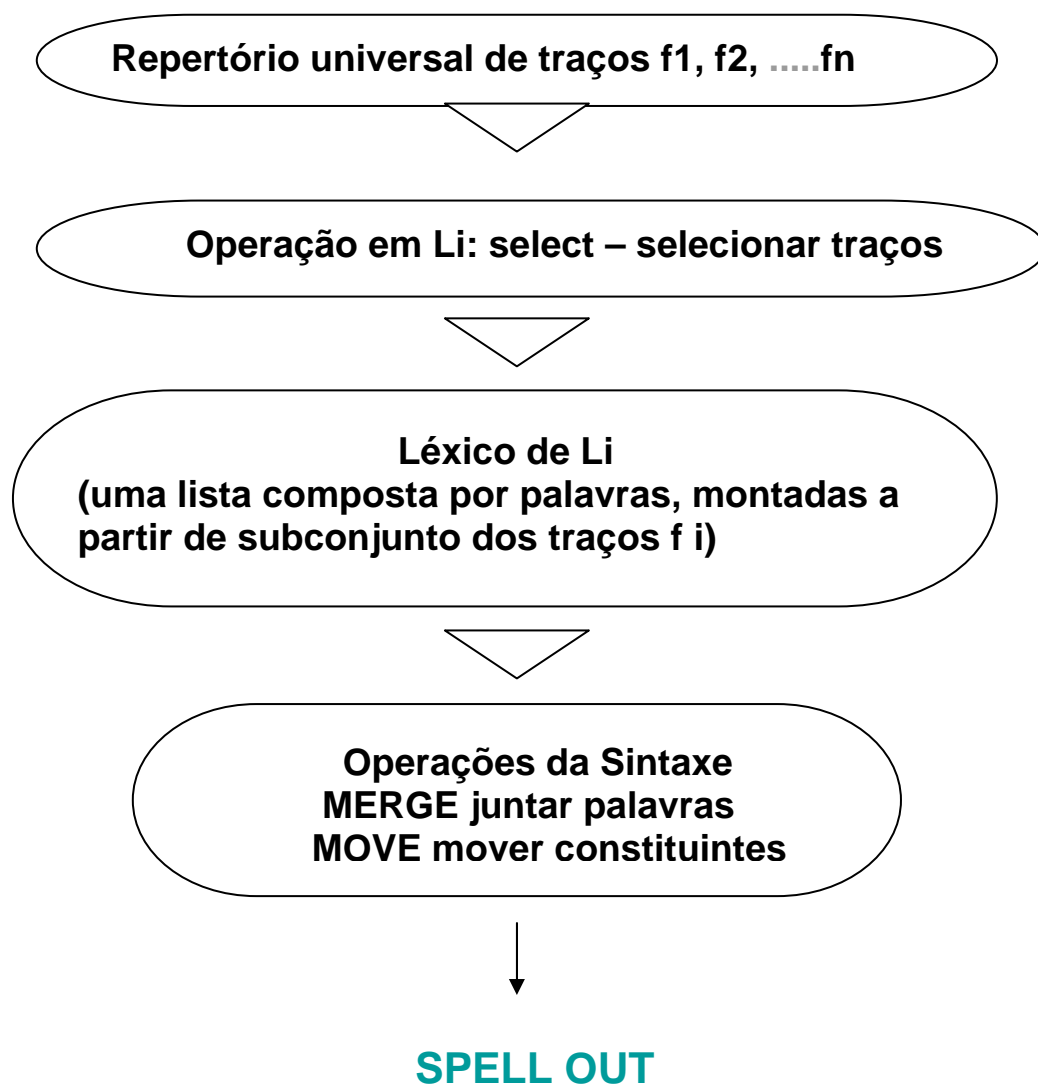


Figura 2: Modelo minimalista de gramática proposta por Chomsky

(LEMLE, 2003)

⁶ A operação *Move* também é entendida como resultado da operação *Agree + Copy*. Mais recentemente, tem-se falado de *Merge Externo* e *Merge Interno*, este último seria a expressão de *Move* (CHOMSKY, 2001).

Uma expressão linguística é, portanto, um objeto formal que satisfaz condições de ambas as interfaces⁷: ela tem de ser passível de acesso e produção pelo sistema sensório-motor e de interpretação semântica (expressar a relação argumento/ predicado, por exemplo).

Se no modelo P&P, a estrutura-D e a estrutura-S eram necessárias por serem suportes para princípios e análises, no PM, esses princípios e análises são reformulados e passam a ser avaliados como propriedades de LF ou de PF. O Minimalismo propõe, então, uma nova e mínima arquitetura da linguagem, contendo só o que é realmente necessário, como evidencia o esquema abaixo:

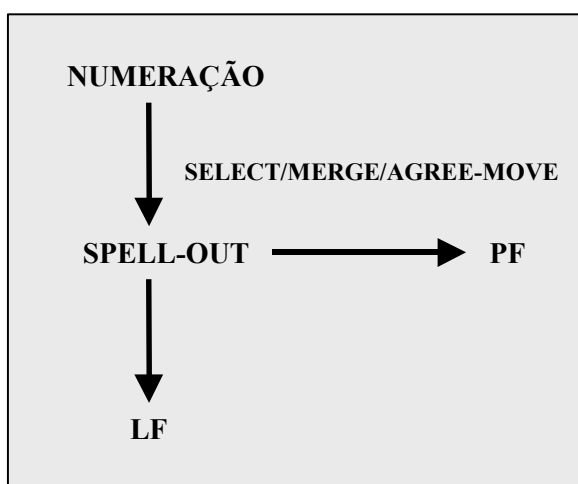


Figura 3: Sistema Computacional: os níveis de interfaces

(CHOMSKY, 1995, apud AUGUSTO, 2005)

Nesse sentido, poderíamos afirmar que os níveis de interface nada mais são do que o rearranjo das propriedades dos itens do léxico (os traços formais) e que o processamento da linguagem envolve apenas elementos que funcionam nos níveis da interface (CHOMSKY, 1999). Por outro lado, a interpretabilidade dos traços é determinada pelas condições de legibilidade. Essas condições restringem a aplicação das operações do sistema computacional. Desse modo, tanto a arquitetura geral quanto os próprios níveis de interface são submetidos à apuração. É o caso da atuação do *Princípio da Interpretação Plena*. Tal princípio determina que as informações disponibilizadas nos níveis de interface sejam legíveis para os sistemas de desempenho, isto é, devem ser relevantes para os sistemas perceptuais e articulatórios

⁷ Dado o Princípio de Interpretação plena, mencionado a seguir, que garante que os objetos sintáticos que alcançam as interfaces sejam legíveis, ou seja, possam ser tomados como instruções apropriadas para os sistemas de desempenho (CHOMSKY, 1995, apud CORRÊA E AUGUSTO, 2011).

(informação fonética) ou para os sistemas de pensamento (informação semântica⁸). Logo, traços fonéticos e traços semânticos são relevantes para os níveis de interface, enquanto os traços formais são relevantes para as operações do sistema computacional (AUGUSTO, 2005). Por outro lado, se houver traços encaminhados para as interfaces que não forem interpretados pelos sistemas supracitados, eles não serão considerados legítimos, fracassando, assim, a derivação.

Conforme já dito, as operações sintáticas que atuam junto ao sistema computacional são disparadas pelos traços formais na geração dos objetos sintáticos.. *Merge*, por exemplo, atua combinando elementos segundo os requerimentos sintático-semânticos dos predicadores. *Agree*, por sua vez, está intrinsecamente relacionada ao pareamento de traços de mesmo tipo com interpretabilidade distinta para o sistema. Os traços formais podem ser interpretáveis ou não-interpretáveis para a interface semântica. Os interpretáveis têm uma motivação semântico-conceitual e já vêm valorados do léxico. Os não-interpretáveis, por sua vez, são traços sem um valor específico, sendo valorados no decorrer da derivação, via a operação *Agree*, pois devem ser eliminados a fim de que o *Princípio da Interpretação Plena* seja satisfeito. Assim, o pareamento entre traços interpretáveis e não-interpretáveis de mesmo tipo, relacionando diferentes categorias, expressa o mecanismo de concordância sintática presente nas línguas naturais. A concordância sintática entre sujeito e verbo exemplifica essa atuação das operações do sistema computacional, conforme ilustra a sentença que segue (1):

(1) A menina sorriu.

O verbo *sorrir*, com valor de tempo definido, neste caso passado, apresenta ainda traços formais não-interpretáveis de número e pessoa. O sintagma *a menina*, por sua vez, possui traços interpretáveis de número, com valor singular, e de pessoa, com valor de terceira pessoa, mas seu traço de Caso é não-interpretável, precisando ser valorado, neste sentido, como nominativo no decorrer da derivação sintática. Se esses elementos não fossem pareados e a sentença se apresentasse assim para a interface, com traços não-interpretáveis presentes, haveria um conflito e a derivação fracassaria. No entanto, os traços não-interpretáveis em *sorrir* permitem que *a menina* seja tomado como o alvo dessa relação de concordância. Esse processo de concordância – que se efetiva pela atuação da operação *Agree* - é justamente

⁸ Os termos “semântico(a)” e “conceitual” remetem a informações distintas. “Conceito” pode ser entendido como um tipo de representação mental, independente de língua, que resulta das diferentes formas de o indivíduo categorizar o produto de sua interação com o mundo. Já o adjetivo “semântico(a)” define elementos de natureza conceitual incorporados a um sistema linguístico (cf. CORRÊA, 2008, p. 188).

responsável pela eliminação de traços não-interpretáveis, que passam a ter um valor associado a eles, que refletirá em termos de paradigmas morfofonológicos próprios de cada língua.⁹

Com isso, pode-se defender a localização de um componente morfológico entre Spell-out e PF ao esquema, conforme segue:

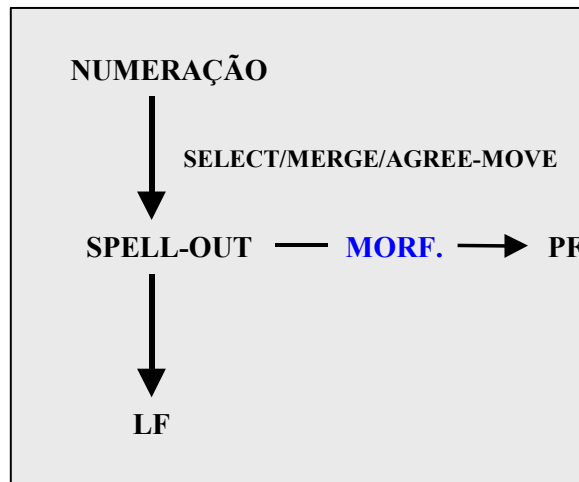


Figura 4: Modelo de Chomsky (1999) com a incorporação de um componente morfológico flexional

(AUGUSTO, 2005)

Além de respeitar o *Princípio de Interpretação Plena*, o sistema computacional obedece a *Condições de Economia*. Um indício seria o fato de que a operação *Mover* só se aplica para satisfazer propriedades morfológicas das expressões sintáticas, que não poderiam ser satisfeitas de outro modo. Pode-se ter apenas a atuação de *Agree*, ou pode haver uma marcação específica de uma dada língua (um traço EPP), sinalizando que elementos precisam ser deslocados. Em termos de economia, considera-se, ainda, que a operação *Merge* seria menos custosa que *Move*. Isto é, se em algum momento da geração de uma sentença for possível escolher entre *Merge* e *Move*, a primeira opção deve ser a preferida por envolver menos custo para a derivação.

Outro aspecto apontado no tocante ao sistema computacional no modelo minimalista está relacionado à incorporação da noção de fase no âmbito da derivação sintática, que, por sua vez, procede de subarranjos de itens lexicais disponibilizados na *Numeração*. Assim, uma

⁹ A adoção de um modelo de valoração dos traços não-interpretáveis dá margem para a incorporação de uma visão de distribuição de traços nos moldes do que é pressuposto pela noção de inserção tardia defendida pela Morfologia Distribuída (HALLE E MARANTZ, 1993, HARLEY E NOYER, 1998, apud AUGUSTO, 2005). De acordo com essa teoria, as categorias sintáticas se constituem de feixes de traços sem conteúdo fonológico. A inserção de *Itens de Vocabulário*, que seriam o conjunto de sinais fonológicos disponíveis em uma dada língua para a expressão de morfemas abstratos, dar-se-ia apenas após a sintaxe, por meio da qual se estabeleceria uma relação entre o fragmento fonológico e uma posição sintática determinada. Assim, assume-se que somente após a valoração dos traços, um determinado morfema abstrato pode ser postulado, isto é, ao entrar na derivação, os traços não-interpretáveis são traços morfológicos não associados a nenhum traço fonológico, os quais só podem ser definidos após a atuação da operação *Agree* (AUGUSTO, 2005).

fase equivale a vP (domínio estrutural em que as relações temáticas se estabelecem) ou CP (nível proposicional). Logo, a derivação procede por blocos, que alimentam dinamicamente os níveis de interface, isto é, pode-se assumir que há múltiplas atuações de *Spell-Out* no decorrer da derivação sintática. Uma fase constitui um domínio impenetrável para as operações do sistema computacional deflagradas a partir do acesso ao próximo subarranjo disponibilizado em uma *Numeração* (AUGUSTO, 2005).

Os princípios adotados no Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995 e posteriores) têm um caráter mais geral, relacionados à dinâmica do sistema computacional, e menos linguístico, sendo tomados como propriedades gramaticais que são válidas para todas as línguas, em oposição à noção de parâmetros, tomados como as possibilidades (limitadas sempre de forma binária – são marcados de forma positiva ou de forma negativa) de variação, sempre de caráter lexical, existentes entre as línguas, ou seja, como opções em aberto, cujo acionamento depende da exposição a uma língua específica. Um caso de parâmetro é a marcação do *sujeito nulo*¹⁰, ocorrência comum no português, espanhol e italiano, por exemplo, mas não admitida por determinadas línguas, como o inglês e o francês. Assim, a existência de sujeitos se ligarem a predicados nas sentenças é um princípio da GU, mas a possibilidade de deixá-los nulos na frase é um parâmetro de variação, pois há línguas que se caracterizam como [+sujeito nulo], marcação do parâmetro positiva, enquanto há outras que são [-sujeito nulo], marcação negativa. Os dados abaixo, retirados do português¹¹ (2) e do inglês (3), respectivamente, podem ilustrar essa questão:

- 2) a) Ø Chegou os meninos.
 b) Ø Li o texto todo.
 c) Ø Choveu bastante ontem.
- 3) a) He broke the window-pane.
 b) I read the text.
 c) It rained quite yesterday.

¹⁰ Outros casos de parâmetros seriam a ordem básica dos constituintes da língua (SVO, SOV...), tipo de flexão nominal ou verbal, tipo de interrogativa (com movimento obrigatório ou não) etc. (CORRÊA E AUGUSTO, no prelo).

¹¹ De acordo com a visão de Kato (1999), visão esta com a qual concordamos, o sujeito nulo das línguas que possuem Agr [+pronominal] é o morfema de concordância verbal encontrado nas línguas de sujeito nulo prototípicas do tipo Italiano. A autora também defende que o português brasileiro (PB) é uma língua de sujeito nulo parcial, apresentando sujeitos nulos apenas para a 3ª. pessoa que ainda é pronominal; e que os pronomes expressos do PB, assim como os do Inglês e Francês, línguas que não possuem concordância pronominal, estão no Spec IP, são pronomes fracos e podem ser duplicados por um pronome forte. O pronome forte, por sua vez, ocuparia uma posição externa a TP e possui caso default. Portanto, o sujeito nulo que ainda aparece no PB pode ter a sua referência a partir de um SN em posição A ou A' como no chinês, ou a partir de um PRO em posição A' caso o sujeito seja controlado ou tenha uma leitura arbitrária. Com relação à flexão marcada de 1ª. pessoa, como deixou de ser pronominal, a previsão é a coocorrência com o pronome fraco.

Defende-se, assim, que o sistema computacional, no âmbito do PM, pode ser visto como um sistema que opera sobre determinadas propriedades (denominadas traços) da gramática de uma língua que se encontram expressas (ou não) em sequências fonológicas, às quais se associa determinada interpretação semântica e que desencadeiam o estabelecimento de determinadas relações sintáticas (AUGUSTO, 2005).

Para Augusto (2005), essa concepção do modelo permite distinguir processos distintos: os processos *pré-sintáticos*, *sintáticos* e *pós-sintáticos*. Os pré-sintáticos são os relacionados à formação da *Nuneração* que depende da constituição do léxico e a própria caracterização dos traços como intrínsecos ou opcionais e interpretáveis (ou não), isto é, são processos dependentes da identificação dos traços relevantes de cada língua e sua incorporação ao léxico dessa língua; já os sintáticos são aqueles que envolvem as operações do sistema computacional em si, que operam uniformemente para todas as línguas; e os pós-sintáticos são os relacionados ao componente morfológico, ou seja, à questão da associação de *Itens de Vocabulário* a determinados morfemas abstratos, entendidos como o conjunto de certos traços valorados.

A tese de uma arquitetura mínima da linguagem, caracterizada por uma *Gramática Universal* concebida de forma mais enxuta e restrita, por *princípios* com contornos mais cognitivos e menos explicitamente “linguísticos”, por *parâmetros* restritos ao domínio do léxico e por um modo de operação da gramática sensível a restrições impostas pelos sistemas de desempenho (AUGUSTO, 2005) favorece uma proposta de aquisição de linguagem voltada para aquilo que a criança adquire de modo a identificar a gramática da sua língua: *os traços formais do léxico*, com base num modelo que seja capaz de conciliar a visão gerativista com uma perspectiva psicolinguística (CORRÊA, 2007; 2009).

1.4 A aquisição de linguagem sob a ótica de um diálogo entre a teoria gerativa e a psicolinguística

O diálogo da teoria gerativa com abordagens psicolinguísticas do processo de aquisição da língua é facilitado com a nova roupagem que ganha o processamento da linguagem na visão minimalista da língua. No PM, o resultado de uma derivação linguística é visto como um par (PF (forma fonética)/ LF (forma lógica), cujos membros se apresentam como níveis de interface entre o sistema da língua e os sistemas que atuam no desempenho linguístico. Nesse sentido, diferentemente da Teoria dos Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981), no PM, as restrições impostas pelos sistemas de desempenho à forma

das gramáticas humanas são tidas como necessárias para garantir que estas sejam naturalmente adquiridas (CORRÊA E AUGUSTO, no prelo). Tais restrições são apresentadas ao sistema computacional em termos do *Princípio de Interpretabilidade Plena* e das *Condições de Economia*, como mencionado anteriormente.

Na visão minimalista, como exposto anteriormente, a língua é formada por um sistema computacional universal (conjunto mínimo de operações sintáticas/ formais que constroem objetos sintáticos a partir de elementos do léxico de forma recursiva), operando sobre os traços formais dos elementos do léxico. Assim sendo, são esses traços que codificam as “instruções” a serem seguidas na execução das operações computacionais na construção de objetos sintáticos (CORRÊA E AUGUSTO, no prelo). De acordo com essa concepção, os traços formais do léxico definem o que há de específico no algoritmo a ser implementado por meio de operações sintáticas universais na derivação de expressões linguísticas numa dada língua. Cabe à criança, então, provida de um sistema computacional universal, adquirir o léxico de sua língua de modo a permitir a atuação daquele, de acordo com o que sua língua elegeu como as propriedades de seus traços formais, ou seja, fixando os valores de parâmetros expressos em distinções visíveis nas interfaces da língua com os sistemas de desempenho (CORRÊA E AUGUSTO, no prelo). Nesse sentido, adquirir a gramática de uma língua corresponde a identificar os traços formais de uma determinada língua materna.

Como a criança identifica esses traços? Que marcas do *input* sinalizam a relevância sintática de determinado tipo de informação? Essas questões estão no cerne do *modelo procedimental de aquisição da língua*, em que a hipótese do *bootstrapping fonológico* é compatibilizada com a concepção minimalista de estado inicial do processo de aquisição da língua (CORRÊA, 2007; 2009). Busca-se uma teoria que explique, então, o modo como a criança processa o material linguístico à sua volta de forma a identificar informação linguisticamente relevante, e que caracterize a maneira como a criança representa essa informação no léxico e os fatores que podem afetar sua produção linguística.

No modelo minimalista, os traços formais não-interpretáveis são essenciais para que uma derivação linguística proceda. Os traços formais não-interpretáveis representam, no léxico, aquilo que se apresenta de forma visível e sistemática na interface fônica, seja por meio de afixos flexionais, de classificadores ou de padrões de ordem, sendo que alguns desses padrões (como os apresentados por afixos flexionais) deverão ser mapeados a distinções de ordem conceptual, em função de uma interface semântica. Dessa forma, uma vez que a criança se mostra sensível a padrões passíveis de serem identificados na percepção dos sons da fala, ela será particularmente sensível a padrões que expressam distinções gramaticalmente

relevantes a serem progressivamente especificadas, à medida que distinções semânticas, por vezes muito sutis, são estabelecidas ao longo do desenvolvimento linguístico (CORRÊA e AUGUSTO, no prelo).

Por outro lado, para que venha a operar sobre os traços formais de um léxico em constituição é preciso que o sistema computacional seja inicializado. Na literatura, a ideia de que um certo tipo de informação de uma dada natureza possa ter relevância para um determinado nível de análise da língua ficou conhecido como *bootstrapping*.¹² Entende-se por bootstrapping “o uso de habilidades ou recursos limitados de modo a atingir habilidades, adquirir conhecimento ou dar início a um dado modo de operação, de outra ordem” (CORRÊA, 2008). Acessar, iniciar, desencadear a gramática de uma língua (ou de várias), significa, logo, acionar o processador linguístico, que engloba o acesso lexical, o sistema de computação sintática, a codificação semântica, a aplicação de regras morfofonológicas, a representação fonológica, de forma a fazer a criança adquirir a gramática de sua língua.

Analisado numa perspectiva minimalista, o problema do bootstrapping (PYLYSHYN, 1977), consiste em determinar o que possibilita que traços formais sejam representados de modo tal que o sistema computacional seja posto em operação para neles atuar. Três condições parecem ser necessárias para que o processo de identificação das propriedades de traços formais do léxico se instaure (CORRÊA E AUGUSTO, no prelo): (i) identificação de padrões correspondentes a elementos de classe fechada do léxico na interface fônica e/ou de padrões pertinentes à ordem (que podem ser expressos); (ii) o pressuposto de que unidades delimitadas na interface fônica podem ser analisadas (*parsed*) em unidades sintagmáticas; e (iii) o pressuposto de que distinções sistemáticas em elementos de classe fechada podem ser semanticamente interpretadas ou sinalizar o modo como estruturas argumentais se apresentam sintaticamente representadas numa expressão linguística.

Corrêa (2007; 2009) afirma que a distinção entre os elementos funcionais (de classe fechada) e os elementos lexicais (de classe aberta), por parte da criança, na constituição do léxico da língua, é crucial para a inicialização do sistema computacional.

A criança, já no começo do seu segundo ano de vida, quando ainda não é capaz de produzir enunciados de mais de uma palavra, parece ter condições de proceder a uma análise sintática (*parser*) do material linguístico. Para as autoras, a hipótese de um *bootstrapping fonológico* (MORGAN E DEMUTH, 1996), permite a consideração de que aspectos de natureza inata estariam relacionados à maneira como a criança discrimina, analisa e processa

¹² A analogia remete à noção de que para calçarmos uma botina (*boot*), valemo-nos de uma pequena alça (*strapp*) que fica na altura do calcanhar, que nos serve de alavanca.

o material linguístico a que ela é exposta. As autoras observam ainda que a distinção entre classes funcionais e as classes lexicais se dá a partir de distinções que podem ser captadas na interface fônica.

Tem-se assim a proposta de um modelo de identificação de traços formais baseado na tese de que a identificação de padrões recorrentes na interface fônica sinaliza para a criança a presença de traços formais, e que um léxico mínimo constituído de categorias lexicais e funcionais possibilita a inicialização do sistema computacional universal, que, ao entrar em operação, permite a própria identificação de traços formais (e, conseqüentemente, a identificação da gramática da sua língua).

Como vimos, o PM apresenta uma caracterização da GU, mais reduzida, dos princípios, de caráter mais geral, e dos parâmetros, definidos sobre propriedades do léxico, facilitando uma aproximação entre a teoria gerativa e a Psicolinguística em prol de uma teoria de aquisição de linguagem que pode fornecer mecanismos para uma investigação que, além de olhar para o que a criança está adquirindo, a língua e todos os elementos que estão relacionados ao seu processamento, olhe também para as etapas desse processo, focando o seu desenvolvimento e a sua caracterização, por parte da criança, e atendo-se ao modo como ela processa o material linguístico a sua volta, percebendo e discriminando as informações linguisticamente relevantes para a identificação da gramática da sua língua materna (CORRÊA, 2002; 2007; 2008). Esse *modelo procedimental de aquisição da língua*, portanto, considera que a noção de bootstrapping fonológico dá conta da forma como a criança se insere na gramática da sua língua materna. Há na literatura, no entanto, referência a outros mecanismos que procuram estabelecer uma relação entre informação de natureza diversa da fonológica e a identificação da gramática de uma língua por parte da criança.

1.5 Bootstrapping semântico e sintático

Assim como a hipótese do bootstrapping *fonológico*, as hipóteses do *bootstrapping semântico* e *sintático* tentam elucidar, ao seu modo, a maneira pela qual a criança dá início ao processo de identificação da gramática da língua a que está exposta: é a partir do léxico que a criança entra na gramática (na sintaxe) da sua língua ou é a partir da gramática que a criança adquire o léxico da sua língua? A questão assim posta aponta para uma circularidade, pois, à primeira vista, parece que o léxico é necessário à aquisição da sintaxe e que esta é necessária à aquisição daquele (GOUT E CHRISTOPHE, 2006), ou seja, é necessário que a criança tenha conhecimento da gramática de sua língua para que ela processe o estímulo linguístico

(*input*), mas, ao mesmo tempo, é preciso que haja o processamento do estímulo linguístico para que a criança identifique a gramática da língua.

Proposta por Pinker (1987), a hipótese do *bootstrapping semântico* fundamenta-se na concepção de que a criança faz uso de seu conhecimento de mundo para criar relações sintáticas, apoiando-se na ideia de que entidades gramaticais referem-se a categorias semânticas presentes no discurso. Para o autor, a fala da criança é formada por categorias semânticas, sendo regida, primeiramente, por noções do tipo agente e ação. Para o autor, tais noções seriam primitivas e a criança, baseando-se no fato de que enunciados estão relacionados a entidades e eventos, buscaria alguma correspondência entre essas noções.

Pinker (1987) acredita que a criança usa noções semânticas como evidência de que uma categoria gramatical está presente no *input*. Assim, o conhecimento conceitual de *objeto/pessoa* seria, por exemplo, mapeado na categoria *nome*, o conhecimento conceitual sobre *ação* na categoria *verbo*. Argumenta-se que é justamente essa correlação entre os enunciados da língua e a representação semântica de eventos que permitiria que a criança identificasse a gramática da sua língua materna.

A hipótese do *bootstrapping sintático*, por sua vez, baseia-se na tese de que as crianças fazem inferência de sentido através da sintaxe. Em sua defesa, Gleitman (1990) postula a existência de uma relação sistemática entre o significado do verbo e a estrutura sintática, que forneceria informações para a criança. Defendendo um pareamento entre estrutura argumental e semântica, a autora afirma que o *parsing* sintático inicial poderia auxiliar a criança a identificar o significado do verbo. Para tanto, ela teria que se basear em informações de ordem estrutural, de forma a inferir as estruturas argumentais com as quais os significados dos verbos estão associados. Na literatura de aquisição, há o registro de possíveis evidências dessa hipótese. Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996), por exemplo, afirmam que crianças de 16 meses são sensíveis à informação de papéis temáticos vinculados à posição dos argumentos na estrutura sintática. Já Naigles (1990) demonstra que, aos 24 meses, as crianças são capazes de perceber, através do número de DPs ligados ao verbo, o significado do mesmo.

Corrêa (2006; 2008), no entanto, chama a atenção para o fato de que tanto na hipótese do *bootstrapping semântico* quanto na hipótese do *bootstrapping sintático* parte-se da premissa de que as unidades lexicais já estejam previamente segmentadas. Assim, a delimitação dessas unidades dependeria da discriminação e da percepção do sinal acústico da fala pela criança, resultando na segmentação do mesmo em unidades sintáticas e lexicais, o que parece demonstrar a atuação em conjunto do *bootstrapping fonológico* com as outras hipóteses na busca de uma explicação plausível para o modo como ocorre a aquisição da

língua materna pela criança. Seria possível aventar, no entanto, que determinado tipo de informação, ou sintática ou semântica, pode se mostrar mais relevante, em determinado momento, para auxiliar a criança na tarefa de aquisição de aspectos distintos da língua. No que concerne à factividade, veremos que há propriedades semânticas e sintáticas específicas que caracterizam esse fenômeno.

1.6 Conclusão

Diante da exposição dos fundamentos teóricos que direcionam a investigação, fica clara a opção por uma teoria que trata a língua numa perspectiva racionalista e que compreende a linguagem como uma faculdade da mente, buscando descrever e explicar a natureza e o funcionamento da linguagem humana, o *Programa Minimalista* (CHOMSKY, 1995 e posteriores). Assim, problematiza-se a aquisição de linguagem a partir da identificação e da caracterização do que a criança está adquirindo ao acessar a gramática da sua língua materna, os traços formais do léxico. Para tanto, assume-se uma arquitetura mínima em que a língua é vista como um composto formado por um léxico e um sistema computacional universal. Esse modelo, de caráter derivacional, considera a linguagem como expressão de princípios e parâmetros que satisfazem imposições das interfaces feitas com os sistemas de desempenho, externos ao sistema linguístico.

Adicionalmente, aponta-se a relevância de se considerar como a criança poderia processar as informações linguísticas, remetendo-se à uma *teoria procedimental de aquisição da língua*, capaz de conciliar a visão gerativista com uma perspectiva psicolinguística (CORRÊA, 2007; 2009). O modelo procura explicar a maneira como a criança processa o material linguístico à sua volta, de forma a perceber e discriminar a informação linguisticamente relevante e a caracterizar a maneira como a criança representa essa informação no léxico. Propõe-se ainda que, na fase bem inicial da aquisição, é a informação de base fonológica que possibilitaria a entrada da criança na língua, deflagrando a atuação do sistema computacional, o qual, por sua vez, auxiliaria a criança a identificar a gramática da sua língua materna, discriminando os traços formais do léxico da língua a que está exposta. Em momentos posteriores, são as distinções mapeadas a partir de informação de interface que possibilitarão a identificação de valores específicos de traços formais relevantes na língua. Essa proposta coaduna com a perspectiva minimalista no sentido de assumir a concepção minimalista de que a língua é formada por um sistema computacional universal (representado por operações sintáticas) que opera a partir de traços formais do léxico. Da atuação das

operações computacionais, deflagradas a partir da presença dos traços formais, derivariam as expressões linguísticas (CORRÊA E AUGUSTO, no prelo).

Em suma, uma vez adquirido um léxico mínimo da língua, o sistema computacional é acionado, operando a partir das propriedades dos traços formais dos elementos do léxico, de forma a permitir à criança fixar os valores de parâmetros expressos em distinções visíveis nas interfaces da língua com os sistemas de desempenho (CORRÊA E AUGUSTO, no prelo). Dessa forma, adquirir a gramática de uma língua materna corresponde a identificar os traços formais de uma dada língua, associados a itens lexicais ou pertinentes à derivação de expressões linguísticas específicas.

No que concerne à factividade, há uma característica semântica distintiva: o caráter de pressuposição da sentença complemento. Não há, no entanto, distinções sintáticas morfologicamente visíveis, embora vários autores assumam uma estrutura sintática particular para essa subclasse de verbos/ predicados. Essas características serão apresentadas no capítulo seguinte.

2 VERBOS/ PREDICADOS FACTIVOS

2.1 Introdução

É próprio dos estudos de linguagem debruçar-se sobre uma determinada estrutura da língua. Tal interesse pode ser pautado tanto pela preocupação em caracterizar o fenômeno linguístico à luz de aspectos teóricos e de uso, que possam descrever e explicar a sua ocorrência, quanto por considerando questões que possam caracterizar uma dada estrutura linguística a partir do ponto de vista de sua aquisição. Para tanto, toma-se a língua e as estruturas que a compõem, como um tipo de conhecimento que se desenvolve na criança num determinado período da sua vida, num certo espaço de tempo, por intermédio de um processo que envolve questões de ordem linguística e de cunho cognitivo, e com base em pressupostos teóricos que possam nortear a investigação e fundamentar a análise dos resultados oriundos desta. Insere-se neste contexto o fenômeno da factividade verbal, no âmbito da aquisição de linguagem.

Neste capítulo, apresentam-se os principais aspectos de ordem semântica e de cunho sintático que caracterizam essa estrutura e que a distinguem de verbos/ predicados não-factivos. Além disso, são apresentadas as principais análises linguísticas para a estrutura factiva, dentro do arcabouço da teoria gerativa, com especial interesse para aquelas inseridas no modelo minimalista da língua. A complexidade associada a essa estrutura é tomada como pano de fundo para se problematizar a sua aquisição.

2.2 Factividade e a pressuposição

O fenômeno da factividade, no âmbito da linguística, está relacionado à propriedade que elementos linguísticos, como alguns itens lexicais, determinadas estruturas sintáticas ou certos predicadores, possuem de pressupor um valor de verdade para a proposição expressa pela estrutura a que pertencem. No tocante à semântica, a pressuposição, assim como o subentendido e a implicação/ acarretamento¹³, integra o quadro que contempla as formas de interpretação cabíveis para um certo enunciado, no que concerne ao *sentido implícito* dos elementos, em oposição às formas de interpretação que visam o *sentido explícito* das sentenças.

¹³ Optamos por utilizar os termos *implicação* e *acarretamento* como sinônimos. No entanto, um tratamento mais rigoroso dos termos, que não é o nosso foco aqui, poderia considerar uma distinção entre os dois conceitos: a de que o acarretamento é uma noção estritamente semântica, que se relaciona somente com o que está contido na sentença, ao contrário da implicação, que seria uma noção semântico-pragmática (CANÇADO, 2008).

No que diz respeito às construções factivas, podemos apontar a pressuposição como sua principal característica semântica.

Em uma abordagem lógico-semântica, a pressuposição está então relacionada a um tipo de conhecimento específico de conteúdo expresso por uma certa sentença, dada a sua estrutura.¹⁴ A designação de pressuposição a este tipo de conhecimento foi feita inicialmente pelo filósofo, lógico e matemático alemão Gottlob Frege (1892), considerado o criador da semântica formal das línguas naturais, e contempla o que se denomina *pressuposição existencial*, relacionada a expressões definidas, além da *pressuposição factual*, que liga o pressuposto ao posto.

No que concerne à *pressuposição existencial*, uma das principais preocupações de Frege (1892) consistiu na busca de uma solução para o que ele via como um paradoxo: a aproximação existente entre a descrição contida num enunciado e o seu referente ou o valor de verdade - ou de falsidade - dele. Souza (2000) remete a esse tema, resumindo-o no seguinte questionamento: “como deve um lógico reagir ao fato de um enunciado gramaticalmente bem construído poder pressupor algo que não se confirma na realidade?”. A solução proposta pelo lógico alemão para esse problema consistiu em articular o significado e os seus designadores, a descrição e o seu referente, em dois elementos, o *sentido* e a *referência*, ganhando relevo as relações entre a pressuposição e verdade ou falsidade das sentenças a partir de uma lógica de três valores.

No que diz respeito à *pressuposição factual*, Frege salientou o fato de que certo conteúdo em determinadas sentenças não era afetado em contextos de negação, formulando, assim, uma das características fundamentais da pressuposição, que é o fato de esta não ser anulada pela negação contida na sentença (FREGE, 1892), como demonstram (4), (5) e (6):

- (4) Meu vizinho parou de beber.
- (5) Meu vizinho *não* parou de beber.
- (6) *É falso* que meu vizinho parou de beber.

Podemos ver que apesar das formas negativas (*não*; *é falso*) presentes em (5) e em (6), nada exclui a informação pressuposta em (4), que é *meu vizinho bebia antes*.

¹⁴ Numa visão pragmática, pressuposição é aquilo que o locutor assume e acredita que o ouvinte também assume como verdadeiro para que uma sentença seja adequadamente compreendida (LIMA, 2007).

Outra característica da pressuposição corresponde à possibilidade de ela se manter mesmo quando presente em uma interrogação (KIPARSKY E KIPARSKY, 1971; FILLMORE, 1971), conforme podemos ver em (7) e (8):

(7) Meu vizinho parou de beber?

(8) Quero saber se o meu vizinho parou de beber.

Percebemos que, tanto na interrogativa direta quanto na indireta, o pressuposto *meu vizinho bebia antes* é mantido.

Caracteriza ainda a pressuposição a sua manutenção diante de um encadeamento de sentenças, uma vez que não é afetada pela relação de sentido expressa pelo conectivo que liga os enunciados, aspecto básico da “lei de encadeamento” (DUCROT, 1972 apud SOUZA, 2000). De acordo com esta lei, se uma sentença A é encadeada a uma sentença B, a relação estabelecida entre A e B por um conectivo, estando ele implícito ou explícito, não se refere ao pressuposto, mas ao *posto* de A e B. Tomemos como exemplo o encadeamento que segue (9) (SOUZA, 2000):

(9) Pedro não lê mais à noite porque tem medo de prejudicar a visão.

A primeira sentença de (9) – “Pedro não lê mais à noite” – apresenta o pressuposto “Pedro antes lia à noite” e o posto “Pedro atualmente não lê à noite”. Já a segunda sentença de (9) – “porque tem medo de prejudicar a visão” expressa uma relação de causa ligada à primeira sentença ou, em termos mais específicos, ao *posto* da primeira sentença, não ao *pressuposto*: é por ter medo de prejudicar a visão que Pedro atualmente não lê à noite (e não “é por ter medo de prejudicar a visão que Pedro antes lia à noite”).

Diferentemente da pressuposição, os *subentendidos* são produzidos no componente retórico e têm um caráter discursivo. Além disso, eles estão mais ligados ao contexto. Vejamos a sentença abaixo (10):

(10) Na última noite fez bastante frio.

Nela pode-se interpretar como subentendido que “nas noites anteriores a esta, não fez frio” ou “não fez muito frio”. Informação esta que está desligada do sentido literal e está

relacionada à situação discursiva, não sendo algo que se deduz, como ocorre com os casos em que há pressuposição.

Desse modo, os elementos subentendidos também fazem parte do universo implícito dos enunciados. Entretanto, algumas características podem diferenciá-los da pressuposição. Com este objetivo, Ducrot (1972 apud SOUZA, 2000) define o implícito relacionado à pressuposição como algo “imediativo”, já que corresponde a um sentido que pode ser deduzido através da significação literal de uma determinada palavra. Os subentendidos, por outro lado, estariam relacionados a um implícito “discursivo” porque são processados por intermédio da prática linguística.

Além disso, segundo o autor, a pressuposição integra os enunciados a partir do componente linguístico, pois está sujeita aos testes da negação, da interrogação e do encadeamento, como vimos anteriormente. Tais características a diferenciam dos subentendidos, conforme pode ser visto no quadro que segue:

Quadro 1: Características do pressuposto e do subentendido

PRESSUPOSTO	SUBENTEDIDO
Submete-se aos testes da negação, interrogação e encadeamento	Não se submete aos testes da negação, interrogação e encadeamento
Integra os enunciados através do componente linguístico	Integra os enunciados através do componente retórico
Faz parte de um implícito imediato, sendo o significado recuperado por dedução	Faz parte de um implícito discursivo, sendo o significado recuperado por abdução

(DUCROT, 1972, apud SOUZA, 2000)

Também a *implicação/ acarretamento*, assim como a *pressuposição*, remete à relação de sentido que se pode estabelecer entre duas sentenças, mas podem ser traçadas diferenças relevantes entre esses dois conceitos.

Kempson (1975 e 1977) e Wilson (1975) distinguem a pressuposição do acarretamento com base em valores de verdade¹⁵. Esta distinção pode ser evidenciada através do quadro a seguir. Nele aparecem S₁ e S₂, que são duas sentenças quaisquer. A letra V é usada para indicar o valor “verdadeiro” para a sentença em questão e F, “falso”. As letras A, B e C correspondem

¹⁵ Alguns autores definem a *pressuposição* como um tipo complexo de acarretamento (ILARI E GERALDI, 1987) ou definem a *pressuposição* e o *acarretamento* como formas de *implicação* (CANÇADO, 2008).

às situações que, na primeira coluna, caracterizam, no conjunto, a *implicação/ acarretamento* e na segunda, a *pressuposição*.

Quadro 2: Características de implicação/ acarretamento e pressuposto

	IMPLICAÇÃO/ ACARRETAMENTO	PRESSUPOSIÇÃO
	S_1 acarreta S_2	S_1 pressupõe S_2
A)	$V \rightarrow V$	$V \rightarrow V$
B)	$F \rightarrow F$	Nem V nem $F \rightarrow F$
C)	$F \rightarrow V$ ou F	$F \rightarrow V$

(SOUZA, 2000)

Para um maior detalhamento, vamos considerar o seguinte para a primeira linha (A)/ primeira coluna: se uma sentença S_1 acarreta uma sentença S_2 , a verdade de S_1 implica¹⁶ a verdade de S_2 . Analisemos, como exemplo, a sentença (11):

(11) Aquela pessoa é um cavalheiro.

Ela acarreta que aquela pessoa é um homem (S_2), haja vista que a verdade de alguém ser cavalheiro implica a verdade de esse mesmo alguém ser homem¹⁷.

Já a primeira linha (A)/ segunda coluna: se uma sentença S_1 pressupõe uma sentença S_2 , a verdade de S_1 também implica verdade de S_2 . Vejamos o caso seguinte (12):

(12) O Imperador da China está doente.

Em sendo verdadeiro o que expressa esta sentença (S_1), também será verdadeiro o seu pressuposto, que é “existe um Imperador da China”(S_2).

Notemos que, se levássemos em consideração apenas a primeira linha do quadro ($S_1 \rightarrow S_2$ V), com S_1 portando o valor de verdade V, seria impossível estabelecer uma

¹⁶ Daí o fato de alguns autores considerarem o acarretamento um tipo de implicatura ou inferência (MÜLLER E VIOTTI, 2003).

¹⁷ Convém destacar que a palavra *cavalheiro*, no português, é própria para o sexo masculino, o que justifica a afirmação.

diferenciação entre *acarretamento* e *pressuposição*, pois, nos dois casos, dado o valor V para S_1 , teríamos o valor de verdade V para S_2 .

Na segunda linha (B)/ primeira coluna, tem-se que: se existe uma relação de acarretamento entre S_1 e S_2 , a verdade de S_1 não pode coexistir com a falsidade de S_2 . Assim, a falsidade de S_2 implica a falsidade de S_1 . Se a mesma sentença S_2 do exemplo (8) citado acima “aquela pessoa é um homem” for falsa em relação a alguém, a sentença S_1 “Aquela pessoa é um cavalheiro” também será falsa.

Na segunda linha (B)/ segunda coluna, no caso da pressuposição, tem-se que: a falsidade de S_2 implica um terceiro valor de verdade para S_1 , isto é, nem V nem F. Desse modo, se é falso que existe um “Imperador da China” (S_2), a sentença “O Imperador da China está doente” (S_1), fica sem valor de verdade ou de falsidade¹⁸.

Por fim, para a terceira linha (C)/ primeira coluna, tem-se que: na relação de acarretamento entre as sentenças, a falsidade de S_1 não determina o valor de verdade de S_2 , que pode ser V ou F. Dessa maneira se é falso que “Aquela pessoa é um cavalheiro” (S_1), existem duas alternativas para S_2 : sendo verdadeiro que “aquela pessoa é um homem”, tem-se a negação de S_1 , que seria que esse homem não é um cavalheiro: ele é descortês, desatencioso; ou, ainda, sendo falso que “aquela pessoa é um homem”, isto é, a pessoa descrita não é um homem, conclui-se que não pode ser um cavalheiro.

Para a terceira linha (C)/ segunda coluna, tem-se que: numa relação de pressuposição, com a falsidade de S_1 mantém-se a verdade de S_2 , ou seja, a pressuposição de uma sentença afirmativa é mantida na negativa. Por exemplo, se é falso que “O Imperador da China está doente” (S_1) continua sendo verdadeiro que existe um “Imperador da China”. Assim, a falsidade de S_1 recai sobre o fato de o Imperador da China estar doente, não sobre a pressuposição de que exista um Imperador da China.

Dessa maneira, o que distingue o *acarretamento* da *pressuposição* é a possibilidade de se definir a primeira usando uma lógica de dois valores (*verdadeiro* ou *falso*) e a necessidade de se empregar uma lógica de três valores para a segunda (*verdadeiro* ou *falso* e *nem verdadeiro e nem falso*) (SOUZA, 2000).

No âmbito desta dissertação, foca-se a manifestação da pressuposição disparada por uma classe de verbos/ predicados, conforme se verá na próxima seção.

¹⁸ Kempson (1975) e Wilson (1975) empregam a lógica de três valores na análise pressuposicional: verdadeiro, falso e nem verdadeiro e nem falso, seguindo Frege (1892).

2.3 Factividade no âmbito das sentenças completivas: características semânticas e sintáticas

No domínio da sentença, os estudos sobre a factividade consolidaram-se a partir do trabalho pioneiro de Kiparsky e Kiparsky (1971) com dados do inglês. Com base na proposta de que características sintáticas e semânticas dos verbos são capazes de distinguir uma determinada classe de outra, os autores remetem o termo factivo à designação de um grupo de verbos que, quando acompanhados de uma sentença completiva, disparam a pressuposição de que a proposição expressa pela mesma corresponde a uma verdade, a um fato¹⁹. De acordo com essa caracterização, há duas subclasses de verbos: os factivos e os não-factivos. Observemos o emprego do verbo factivo *lamentar* em (13), em comparação com o emprego do verbo não-factivo *achar* em (14):

(13) Pedro *lamenta* que o seu voo tenha atrasado.

(pressuposição: o voo atrasou)

(14) Pedro *acha* que o seu voo atrasou.

(não há pressuposição: o voo pode ter atrasado ou não)

Na sentença complexa *Pedro lamenta que o seu voo tenha atrasado*, por exemplo, parece haver, de fato, um valor de verdade expresso pela sentença completiva “que o seu voo tenha atrasado”, ou seja, percebe-se o pressuposto de que *o voo atrasou* realmente, que é disparado a partir da compreensão de *lamentar*, um verbo factivo. No entanto, não vemos o mesmo comportamento em (14), uma vez que o verbo *achar* não pode garantir o valor de verdade da proposição expressa pela sentença completiva *que o seu voo atrasou*, isto é, o voo pode ter atrasado ou não.

Além do carácter pressuposicional, outro aspecto semântico pode ser apontado como característico dos verbos factivos em comparação com verbos não-factivos: a compreensão do escopo da negação. Em outras palavras, a interpretação da partícula negativa em uma sentença matriz com verbo factivo não é a mesma de uma sentença matriz com alguns verbos não-factivos. Enquanto nos verbos factivos a pressuposição do valor de verdade disparada pelo verbo da sentença matriz permanece, seja ela negativa ou afirmativa (HOPMANN E MARATSOS, 1977; SCOVILLE E GORDON, 1979; PHINNEY, 1981; ROORYCK, 1992;

¹⁹ “The speaker presupposes that the embedded clause express a true proposition, and makes some assertion about that presupposition”. (KIPARSKY E KIPARSKY, 1977: 348)

GAJEWSKI, 2005), nos verbos não-factivos a partícula negativa atinge a sentença completa, conforme demonstram (15), (16) e (17)²⁰:

- (15) O governo esqueceu que os jurosubiram.
(pressuposição: os jurosubiram)
- (16) O governo *não* esqueceu que os jurosubiram.
(pressuposição: os jurosubiram)
- (17) O governo *não* acha que os jurosubiram.
(= O governo acha que os juro *não* subiram)

Como vemos, a partícula negativa presente em (16) em nada altera o caráter pressuposicional da sentença completa, comportando-se igual à sentença afirmativa (15). Ambas sentenças apresentam um verbo factivo, *esquecer*. Todavia, o mesmo não é visto em sentenças com o verbo *achar*, como (17), pois a partícula negativa faz a sentença completa poder ser interpretada como negativa.

Em termos sintáticos, outra característica desses verbos, apontada por Kiparsky e Kiparsky (1971), consiste na possibilidade de serem seguidos pelo sintagma *o fato*, conforme ilustra o caso a seguir:

- (18) Joana lamenta *o fato* (de) que a aula tinha sido cancelada.

Em (19) e em (20) podemos perceber que os verbos não-factivos resistem à presença do sintagma *o fato*²¹.

- (19) * Camila disse *o fato* de que o professor aplicará a prova.
- (20) * Fernanda acha *o fato* de que a escola era distante.

Outra questão observada por Kiparsky e Kiparsky (1971) acerca da presença do sintagma *o fato*, acompanhando os verbos factivos, é a obrigatoriedade do seu caráter definido, específico, que explica a *agramaticalidade* da sentença (21), que segue abaixo:

²⁰ A literatura aponta, inclusive, que o teste tradicional para verificar se a proposição da oração encaixada é pressuposta como verdadeira consiste em negar o que foi expresso na sentença matriz.

²¹ Ressaltamos, porém, que há verbos não-factivos que aceitam a presença deste sintagma, como o verbo *alegar* (FIGUEIRA, 1974) e verbos de crença, como *acreditar* (PIRES DE OLIVEIRA; SILVÉRIO; FIGUEIREDO SILVA, 1999). Nesses casos, a presença do sintagma *o fato* implica que a sentença complemento será tomada como verdadeira. Vale, ainda, apontar que há poucas exceções à possibilidade de combinação de verbos factivos com o sintagma *o fato*, sendo *saber* um desses casos.

(21) * Carlos esqueceu *um* fato de que o ônibus não atrasava.

Tal situação permite que se defenda uma provável aproximação entre a característica semântica deflagrada pela presença de verbos factivos – que é a de pressupor a verdade da sentença complemento - e a obrigatoriedade de seleção de um complemento do tipo [+específico] por parte dos predicados factivos, sendo justamente essa especificidade do complemento o que garante a leitura de pressuposto (AUGUSTO, 2003)²². As sentenças seguintes (22) e (23) podem ilustrar essa questão:

(22) * Paulo *lamentou* uma situação.

(23) Paulo *lamentou* uma situação que tinha ocorrido conosco.

Como vemos, o sintagma *uma situação* que complementa o verbo *lamentar* necessita/induz à leitura específica ou exige uma especificação, ou seja, sintagmas nominais indefinidos se tornam aceitáveis se modificados por uma relativa, já que, conforme salientam Fodor e Sag (1982:36, apud Augusto (2003)): “any relative clause modifying an indefinite adds to its descriptive content and thus tends to favor a referential understanding”²³.

Enfim, verificamos que os predicados factivos impõem um caráter de especificidade ao seu complemento. No apêndice do artigo, os Kiparsky e Kiparsky (1971), inclusive, fazem questão de mencionar a sua visão acerca da correspondência existente entre verdade e especificidade:

There is a syntactic and semantic correspondence between truth and specific reference. The verbs which presuppose that their sentential object express a true proposition also presuppose that their non-sentential object refers to a specific thing. (...) Perhaps this indicates that at some sufficiently abstract level of semantics, truth and specific reference are reducible to the same concept. (KIPARSKY E KIPARSKY, 1971: 366)²⁴.

Do ponto de vista sintático, outra consideração pode ser feita acerca das sentenças factivas: a questão de elas constituírem uma ilha sintática. Como as ilhas sintáticas são

²² Augusto (2003) também relaciona esse caráter de imposição seletional dos predicados factivos às possibilidades de extração de interrogativas-QU em sentenças completivas factivas, como será exposto adiante.

²³ “Qualquer sentença relativa que modifica um sintagma nominal indefinido acrescenta-lhe um conteúdo descritivo e tende a favorecer uma interpretação referencial” (FODOR E SAG, 1982: 36, apud AUGUSTO, 2003, tradução nossa).

²⁴ “Há uma correspondência sintática e semântica entre valor de verdade e especificidade. Os verbos factivos de uma sentença matriz, os quais pressupõem que uma sentença completiva expressa uma proposição verdadeira, não admitem como seu complemento uma sentença que não esteja relacionada a um evento específico. (...) Talvez isto indique que, em algum nível suficientemente abstrato da semântica, verdade e especificidade sejam redutíveis ao mesmo conceito” (KIPARSKY E KIPARSKY, 1971: 366, tradução nossa).

classificadas em ilhas fortes e ilhas fracas em função da possibilidade ou não de movimentação do elemento-QU, é possível verificar se as sentenças factivas comportam-se como tal.

O movimento sintático, proposto na teoria gerativa, pretende refletir uma das características das línguas naturais que é o fato de certas estruturas apresentarem elementos que são interpretados em posições distintas daquelas em que aparecem fonologicamente. Vejamos as sentenças (24) e (25), compostas por verbos não-factivos, por exemplo:

(24) Quem o Gabriel disse que _____ o buscaria hoje?

(25) Aquele é o livro de que falei _____ na aula.

Podemos observar que *quem* em (24) liga-se àquele que buscaria o Gabriel hoje, ou seja, deve ser interpretado como o sujeito do verbo *buscar*, apesar de não ser esta a sua posição na representação fonológica da sentença. Já em (25) o *livro* relaciona-se ao assunto sobre o qual foi falado algo, ou mais especificamente, deve ser interpretado também como objeto do verbo *falar*. Logo, assume-se que o elemento é gerado em uma determinada posição e pode sofrer movimento para outra posição, onde será efetivamente pronunciado, embora sua interpretação semântica dependa da relação estabelecida a partir da posição original assumida. Em função desse deslocamento, a posição original passa, então, a não mais apresentar material lexical, isto é, o sintagma deslocado é associado a uma lacuna. Todavia, há configurações sintáticas em que essa associação entre o sintagma antecedente e a lacuna é bloqueada.

Ross (1967) foi um dos pioneiros a caracterizar esses contextos configuracionais denominando-os restrições de ilha. Para o autor, restrições de ilha correspondem a determinadas configurações estruturais a partir das quais a extração de elementos, ou seja, o movimento, não resultaria em estruturas gramaticais.

No caso específico do movimento de elementos-QU, por exemplo, há a configuração de uma restrição de ilha a partir de certas estruturas. A literatura elenca as estruturas relativas ou completivas nominais, as subjetivas e as adverbiais como configurações de ilha para o movimento-QU em geral, assim como as interrogativas indiretas, as factivas e as negativas como ilhas com restrições mais sutis (CINQUE, 1990).

É necessário, assim, distinguir as ilhas sintáticas em dois grupos: as chamadas *ilhas fortes* e *ilhas fracas*. As fortes inviabilizam o movimento quer de argumentos, quer de adjuntos. Contrariamente, as fracas configuram ambientes sintáticos em que a extração de argumentos se faz possível, mas não a de adjuntos. Essa subdivisão proposta por Ross (1967) foi, mais recentemente, apurada. As ilhas fracas são tomadas como configurações estruturais a

partir das quais a extração de adjuntos ditos não-referenciais é bloqueada (CHOMSKY, 1986a; RIZZI, 1990; CINQUE, 1990)²⁵. Toma-se *quando* e *onde* como adjuntos referenciais e *como* e *por que*, como não-referenciais.

Com propósito descritivo, Augusto (2003) cita, como exemplo de ilhas fortes, a Ilha de Sujeito Sentencial e a Ilha de Adjunto e, de ilhas fracas, a Ilha-QU e a Ilha Factiva. Todos esses casos são ilustrados pelas sentenças que seguem:

Ilhas fortes

Ilhas de sujeito sentencial

(26) * que exercícios_i [fazer t_i] é complicado?

(27) * como_i [arrumar o quarto_i] seria cansativo?

Ilha de adjunto

(28) * que livro_i você assistiu ao jogo [depois de ler t_i]

(29) * como_i o pedreiro foi pago depois de [terminar o serviço t_i]

Ilhas fracas

Ilha-QU

(30) ? o que_i o João falou [quando a Roberta conseguiu t_i]

(31) * Como_i o Pedro falou [o que a Débora viu t_i]

Ilha Factiva

(32) Quem_i o Paulo soube [que o Luiz tinha visto t_i]

(33) ? onde_i ele soube [que o pedreiro tinha feito o serviço errado t_i]

(34) * Por que_i o Pedro soube [que a Maria vai chegar tarde t_i]?

Ao analisar as Ilhas factivas presentes em (32), (33) e (34) percebe-se que elas admitem a extração de argumentos e adjuntos referenciais a partir da sentença subordinada, mas não de adjuntos não-referenciais, como foi dito anteriormente. Considerando especificamente a sentença (34), vemos que nela não se admite a interpretação de *por que* com a sentença encaixada – o motivo pelo qual *a Maria vai chegar tarde*. Sendo assim, poder-se-ia atribuir à Ilha factiva um comportamento de ilha fraca.

²⁵ Como veremos adiante, embora descreva algumas configurações sintáticas próprias da ilha factiva, Augusto (2003) argumenta que nem sempre a estrutura factiva apresenta um comportamento único de ilha fraca.

No entanto, Augusto (2003) afirma que a distinção ilhas fortes/ ilhas fracas - baseada no fato de as estruturas pertencentes ao primeiro grupo (ilha do sujeito sentencial/ ilha do adjunto) inviabilizarem qualquer tipo de movimento de elementos-Qu, enquanto as que pertencem ao segundo (entre as quais a ilha factiva, e também a ilha-QU) admitirem a extração de argumentos, mas não a de adjuntos, não pode ser sustentada para a Ilha Factiva. A autora desenvolve a sua argumentação defendendo uma aparente mobilidade entre comportamento de ilha fraca ou de ilha forte (ou mesmo de possibilidade irrestrita de extração de elementos-QU) em uma mesma língua a depender do tipo de complemento factivo presente. Essa análise será apresentada na seção seguinte.

2.4 Principais análises linguísticas para a estrutura factiva

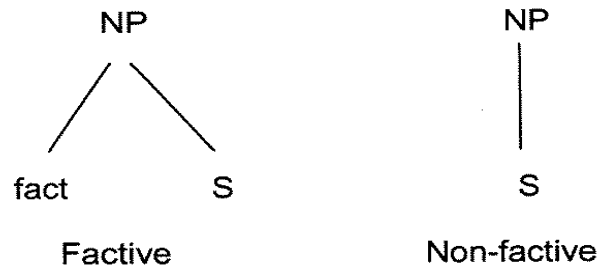
A característica particular dos verbos/ predicados factivos de pressuporem a verdade de seus complementos tem levado, no âmbito da teoria gerativista, a algumas propostas de estruturação sintática específica para essa subclasse de verbos. Remetemos, mais especificamente, às propostas de Kiparsky e Kiparsky (1971), considerada uma das pioneiras, Melvold (1991), que adota a noção de operador nulo para caracterizar essas construções, sendo resgatada em Lima (2007), em relação ao português, além da análise de Augusto (2003), e, finalmente, a proposta de Schulz (2003), de caráter mais semântico.

2.4.1 Kiparsky e Kiparsky (1971)

Kiparsky e Kiparsky (1971) para explicar as características sintáticas e semânticas dos verbos/ predicados factivos tomaram o complemento de um verbo factivo como um NP²⁶, houvesse ou não a presença explícita de *o fato*. Assim, todo complemento factivo teria uma estrutura contendo o NP *o fato*. A figura que segue ilustra o tipo de estrutura proposta pelos autores para representar o complemento de verbos/ predicados factivos e o complemento de verbos/ predicados não-factivos:

²⁶ Para a descrição dos componentes de uma sentença, os constituintes são identificados como sintagmas. Pode-se falar de Sintagma Nominal (NP, do inglês, *Nominal Phrase*), Sintagma Determinante (DP, do inglês *Determiner Phrase*) Sintagma Verbal (VP, do inglês *Verbal Phrase*), Sintagma Complementizador (CP, do inglês *Complementizer Phrase*) e assim em diante.

(35)



(KIPARSKY E KIPARSKY, 1971: 356)

Percebemos, então, que o complemento de verbos/ predicados factivos seria um NP (ou um DP em termos atuais) que domina um núcleo nominal, o sintagma *o fato*, e uma oração introduzida por um complementizador – S (ou um CP, em termos atuais). Diferentemente do complemento de verbo/ predicado não-factivo que dominaria apenas um CP. Desse modo, uma sentença como (36) teria como representação estrutural, antes do apagamento de *o fato* algo como (37):

(36) João lamenta que ela tenha partido.

(37) João lamenta [_{DP} *o [fato (de) [CP que [IP ela tenha partido]]]*]]²⁷.

Já uma sentença do tipo “João acredita que ela tenha partido” seria representada estruturalmente como em (38):

(38) João acredita [_{CP que [IP ela tenha partido]]]²⁸.}

Kiparsky e Kiparsky (1971) argumentam que essa análise explica por que certas transformações defendidas por Chomsky (1965)²⁹, para o inglês, como *Raising to Object position* (alçamento para a posição de objeto) eram possíveis para não-factivos, mas bloqueados para factivos (LIMA, 2007). Assim, de (39) obtém-se (40), todavia, de (41) não podemos ter (42):

(39) John believes that Mary is wrong. (não-factivo)

²⁷ Cf. Lima (2007, p. 41).²⁸ Haja vista a agramaticalidade de “João acredita o fato (de) que ela tenha partido”.²⁹ Lembramos que Kiparsky e Kiparsky (1971) insere-se no quadro teórico de *Aspects of the theory of syntax* (CHOMSKY, 1965).

- (40) John believes Mary to be wrong.
 (41) John regrets that Mary is wrong. (factivo)
 (42) * John regrets Mary to be wrong.

A explicação proposta pelos autores para a impossibilidade de se aplicar, a partir de (39), a regra de “alçamento do sujeito Mary para a posição de objeto” em (40) e a conseqüentemente adoção de infinitivo na oração completiva estaria relacionada à presença na estrutura do NP/ DP, como é próprio dos complementos factivos. Assim, a estrutura NP/ DP impediria a saída de *Mary* do CP encaixado (LIMA, 2007):

- (43) John regrets [_{DP} the fact [_{CP} that Mary is wrong]].

Essa impossibilidade de extração de um constituinte de um NP/ DP proposta por Kiparsky e Kiparsky (1971) equipara a estrutura da factiva a um NP complexo, estrutura caracterizada como uma ilha forte. A crítica que se poderia fazer, então, é a de que essa análise da estrutura factiva não leva em conta o comportamento de ilha fraca da estrutura factiva, pois trata as ilhas factivas como ilhas fortes, deixando de considerar uma possível distinção na extração de argumentos e de adjuntos no tocante a interrogativas-QU de sentenças factivas, quando da ausência do sintagma *o fato*, como em (32) e (33) acima.

2.4.2 Melvold (1991)

A fim de dar conta do comportamento de ilha fraca das estruturas factivas, alguns autores propuseram a presença de um operador nulo no [Spec, CP] dessas construções. É o caso de Melvold (1991)³⁰. Sua proposta foi desenvolvida dentro das análises pautadas sobre uma arquitetura da gramática em que se consideravam os níveis Estrutura-D, Estrutura-S, LF e PF - níveis representacionais com características próprias.³¹

³⁰ Além de Melvold (1991), Varlokosta (1994) e Roussou (1994) também adotam a presença de um operador nulo em [Spec, CP] da sentença complemento de verbos factivos. Por serem contemporâneas e basearem-se, grosso modo, no mesmo argumento, essas propostas, no entanto, não serão contempladas aqui já que nosso propósito é apresentar, de forma cronológica, e discutir as principais análises lingüísticas distintas acerca da estrutura factiva.

³¹ De acordo com Chomsky (1965; 1967; 1968), toda sentença teria dois níveis de estruturação sintática: uma estrutura-D (profunda) e uma estrutura-S (superficial). A estrutura-S corresponderia à “organização de elementos em categorias e frases que está diretamente associada ao sinal físico” (CHOMSKY, 2009: 66). Já a estrutura-D, também seria um sistema de categorias e frases, mas de natureza mais abstrata. Assim, a estrutura superficial da sentença “A wise man is honest” (um homem sábio é honesto) poderia ser analisada no sujeito “A wise man” e no predicado “is honest”. No caso da estrutura profunda, porém, a análise seria diferente [...]. Ela extrairá da idéia complexa, que constitui o sujeito da estrutura superficial, uma proposição subjacente com o sujeito *man* e o predicado *be wise*. Na verdade, a estrutura profunda, [...] é um sistema de duas proposições, das quais nenhuma é declarada, mas que se inter-relacionam de maneira tal que exprimem o significado da

Para a autora, diferentemente do complemento de predicados factivos, os complementos de predicados não-factivos representam asserções. Já os complementos de predicados factivos representam pressuposições, isto é, possuem a característica de se referirem a um objeto no mundo, um evento. Assim, são vistos como descrições definidas de um evento. Para a autora, a grade temática dos verbos factivos inclui uma posição de eventos <e> que deve estar ligada por algum tipo de operador. No caso dos verbos factivos, é proposto que o complementizador factivo tenha o caráter de definido e licencie um operador em [Spec, CP] – o operador t iota – que ligaria a posição de evento especificada na grade temática. Esse operador é licenciado em estrutura-S ou em LF, sendo responsável por explicar a assimetria objeto/ adjunto (MELVOLD, 1991, apud AUGUSTO, 2003), conforme demonstra (44):

(44) João lamenta [CP OP t_i que Maria odeia <1, 2, e_i > chocolate]

Lima (2007) adota a proposta de Melvold (1991), salientando que essa análise explica a impossibilidade de movimento de constituintes-QU, pelo fato de que a presença do operador nulo em [Spec, CP] da sentença complemento impediria que o elemento-QU utilizasse essa posição como pouso intermediário. No entanto, uma vez que Melvold (1991) e, em consonância com sua análise, Lima (2007) defendem que esse operador nulo pode ser licenciado tanto em estrutura-S como em LF, não haveria problemas para a extração de argumentos.

Levando em conta o Princípio das Categorias Vazias (ECP: do inglês *Empty Category Principle* (CHOMSKY, 1981)³² e a proposta de marcação- γ de Lasnik e Saito (1984; 1992)³³, que defende que o vestígio de um argumento recebe marcação- γ em Estrutura-S, tem-se que, se

sentença “A wise man is honest” (CHOMSKY, 2009:66). Em Chomsky (1981), por outro lado, a estrutura-D e a estrutura-S são vistas como níveis de representenção que dão suporte a princípios gramaticais (como o Princípio de Ligação, o Princípio da Projeção, o Princípio de Subjacência, o Princípio das Categorias Vazias etc). Já no Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995 e posteriores), esses níveis são descartados e os princípios são reformulados (sendo relacionados a questões de economia derivacional, *princípio de economia*, ou a condições de interface, *princípio de interpretabilidade plena*), aplicando-se como propriedades da Forma Lógica (LF) ou da Forma Fonética (PF), os dois únicos níveis de representação assumidos por serem conceptualmente motivados ao fazerem interface com sistemas de desempenho.

³² Princípio das Categorias Vazias:

Uma categoria vazia deve ser:

- (i) Regida dentro da projeção intermediária X' pelo núcleo lexical que lhe atribui papel temático; ou
- (ii) Regida pelo seu antecedente. (in: MIOTO *et al.* 2005:264).

³³ Pela proposta de Lasnik e Saito (1984; 1992 apud AUGUSTO 2003), o mecanismo de atuação do Princípio de Categoria Vazia fazia uso da noção de Marcação- γ : se β é apropriadamente regido, recebe o traço [+ γ]. Se β não é apropriadamente regido, recebe [- γ].

Aplicação: marcação- γ ocorre na estrutura-S para posições-A e em LF para posições-A'.

Apagamento: categorias vazias que não sejam requeridas pelo Princípio de Projeção Estendido podem ser apagadas entre a estrutura-S e LF (possivelmente depois de terem regido apropriadamente e γ -marcado outra categoria vazia).

Checgagem: aplica-se em LF: * [- γ].

o operador for licenciado em LF, o movimento do argumento pode fazer uso dessa posição na sintaxe, como ilustra (45):

(45) Quem_i João lamenta [_{CP} t_i que t_i odeie chocolate]?

Desse modo, o vestígio t_i resultante do movimento do sujeito da encaixada, recebe o traço [+γ] por ser apropriadamente regido pelo vestígio intermediário, o qual será apagado no mapeamento da Estrutura-S para LF, de modo que a posição de [Spec, CP] do complemento fica vazia para alojar o operador nulo em LF (LIMA, 2007).

Em relação à extração de adjuntos, de acordo com a proposta de Lasnik e Saito (1992), essa não deixaria vestígios na Estrutura-S, uma vez que nenhum princípio os exige, conforme evidencia (46):

(46) Estrutura-S: *Como João lamenta que Maria odeie chocolate t?

Em LF, no entanto, o elemento interrogativo baixaria para sua posição de origem e depois seria novamente movido deixando os vestígios t_i e t_i, como demonstra (47):

(47) LF: * Como_i João lamenta [CP t_i que Maria odeie chocolate t_i]

Assim, se, no momento em que o elemento interrogativo, em LF, refizer o seu movimento para [Spec, CP] da matriz, o [Spec, CP] do complemento estiver ocupado pelo operador nulo, o traço inicial não poderá ser devidamente regido pelo antecedente e a sentença será excluída por violação do Princípio da Categoria Vazia (ECP), conforme indicado em (48):

(48) * Como João lamenta [_{CP} OP que Maria odeie chocolate t_i]

O operador em [Spec, CP] do complemento seria uma barreira (minimalidade relativizada) bloqueando a regência de t pelo seu antecedente *como*, o que violaria o ECP. Assim, a hipótese de um Operador Nulo em [Spec, CP] intermediário associado à teoria de Lasnik e Saito (1984), daria conta da assimetria entre argumentos e adjuntos.

A análise proposta por Melvold (1991), para dar conta da distinção entre extração de adjuntos e de argumentos, é assumida por Lima (2007), que trata ainda da distinção entre

argumentos *D-linked* e não-*D-linked*.³⁴ Adicionalmente, Lima (2007) chama a atenção para o fato de que nem sempre o valor de pressuposto do complemento de predicados factivos se mantém. Para esse autor, esse aspecto seria um contra-argumento em relação à proposta de Augusto (2003), que associa o caráter de pressuposto do complemento de predicados factivos à satisfação do traço [+específico] e à presença de um nó TopP sentencial. Essa análise será exposta a seguir.

Antes disso, todavia, chamamos a atenção para o fato de que uma proposta nos moldes da de Melvold (1991) assume níveis de representação não motivados conceptualmente, o que não se coaduna com uma visão minimalista de língua (CHOMSKY, 1995 e posteriores), momento atual do desenvolvimento da teoria gerativa. A visão minimalista da língua defende apenas a existência dos níveis de representação Forma Fonética (PF) e Forma Lógica (LF), conceptualmente motivados por fazerem interface com sistemas de desempenho, o sistema articulatorio-perceptual e o sistema conceptual-intencional. Outra preocupação minimalista é reduzir o número de primitivos da gramática ao mínimo necessário. Assim, a adoção de elementos como operadores nulos tem sido questionada. Logo, acredita-se que a proposta de Melvold (1991) não se sustenta em função dos requerimentos que o minimalismo impõe.

2.4.3) Augusto (2003)

Outra proposta para a estrutura factiva é a de Augusto (2003). Com uma análise linguística de cunho minimalista, a autora pretende dar conta do fato de que parece haver uma mobilidade entre o comportamento de ilha fraca ou de ilha forte em uma mesma língua a depender do tipo de complemento factivo presente, como já mencionado. Na sentença (49), por exemplo, a extração é possível:

(49) O que o Pedro lamentou [que a Maria tenha feito]?

Por outro lado, em (50) não há a possibilidade de extração, embora ambas sejam sentenças factivas possíveis no português brasileiro:

(50) *O que Pedro lamentou o fato de [que o mecânico tenha consertado]?

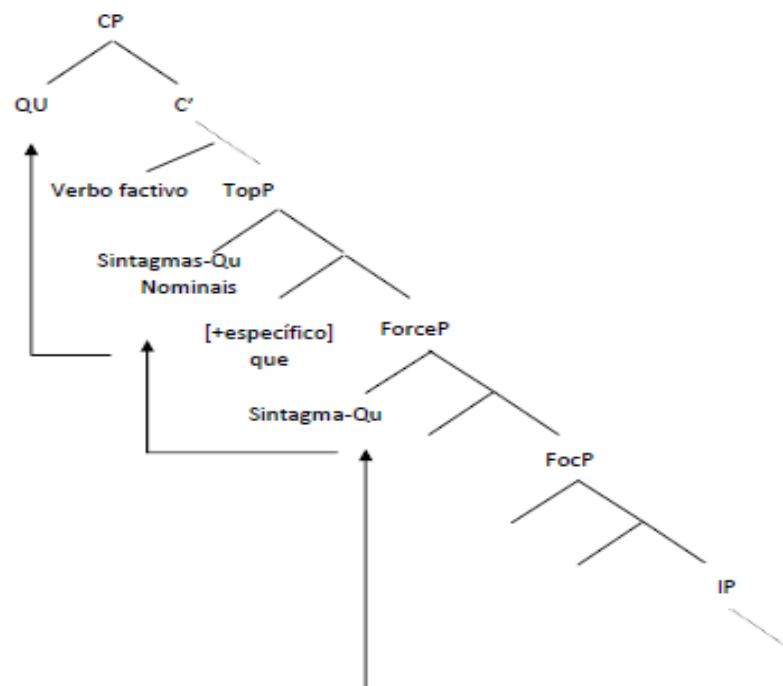
³⁴ Para maiores detalhes, indicamos Lima (2007).

Com base nesses dados, a autora defende que a Ilha Factiva não se caracteriza por uma estruturação sintática única, mas por diferentes estruturas que se mostram adequadas para garantir a interpretação de pressuposto, sendo a diversidade de resultados obtidos em relação às possibilidades de extração um reflexo das restrições impostas por cada estrutura particular.

A autora parte da ideia de que os verbos/ predicados factivos apresentam uma imposição seletional de que seu complemento seja [+ específico], o que deriva a leitura de pressuposição, mas que pode ser sintaticamente satisfeita por diferentes estruturas. Mais especificamente, a presença do DP *o fato*, por exemplo, satisfaz esse requerimento seletional e obtém-se uma estrutura de NP/ DP complexo, a qual impossibilita qualquer extração de constituintes a partir da sentença completiva, como ilustra (50) em oposição à (49) acima.

Na ausência de *o fato*, a análise da autora adota uma camada TopP sentencial, responsável pela satisfação da imposição lexical de especificidade. Essa camada derivaria a assimetria de extração entre complementos (ou argumentos) e adjuntos referenciais (ou D-linked) de um lado e os adjuntos não-referenciais (não-D-linked), de outro, que caracteriza a estrutura factiva como ilha fraca. Augusto (2003) acredita, então, que a distinção se encontra justamente no fato de que apenas elementos compatíveis com o nó TopP poderiam utilizá-lo como pouso intermediário na extração, como demonstra a estrutura a seguir:

(51)



(AUGUSTO, 2003: 80)

Augusto (2003) chama a atenção ainda para o fato de que estruturas infinitivas podem ser complemento de verbos/ predicados factivos. Nesses casos, não haveria uma camada CP nem TopP. Uma característica dos infinitivos é a necessidade de se submeterem à regra de sequenciação de tempos verbais (HORNSTEIN, 1990), uma vez que não apresentam *tempo* independente do *tempo* expresso pelo predicado da matriz. Desse modo, não constituiriam um domínio independente e, como consequência, não imporiam o mesmo tipo de restrições de extração das contrapartes finitas, se mostrando mais transparentes para efeito de movimento-QU:

(52) Como Pedro lamentou que o chefe dividiu os lucros da venda da empresa?

(não-ambígua: como se deu o lamento de Pedro)

(53) Como Pedro lamentou ter dividido os lucros da venda da empresa?

(ambígua: como ele dividiu os lucros, como se deu o lamento)

No entanto, a autora salienta ainda que é necessário distinguir entre infinitivo impessoal e infinitivo pessoal nessa língua. Vários autores têm defendido que o infinitivo pessoal é caracterizado por ser uma estrutura mais complexa do que o impessoal, provavelmente um complemento de tipo CP (RAPOSO, 1986; GALVES, 2001), que, portanto, seria encabeçado por TopP, quando complemento de um verbo factivo.

Outro aspecto salientado diz respeito ao fato de que nem sempre a leitura de pressuposto é obtida em complementos de verbos factivos. Para a autora, um fator diretamente relevante nesse aspecto é o tempo/ modo assumido pelo predicado factivo³⁵, como evidencia (54):

³⁵ Lima (2007) aponta para essa questão, indicando que a existência de complementos para verbos factivos que não são necessariamente interpretados como pressupostos e o fato de a extração de constituintes sofrer, no entanto, as mesmas restrições verificadas com complementos pressupostos seriam evidência de que tais restrições não estão relacionadas com um traço [+ específico], como propõe Augusto (2003). A autora tem defendido, todavia, que a leitura de pressuposto, que seria derivada via movimento de TopP para uma posição de periferia esquerda, pode ser cancelada, quando o escopo do tempo/ modo verbal, também alçado para a periferia esquerda, incidir sobre TopP (AUGUSTO E DIAS, 2011). Lima (2007) afirma, ainda, que há casos em que os verbos factivos, ditos epistêmicos (saber e descobrir), seriam ambíguos, variando entre uma leitura factiva e uma leitura não-factiva para o seu complemento, conforme demonstra (i) (no original, Lima 2007: pp 75):

(i) Pedro descobriu que Rosa é agente secreta.

Para o autor, (i) pode ser usada num contexto em que tanto o locutor quanto o ouvinte sabem que *Rosa é agente secreta* e, portanto, trata-se de um pressuposto. Ou também num contexto em que o ouvinte desconhece a informação veiculada pelo complemento e o falante utiliza (i) exatamente para comunicar-lhe a informação nova. Em qualquer hipótese, um adjunto não pode ser extraído desse complemento, conforme atesta (ii):

(ii) *[Desde quando]_i Pedro descobriu que Rosa é agente secreta t_i?

A existência de contextos que favorecem uma leitura não-factiva pressuposta do complemento de um verbo factivo e a evidência de que, também nesses casos, um adjunto ou um DP não D-linked não pode ser extraído do complemento, segundo Lima (2007), contrariaria a hipótese de que essa impossibilidade de extração se deve a uma incompatibilidade de tais elementos com um traço [+ especificidade], que seria uma característica de sentenças completivas de verbos/ predicados factivos, na visão de Augusto (2003). Para o autor, haveria estruturas ambíguas, sendo que TopP estaria presente quando o complemento é pressuposto, mas não quando o complemento não é pressuposto, em razão de o evento por ele expresso não constituir uma informação conhecida ou dada pelo discurso/ contexto. Nesse caso, crê o autor, seria de se esperar que um adjunto pudesse dele ser extraído, contrariamente aos fatos.

(54) Pedro lamentaria o aluno não ter respondido a todas as questões.

Em suma, para a autora, há estruturas distintas que podem satisfazer a imposição seletional [+ específico] dessa subclasse de verbos. A seguir, apresentamos a proposta de Schulz (2003) que se baseia em uma análise de natureza semântica para esse fenômeno.

1.4.4 Schulz (2003)

Na sua proposta para a estrutura factiva, Schulz (2003) propõe uma representação linguística das sentenças factivas que possa dar conta do caráter pressuposicional dos verbos/predicados factivos. Tratando a factividade numa perspectiva semântico-sintática e discursivo-semântica (HEIM, 1982, 1991; VAN DER SANDT, 1989, 1992), a autora relaciona sentenças factivas a expressões anafóricas. Para tanto, complementos factivos são tomados como a referência a um evento (55a) ou a um estado (55b) mencionado no discurso, cujo conteúdo descritivo é pressuposto por uma sentença complexa, podendo ser interpretados como *descrições definidas* (exemplos 105a e 107 a/ b no original):

(55) a - Mary regretted that John bought an answering machine.

(Mary lamentou que John comprou uma secretária eletrônica)

b - Mary regretted that John was German.

(Mary lamentou que John seja alemão)

(56) a - John bought an answering machine.

(John comprou uma secretária eletrônica)

b - And then Mary regretted that John bought an answering machine.

(E então Mary lamentou que *John comprou uma secretária eletrônica*)

Pela análise de Schulz (2003), a sentença completiva factiva presente em (55a) é interpretada como uma referência a um evento e pressupõe o valor de verdade da proposição, ou seja, a existência de um evento de caráter definido, que é *John comprou uma secretária eletrônica*. Para a autora, essa leitura anafórica só é possível em função do evento estar previamente estabelecido no discurso, ou seja, é o discurso que fornece e define a nova

Augusto (informação verbal) acredita que pressuposição, semanticamente definida (ver seção 1.2) como remetendo à noção de um fato estabelecido, e pressuposto como compartilhamento de informações, de natureza pragmática, são noções distintas que devem ser diferenciadas. Predicados factivos disparam pressuposição no primeiro sentido.

informação necessária a ser dada. Defende-se ainda que essa ligação entre o evento e o discurso é ativada pela interação de dois aspectos da factividade: o semântico-sintático e o discursivo-semântico.

O aspecto semântico-sintático estaria relacionado a ideia de a factividade requerer um tipo específico de sentença matriz e de sentença completiva, que se caracteriza pela marcação morfológica de tempo/ aspecto (LEROUX E SCHULZ, 1999):

(57) Pedro *esqueceu* que ele *comprou* os ovos.

(58) Pedro *esqueceu* de comprar os ovos.

Em (57), por exemplo, a leitura factiva da sentença completiva *ele comprou os ovos* está diretamente relacionada à presença do verbo *comprou*, que corresponde a uma ação concluída em função da sua marcação de tempo/ aspecto. Por outro lado, em (58), o fato de o verbo da sentença completiva *comprar os ovos* não apresentar uma marcação de tempo/ aspecto impede a leitura factiva dessa sentença. Nesse sentido, a factividade ou a leitura de pressuposição provém de uma estrutura linguística específica e não do emprego de uma sentença em certos contextos. Tem-se, assim, uma condição para que um predicado factivo potencial dispare a pressuposição de que a completiva expressa uma proposição verdadeira: o tempo (*topic time*) da completiva deve preceder ou sobrepor-se ao tempo (*topic time*) da matriz.³⁶

Segundo Schulz (2003), o aspecto discursivo-semântico, por sua vez, corresponde ao já mencionado caráter anafórico que é dado a sentenças com verbos/ predicados factivos. Assim, a pressuposição factiva é vista como uma anáfora que se liga a uma variável de evento especificada na sentença completiva e a um evento específico presente no discurso. Em termos formais, adota-se o modelo da semântica de *file-change* (HEIM, 1982), defendendo-se que o núcleo de um CP factivo, fComp [+ tense/ aspect], liga-se a uma variável de evento e a sentença matriz factiva seleciona sentenças completivas com uma variável de evento (59), resultando numa interpretação discursivo-semântica, como em (60):

(59) Mary forgot [CP <> fComp_[+ tense/ aspect] [IP <e> she I [+tense] bought cake]]

(60) Regarding δ e [buy (Mary, cake, e)], Mary forgot that δ e holds

³⁶ Schulz (2003) adota a análise de tempo de Klein (1994), o qual distingue três variáveis relacionadas ao tempo: o tempo da enunciação (UT – do inglês utterance time), o tempo da situação (TS) e o *topic time* (TT), que é o intervalo de tempo sobre o qual se faz uma afirmação. Este último está envolvido na expressão tanto de tempo quanto de aspecto.

Schulz (2003) dá conta das restrições vinculadas aos verbos/ predicados factivos mencionados anteriormente, a saber, as restrições em relação ao movimento-QU (CATTEL, 1978; TORREGO E URIAGEREKA, 1990; RIZZI, 1990; HEGARTY, 1992; ROORYCK, 1992; AL-KASEY, 1992), e à negação (ROORYCK, 1992), sugerindo que, na forma lógica (LF), o tipo de evento (com CP factivo, fComp [+ tense/ aspect]) induz a uma barreira que bloqueia a extração de elemento-QU (61) e o escopo da negação sobre a sentença completiva factiva (62)³⁷:

(61) Why $_{j/k}$ did Mary forget t_j that she bought cake * t_k ?

(* Por que $_{j/k}$ Mary esqueceu que ela comprou bolo t_k ?)

(62) Mary forgot that she cannot buy cake.

(Mary esqueceu que ela não pode comprar bolo)

≠ Mary did not forget that she can buy cake.

(Mary não esqueceu que ela pode comprar bolo).

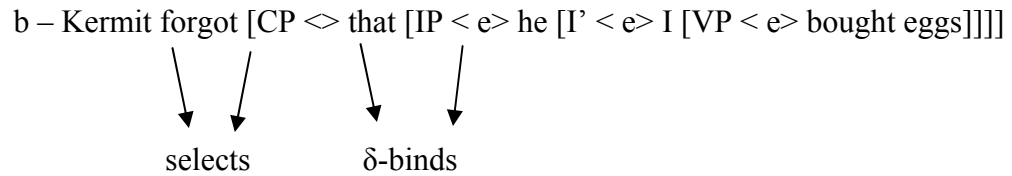
Essa barreira é derivada da presença de um Comp específico no caso de sentenças factivas. A autora propõe, então, uma distinção estrutural entre as sentenças factivas e as sentenças não-factivas, com base na proposta de Hegarty (1992) e na assunção de Lasnik e Saito (1984) de que elementos podem ser apagados em LF, a menos que contribuam para a interpretação semântica. Para Hegarty (1992), é preciso definir como a variável de evento será ligada, sendo que Schulz defende que essa variável será ligada pelos traços de Comp em LF. A peculiaridade do Comp de complementos factivos é derivada, na análise de Schulz, da condição semântico/ sintática imposta aos complementos de verbos factivos de apresentarem tempo/ aspecto precedente ou sobrepondo-se ao tempo da matriz. Assim, esse Comp seria marcado [$t_{CC} \leq$]. A ligação da variável de evento por esse Comp derivará a leitura discursivo-semântica característica dos verbos/ predicados factivos.

Logo, diferentes comportamentos sintáticos das sentenças factivas e não-factivas podem ser atribuídos a diferentes estruturas das suas sentenças completivas no nível de representação Forma Lógica (LF) e no nível da interpretação discursivo-semântica. Uma ilustração dessa proposta pode ser vista nas sentenças (63) e (64), que seguem:

(63) a - Kermit forgot that he bought eggs.

(Carlos esqueceu que ele comprou ovos)

³⁷ Schulz (2003), no entanto, não toma essas restrições sintáticas como propriedades capazes de distinguir os verbos/ predicados factivos dos não-factivos, uma vez que algumas dessas restrições também podem ser encontradas em determinados verbos/ predicados não-factivos.



c – Regarding δe [buy (Kermit, eggs, e)], Kermit forgot that δe holds.

(64) a - Kermit thought that he bought eggs.

(Carlos pensou que ele comprou ovos)

b- Kermit thought [CP $\langle e \rangle$ that [IP $\langle e \rangle$ he [I' $\langle e \rangle$ I [VP $\langle e \rangle$ bought eggs]]]]

c – $\exists \varepsilon$ in M_E , such that [buy (Kermit, eggs, e)] think (Kermit, e)

Pela análise de Hegarty (1992), a variação do evento manifesta-se diferentemente em (63), com o verbo factivo *esquecer*, e em (64), com o verbo não-factivo *pensar*. A estrutura sintática das duas sentenças é apresentada em (63b) e em (64b). Já a sua forma lógica é expressa em (63c) e (64c). A representação presente em (63) demonstra que os verbos/predicados factivos selecionam complementos com a ligação da variável do evento já satisfeita pelo complementizador, que liga discursivamente (δ -binds) a variável do evento da sentença completiva. Em outras palavras, o verbo/ predicado factivo seleciona um CP que se liga a um evento específico, ou seja, este é pressuposto como um fato, pois se trata de uma descrição definida, uma ocorrência particular. No caso de (64), a representação demonstra que verbos não-factivos selecionam complementos com uma variável de evento aberta, não-ligada, sendo interpretados como descrições indefinidas de um evento.

Em suma, é defendido que, no caso das sentenças não-factivas, o verbo da sentença matriz seleciona uma sentença completiva com um evento aberto, indefinido. Já nas sentenças factivas, o verbo da sentença matriz seleciona uma sentença completiva com um evento já ligado, definido. O evento expresso pela sentença completiva é ligado discursivamente à sentença matriz. O *caráter de definitude* da descrição de um evento é resultado do tipo de ligação discursiva estabelecida.

2.5 Conclusão

Neste capítulo, apresentamos a factividade, relacionando-a à propriedade que certas estruturas ou determinados predicadores da língua possuem de disparar uma pressuposição, ao expressarem um valor de verdade para a proposição expressa pela estrutura a que pertencem. Tratou-se também da pressuposição numa abordagem lógico-semântica, que a toma como um

tipo de conhecimento específico de conteúdo expresso por uma certa sentença, em função da sua estrutura, nos termos da proposta de Frege (1892). O autor, além de estabelecer relações entre a pressuposição e verdade ou falsidade das sentenças a partir de uma lógica de três valores (verdadeiro, falso e nem verdadeiro e nem falso), caracteriza um dos testes fundamentais da pressuposição: o fato de esta não ser anulada pela negação contida na sentença. Outras características da pressuposição também foram mencionadas: a possibilidade de se manter mesmo quando presente em uma interrogação (KIPARSKY E KIPARSKY, 1971; FILLMORE, 1971) e a sua manutenção diante de um encadeamento de sentenças (DUCROT, 1972, apud SOUZA, 2000). A distinção entre a *pressuposição* e outros elementos implícitos de uma sentença, o *subentendido* e a *implicação/ acarretamento*, foi também discutida.

Em termos mais específicos, focou-se a factividade no âmbito das sentenças completivas, a partir da proposta de Kiparsky e Kiparsky (1971). Nesse sentido, são ressaltadas as características semânticas e sintáticas tidas como capazes de distinguir os verbos/ predicados factivos dos verbos/ predicados não-factivos, como o seu caráter pressuposicional, as características particulares do escopo da negação e o seu comportamento de ilha fraca na extração de interrogativas-QU.

Fez-se uma exposição acerca das principais análises linguísticas para a estrutura factiva. Ao expor essas análises, a nossa preocupação girou em torno da proposta de uma estruturação sintática específica para os verbos/ predicados factivos, que pudesse dar conta das suas características sintáticas e semânticas, distinguindo-os dos não-factivos. Kiparsky & Kiparsky (1971), por exemplo, tomaram o complemento de um verbo factivo como um NP (ou DP em termos atuais), com a presença explícita ou não do sintagma *o fato*. Argumentamos, no entanto, que essa análise da estrutura factiva não leva em conta o comportamento de ilha fraca da estrutura factiva, já que trata as ilhas factivas como ilhas fortes, desconsiderando uma possível distinção na extração de argumentos e de adjuntos no tocante a interrogativas-QU de sentenças factivas, na ausência do sintagma *o fato*. Outra análise apresentada, a de Melvold (1991), procura dar conta do comportamento de ilha fraca das estruturas factivas, propondo a presença de um operador nulo no [Spec, CP] das construções factivas. Retomando Melvold (1991), Lima (2007) ressalta que a análise da autora explica a impossibilidade de movimento de constituintes-QU, pelo fato de que a presença do operador nulo em [Spec, CP] da sentença complemento impediria que o elemento-QU utilizasse essa posição como pouso intermediário. Apontamos, aqui, todavia, que uma análise nos moldes da proposta por Melvold (1991), que assume níveis de representação (Estrutura-D e Estrutura-S) não motivados conceptualmente não condiz com uma visão minimalista de língua (CHOMSKY, 1995 e posteriores). Augusto

(2003), por outro lado, numa análise de carácter minimalista, procura dar conta do comportamento característico das sentenças factivas na extração de interrogativas-QU defendendo uma mobilidade entre comportamento de ilha fraca ou de ilha forte em uma mesma língua a depender do tipo de complemento factivo presente. Para a autora, os verbos/predicados factivos apresentam a imposição seletional de que seu complemento seja [+ específico], derivando a leitura de pressuposição, mas que pode ser sintaticamente satisfeita por diferentes estruturas. Diferentemente da proposta de Augusto (2003), de base sintática, a análise de Schulz (2003), de cunho semântico, propõe uma representação linguística das sentenças factivas a fim de explicar o carácter pressuposicional dos verbos/predicados factivos. Detendo-se sobre a factividade numa linha semântico-sintática e discursivo-semântica, a autora estabelece uma relação entre sentenças factivas e expressões anafóricas, tomando complementos factivos como a referência a um evento ou a um estado mencionado no discurso, cujo conteúdo descritivo é pressuposto por uma sentença complexa, sendo interpretados como *descrições definidas*. Para tanto, um complementizador com traços específicos seletionais é assumido. Em suma, as análises apresentadas salientam a característica semântica da factividade, a qual é responsável por impor restrições de seleção para o complemento de um verbo/predicado factivo.

Uma vez expostas as principais análises linguísticas referentes às estruturas factivas, nas quais podem ser vistas propostas de carácter sintático e de carácter semântico competindo na tentativa de dar conta da distinção estrutural existente entre os verbos/predicados factivos e não-factivos, nosso interesse recai sobre a revisão da literatura que trata a factividade do ponto de vista da aquisição, ou seja, enquanto um tipo de conhecimento que se desenvolve na criança, focando, entre outras coisas, os resultados experimentais encontrados quanto ao desenvolvimento da compreensão da factividade e quanto aos aspectos envolvidos no domínio dos verbos/predicados factivos.

3 AQUISIÇÃO DAS ESTRUTURAS FACTIVAS

3.1 Introdução

No capítulo anterior, detivemo-nos na apresentação da factividade, enquanto um fenômeno linguístico, a partir do trabalho pioneiro de Kiparsky e Kiparsky (1971), assim como da proposta de caracterização e de distinção sintático-semântica dos verbos/ predicados factivos feita por esses autores. Remetemos, então, a uma exposição acerca da pressuposição, sob uma ótica lógico-semântica e a algumas análises linguísticas para a estruturação sintática dessa classe de verbos, defendidas no âmbito da teoria gerativa.

Neste capítulo, nossa abordagem dos verbos/ predicados factivos toma uma perspectiva que se volta para a aquisição e para o desenvolvimento das estruturas factivas. Para tanto, expomos alguns trabalhos que tratam da factividade à luz do seu processo de aquisição.

O fenômeno da factividade verbal, no âmbito da aquisição da linguagem, implica a consideração de questões que perpassam pela identificação de uma subclasse de verbos, aspecto de ordem lexical, pela compreensão do caráter de pressuposição de seu complemento e do escopo da negação, no tocante à semântica, e por uma subcategorização sintática variável entre as línguas – o tipo de complementação sentencial – além do comportamento característico no que diz respeito ao movimento-QU, em termos sintáticos.

Esse conhecimento linguístico que se desenvolve na criança contemplará um processo que envolve tanto a presença de verbos/ predicados factivos em estruturas simples, de menor custo, quanto o domínio de estruturas complexas, de maior custo. Adicionalmente, é necessário garantir que as peculiaridades semânticas e sintáticas que envolvem estas últimas sejam adquiridas plenamente.

A fim de se definir a idade com a qual a criança seria capaz de dominar a factividade e apontar os aspectos implicados na sua aquisição, uma série de estudos experimentais foi realizado, nos quais possíveis distinções entre os verbos/ predicados factivos e verbos/ predicados não-factivos são tratadas, em termos aquisicionais, à luz de aspectos relacionados à factividade. A resenha da literatura a ser oferecida neste capítulo permitirá acompanhar as principais questões que se colocam para a observação desse fenômeno, no que diz respeito à aquisição e ilustrará a falta de consenso existente acerca da idade em que a factividade estaria dominada.

3.2 Hopmann e Maratsos (1977)

Em um dos primeiros estudos que trata da factividade sob o ponto de vista da aquisição, Hopmann e Maratsos (1977) investigaram, em crianças, o desenvolvimento da compreensão do caráter de pressuposição de sentenças completivas factivas, a partir de sentenças complexas afirmativas e negativas, compostas por verbos/ predicados factivos e não-factivos.

Participaram da testagem conduzida pelos autores 60 crianças, divididas em 3 grupos de acordo com a faixa-etária: grupo 1 (entre 3;6 e 4;5 anos, média: 4;2;), grupo 2 (entre 4;6 e 5;5 anos, média: 5;0) e grupo 3 (entre 6;0 e 7;11 anos, média: 7;1)³⁸. Os verbos/ predicados utilizados foram *know*, *be surprising*, *be happy*, *be nice* e *be sad* (saber, ser/ estar surpreso, ser/ estar feliz, ser agradável e ser triste), factivos, e *think*, *be possible*, *desire*, *be true* e *want* (pensar, ser possível, desejar, ser verdade e querer), não-factivos, em duas condições experimentais: sentenças afirmativas e negativas. Além da sentença-alvo (a), que era repetida pela criança (b), fez parte da tarefa uma pergunta de compreensão (c). Adotou-se um padrão de resposta esperada (d). A seguir um exemplo da condição factiva negativa:

(65) a – *It isn't nice that the fish pushes the tree (with bunny and fish present)*

Não é legal que o peixe empurre a árvore (com o coelho e o peixe presentes)

b – *It isn't nice that the fish pushes the tree.*

c – *Who pushed the tree?*

Quem empurrou a árvore?

d – *the fish (correct response)*

o peixe (resposta correta)

Na aplicação do experimento, concomitantemente à leitura da sentença-alvo, eram disponibilizados aos participantes alguns brinquedos, como *peixe*, *coelho* e *árvore*, por exemplo, e a criança deveria, ouvida a sentença dita pelo experimentador, identificar quem havia sido o agente do evento expresso pela sentença completiva da sentença-alvo. Além da resposta verbal, a criança era estimulada a encenar o evento com os brinquedos disponibilizados. Foram dadas às crianças três possibilidades de resposta: *agente 1*, *agente 2* e *não sei*. Um desses agentes era explicitamente mencionado na sentença completiva e o

³⁸ Não se fez uso de grupo-controle.

outro, não. No entanto, mesmo nas sentenças negativas, os verbos/ predicados factivos exigiam escolher corretamente o agente mencionado na sentença completiva e os verbos/ predicados não-factivos impunham sempre, pela probabilidade, a escolha do agente não-mencionado na sentença. É o caso da sentença não-factiva negativa *it isn't possible that the girl bumps into the duck* (não é possível que a garota esbarre no pato), por exemplo.

Para Hopmann e Maratsos (1977), os resultados encontrados mostram que, em geral, as crianças negaram mais frequentemente o complemento nas sentenças negativas factivas do que nas sentenças afirmativas factivas ($p < .001$), contrariamente ao exibido no comportamento adulto. Essa tendência, no entanto, de tratar os complementos de sentenças negativas diferentemente das sentenças afirmativas diminuiu de acordo com a idade ($p < 0.05$), já que as crianças do grupo 3 - justamente as mais velhas, entre 6;0 e 7;11 - não apresentaram nenhuma diferença na resposta para os dois tipos diferentes de sentenças factivas, as afirmativas e as negativas ($p > 0.20$).

Hopmann e Maratsos (1977) afirmam ainda que as crianças podem fazer uso de algumas estratégias, que ele denomina de *Overextended Affirmation Tendency* e de *Overextended Negation Tendency*. No primeiro caso, as crianças apresentam uma tendência para respostas afirmativas e no segundo caso, haveria uma extensão, de forma inapropriada, do escopo da negação da sentença factiva. Em outras palavras, elas fazem a leitura de que a partícula negativa contida na sentença matriz nega a proposição contida na sentença completiva³⁹. Argumenta-se que essa hipótese é corroborada pelo fato de que dados oriundos de sentenças com verbos/ predicados não-factivos mostram uma compreensão adequada do escopo da negação por parte das crianças, ou seja, elas negam com mais frequência os complementos de sentença negativa do que de sentenças afirmativas com verbos/ predicados não-factivos ($p < 0.01$), mesmo no caso das crianças mais novas, as do grupo 1, que têm entre 3;6 e 4;5 ($p < 0.01$), o que aumenta em função da idade ($p < 0.05$), indicando uma progressão no desenvolvimento.

Segundo os autores, esses achados permitem afirmar, portanto, que a compreensão da factividade em sentenças afirmativas e negativas se dá de forma gradual por parte da criança até os 6 anos de idade.

Dados de Scoville e Gordon (1980), no entanto, divergem desses resultados. Num trabalho em que também se observa o desenvolvimento da compreensão da pressuposição de

³⁹ Harris (1975) já havia chamado atenção para o fato de que as crianças fariam uso de uma estratégia, a qual ele chamou de *complement only*, em tarefas de compreensão envolvendo verbos factivos, quando davam o próprio complemento da sentença complexa como resposta. Para o autor, a utilização dessa estratégia pelas crianças parece refletir uma não compreensão do caráter de pressuposição dos verbos factivos ou um não entendimento da tarefa proposta.

verbos/ predicados factivos e que considera mais condições experimentais, outros resultados são apontados, como veremos na seção a seguir.

3.3 Scoville e Gordon (1980)

Assim como Hopmann e Maratsos (1977), Scoville e Gordon (1980) investigaram a habilidade de crianças em reconhecer o caráter de pressuposição de sentenças completivas integrantes de sentenças complexas factivas. Para tanto, fez-se uso de sentenças factivas e não-factivas, em contextos afirmativos e negativos.

Em seu experimento, os autores utilizaram 76 informantes, 48 deles crianças e 28 adultos, integrantes do grupo-controle. As crianças foram divididas em grupos de acordo com o tempo de escolaridade/ idade: 12 da Educação Infantil (média de idade: 5;11), 12 do 2º ano (média de idade: 8;0), 12 do 5º ano (média de idade: 11;11) e 12 do 8º ano (média de idade: 14;2). Já os adultos tinham 20; 4 anos como média de idade e eram estudantes universitários.

O material da testagem consistiu de 30 sentenças-teste com verbos/ predicados factivos e não-factivos. Cada sentença era apresentada em três condições experimentais distintas: (i) sentença complexa afirmativa; (ii) sentença matriz negativa; e (iii) sentença completiva negativa. Os verbos/ predicados utilizados foram os factivos *know*, *forget*, *(be) sorry*, *(be) happy*, *(be) surprised* (saber, esquecer, desculpar-se, ser/ estar feliz, ser/ estar surpreso) e os não-factivos *(be) sure*, *think*, *figure*, *say*, *believe* (estar seguro, pensar, dizer e acreditar). Exemplos do emprego dos verbos *saber* e *dizer*, nas três condições experimentais citadas, seguem adiante:

(66) a – John knows that the ball is red.

João sabe que a bola é vermelha.

b – John doesn't know that the ball is red.

João *não* sabe que a bola é vermelha.

c - John knows that the ball is not red.

João sabe que a bola *não* é vermelha.

(67) a – John says that the ball is red.

João disse que a bola é vermelha.

b – John doesn't say that the ball is red.

João *não* disse que a bola é vermelha.

c – John says that the ball is not red.

João disse que a bola *não* é vermelha.

Os autores estabeleceram um padrão de resposta para cada uma das três condições do teste, em que se consideravam cinco possibilidades de resposta por parte da criança: *sim*, *não*, *eu não sei*, *estou seguro* e *não estou seguro*. Se a resposta fosse *sim* ou *não*, o experimentador perguntava *você está seguro?* A criança respondia *estou seguro* ou *não estou seguro*. O uso de *eu não sei* na resposta era visto como expressão de incerteza por parte dos informantes no caso dos verbos/ predicados factivos e como a indicação da compreensão do caráter de não pressuposição, no caso dos verbos/ predicados não-factivos.

Especificamente nesse caso, o propósito de Scoville e Gordon (1980) foi avaliar a habilidade das crianças em reconhecer em sentenças factivas o escopo da negação presente na sentença completiva. Em outras palavras, buscou-se verificar se as crianças faziam uso de alguma estratégia como *overextended negation tendency* (HOPMANN E MARATSOS, 1977) durante o processamento da factividade em contextos de negação. Como já dito, a *overextended negation tendency* corresponde à tendência de negar o valor de verdade da sentença completiva quando há uma partícula negativa na sentença matriz factiva.

O formato do experimento imitava um programa de televisão do qual faziam parte os informantes e os experimentadores. Um painel eletrônico foi usado pelas crianças para responder às perguntas de compreensão. O painel, posto na frente da criança, possuía botões luminosos. A criança respondia o que foi perguntado apertando um dos botões.

A aplicação do teste dava-se através da apresentação de um filme, do qual eram personagens o Doutor Fato e sua assistente Sr^a Fancy, que direcionavam a tarefa de compreensão à criança. Durante o filme, o Doutor Fato era posto como uma pessoa que conseguia ler a mente das pessoas. Ele tinha como tarefa adivinhar a cor da bola que a assistente tirava de uma caixa de papelão com bolas de várias cores. Na tarefa de compreensão, a criança ouvia da assistente uma pergunta e era estimulada a responder também sobre a cor da bola, numa espécie de disputa entre a criança e o Doutor Fato. Por exemplo, sendo a sentença-alvo *Doutor Fato sabe que a bola é vermelha* ou *Doutor Fato não está seguro que a bola é amarela* e a pergunta de compreensão é *a bola amarela (cor)?* (Is the ball (colour)?), a criança apertava um botão (que integrava um painel luminoso que ficava à sua frente) para responder *sim* ou *não*. Posteriormente, o experimentador perguntava à criança *você está segura?* (Are you sure?), a que ela respondia com *estou seguro* ou *não*

estou seguro. Antes de responder essa questão, a criança era orientada a repetir a sentença para assegurar que ela estava ouvindo corretamente.

Scoville e Gordon (1980) adotaram um código⁴⁰ relacionando as cinco possibilidades de respostas esperadas (*sim, não, eu não sei, estou seguro e não estou seguro*), o tipo de informante e o tipo de verbo/ predicado testado:

Quadro 3: Padrão de resposta esperada de acordo com o tipo de informante e o tipo de verbo

CÓDIGO	SITUAÇÃO ESPERADA
YNN	Crianças = verbos/ predicados não-factivos e factivos (fazendo uso da estratégia <i>overextended negation tendency</i>)
YYN	Adultos = verbos/ predicados factivos
DDD	Adultos = verbos/ predicados não-factivos
YDN	Adultos = verbos/ predicados não-factivos (considerando o valor de expectativa desses verbos ⁴¹ em respostas para o predicado não-factivo <i>estar seguro</i>)

Na análise dos dados, verifica-se que o padrão de respostas dos adultos para os verbos/ predicados factivos – YYN - aumentou de acordo com a idade. Já os padrões DDD/ YDN não foram usados com frequência para verbos factivos, pelos adultos, conforme esperado, predominando para os verbos/predicados não factivos. O padrão YNN, típico do uso da estratégia de escopo estendido da negação, apareceu com frequência nos grupos do 2º e do 5º anos, mas não apareceu no grupo dos adultos. No caso das crianças, esse padrão YNN predominou seja nos verbos/ predicados factivos, seja nos não-factivos.

Para Scoville e Gordon (1980), o fato do padrão YNN ter sido usado indistintamente pelas crianças demonstra que elas não conseguem discriminar os factivos dos não-factivos, o que é ratificado pela ausência de efeito significativo entre verbos/ predicados factivos e não-factivos ($p < 0.13$). Contrariamente, a forte tendência das crianças em responder *eu não sei* para os verbos/ predicados não-factivos ($p < 0.001$) indicaria que o caráter de não-suposição dos verbos não-factivos é compreendido pelas crianças. Aponta-se, ainda, que

⁴⁰ Y = yes; N=no, D= I don't know.

⁴¹ Scoville e Gordon (1980) fazem referência a um “valor de expectativa” que acompanharia os verbos não-factivos da mesma forma que um valor de verdade é próprio dos verbos factivos.

os dados não revelam nenhum padrão de resposta diferenciador das duas classes de verbos. Conclui-se, então, que o nível de respostas das crianças só atinge o mesmo nível da resposta dos adultos gradualmente. Além disso, argumenta-se que não há uma mudança clara no desempenho das crianças que possa ser interpretada como um estágio do desenvolvimento. Afirma-se também que o uso frequente do padrão YNN, típico da estratégia de escopo estendido da negação, para os verbos/ predicados factivos pelas crianças de todos os grupos mostra que o emprego da *overextended negation tendency* (HOPMANN E MARATSOS, 1977) é feito até pelas crianças maiores, com média de idade de 14;2 anos.

Como vemos, para Scoville e Gordon (1979), distintamente de Hopmann e Maratsos (1977), a criança só seria capaz de dominar a factividade depois dos 14 anos, quando compreende o escopo da negação dos verbos/ predicados factivos, não interpretando a partícula negativa como a negação da sentença completiva. Essa divergência em relação à idade com a qual a criança domina a factividade é acentuada pelos achados de Abbeduto e Rosenberg (1985), que vão de encontro ao que os resultados de Hopmann e Maratsos (1977) e os de Scoville e Gordon (1980) sugerem, conforme veremos a seguir.

3.4 Abbeduto e Rosenberg (1985)

O trabalho de Abbeduto e Rosenberg (1985) investigou o desenvolvimento do conhecimento do verbo *saber* e de outros verbos factivos. O foco do estudo foi avaliar a capacidade de crianças para realizar três tarefas distintas: (a) nomear valores de verdade a complementos de acordo com a pressuposição do verbo da sentença matriz; (b) selecionar verbos que descrevam estados mentais de pessoas e (c) definir a pressuposição dos verbos.

A testagem contou com 74 crianças como informantes e com 24 adultos como grupo-controle. As crianças foram divididas em 3 grupos. Cada grupo era composto por 24 crianças e separado por faixa etária: 3, 4 e 7 anos. Na composição do material, os verbos usados foram *know*, *remember*, *forget* (saber, lembrar, esquecer), como factivos, *acreditar*, de leitura ambígua, tratado como factivo e não-factivo, e o não-factivo *pensar*.

O experimento empregado pelos autores dividiu-se em 3 partes. Cada parte corresponde a uma das 3 tarefas supracitadas, as quais serviam de base para investigar o desenvolvimento da factividade por parte das crianças. Assim, os pesquisadores fizeram uso de uma tarefa de compreensão, outra de escolha do verbo e mais uma de definição do verbo.

Na tarefa de compreensão, seis sentenças matrizes com suas respectivas sentenças completivas foram produzidas para cada um dos verbos *saber*, *lembrar*, *esquecer*, *acreditar* e

pensar. Em metade delas, as sentenças eram afirmativas, enquanto que, na outra metade, as sentenças eram negativas.

Para cada sentença, era feita uma pergunta acerca do valor de verdade da proposição da sentença completa para testar o conhecimento dos informantes. Contextualizava-se uma situação. Em seguida, apresentava-se a sentença-alvo. Por fim, questionava-se sobre o caráter de pressuposição. O padrão de resposta esperado era *sim* (para verbos factivos), *eu não sei* (para os verbos *pensar* e *acreditar*) e *não* (para as distratoras). A seguir um exemplo é fornecido:

(68) *context: I have a friend named Mary. Mary has a cat.*

Contexto: Eu tenho uma amiga chamada Maria. Maria tem um gato

Test sentence: Mary forgets that the cat is slow.

Sentença-teste: Mary esquece que o gato é lento.

Presupposition question: Is the cat slow?

Pergunta de pressuposição: O gato é lento?

O estudo dos autores verificou também, numa tarefa de definição, se as crianças seriam capazes de apresentar definições corretas para esses mesmos verbos. Para tanto, Abbeduto e Rosenberg (1985) utilizaram duas questões. Na primeira questão, investigaram o significado específico dos verbos *What does it mean to-verb?* (Qual é o significado do verbo?). Na segunda questão, observou-se o significado do verbo inserido em uma sentença (*If your friend says to you, I believe that my dog is lost. What does he/she mean ?/ Se seu amigo disse para você, eu acredito que meu cão está perdido. O que ele quis dizer?*).

Já na tarefa de escolha do verbo, foram empregadas histórias ao invés de sentenças-alvo. Cada uma delas descrevia um acontecimento. Havia duas versões de cada história: uma conclusa e outra não conclusa. Na versão conclusa, os informantes tiveram forte evidência para tirar uma conclusão relativa ao acontecimento visto. Na versão não-conclusa, essa evidência era parcial, incerta. Uma pergunta de compreensão exigiu dos informantes que eles indicassem entre dois verbos um que descrevesse melhor o estado mental do personagem da história. A escolha era entre os verbos *pensar* e *acreditar*, *acreditar* e *saber* ou *pensar* e *saber*. Cada um dos pares de verbo foi relacionado a uma história conclusa e a uma não-conclusa. Uma ilustração da pergunta de compreensão no caso da história não-conclusa pode ser vista a seguir:

(69) *Does Jack believe that it was Tommy?*

Jack acredita que era Tommy?

(70) *Does Jack know that it was Tommy?*

Jack sabe que era Tommy?

Submetidos os dados ao programa estatístico *Neuman-Keuls*, os resultados encontrados para a *tarefa de compreensão* demonstram um efeito significativo referente à idade ($p < 0.00005$), indicando que o desenvolvimento da compreensão da factividade aumenta com o tempo. Além disso, a média de respostas corretas é maior nas *versões afirmativas das sentenças do que nas negativas* ($p < 0.01$). Foi visto também um efeito significativo no *tipo de verbo* empregado ($p < 0.00005$), com maior média de respostas corretas para os factivos em relação aos não-factivos *pensar* e *acreditar*. Verificou-se ainda um efeito significativo na interação *verbo e tipo de sentença* ($p < 0.001$), com melhor desempenho para *saber* e *pensar* nas afirmativas. Houve também uma interação *verbo e idade* ($p < 0.00005$).

Com esses resultados, Abbeduto e Rosenberg (1985) fazem algumas considerações. Uma delas é que a compreensão das sentenças negativas seja um processo mais difícil para as crianças do que a das sentenças afirmativas, porque elas parecem estender incorretamente o escopo da negação do verbo da sentença matriz para sua sentença completiva (ou seja, ignoram o valor de verdade do verbo da sentença completiva). Essa extensão da negação conduziu a uma predominância de respostas negativas independente do valor de verdade da proposição da sentença completiva. Outra consideração é que as crianças mais velhas - de 7 anos - não trataram todos os verbos como se eles fossem factivos ou não-factivos (consideraram *pensar* como não-factivo, corretamente, por exemplo), demonstrando que a distinção entre os verbos factivos e os não-factivos envolve um conhecimento que se desenvolve gradualmente na criança ao longo do tempo.

Os achados da *tarefa de escolha do verbo*, por sua vez, mostram um efeito significativo para o fator *idade* ($p < 0.00005$), demonstrando que os adultos e as crianças maiores (7 anos) desempenharam a tarefa melhor do que as crianças menores (3 e 4 anos) ($p < 0.05$). Um efeito significativo para o fator *par de verbos* foi observado ($p < 0.01$), mas tal efeito estava atrelado à interação *idade, verbo, pareamento e tipo de história* ($p < 0.005$).

Os resultados demonstram também que a proporção de respostas corretas para história conclusiva com o verbo *acreditar* em oposição ao verbo *saber* foi maior no grupo de crianças

de 3 anos ($p < 0.05$). No grupo de crianças de 4 anos, a proporção de respostas corretas foi superior apenas para a história conclusiva com o verbo *pensar X saber* ($p < 0.05$). Embora seja relativamente baixa a diferença, o desempenho dos adultos na história conclusiva com verbo *acreditar* contra *saber* superou a média ($p < 0.05$). Para Abbeduto e Rosenberg (1985), esses números revelam a dificuldade das crianças, mormente as mais novas, em compreender o caráter de pressuposição dos verbos factivos, daí a maior média de respostas corretas ocorrerem com os verbos *acreditar* e *pensar*, não-factivos. O fato de poucas crianças de 3 e 4 anos terem dominado quaisquer dos verbos e de a maioria das de 7 anos e dos adultos demonstrarem domínio de todos os verbos pode corroborar tal afirmação. O mesmo pode ser dito acerca do fato de que testes individuais indicaram um efeito do fator *idade* significativo para os verbos *acreditar* ($p < 0.005$), *pensar* ($p < 0.005$) e *saber* ($p < 0.005$).

Já os achados da *tarefa de definição* mostram um efeito significativo para o fator *idade* ($p < 0.00005$), para o fator *verbo* ($p < 0.0001$) e para a interação *idade e verbo* ($p < 0.005$). Adicionalmente, testes simples evidenciam que o fator *verbo* afeta significativamente o desempenho apenas das crianças de 3 e de 4 anos ($p < 0.05$) em função da sua ordem de menção.

No caso específico das respostas correspondentes à pergunta 1, foi observado que só os adultos dominam a factividade, considerando em suas respostas o caráter de pressuposição dos verbos factivos. Poucas crianças mostraram ser capazes de prover uma definição, embora considere-se que aos 4 e 7 anos elas já tenham dominado todos os verbos, com exceção de *acreditar*. Isso corrobora a ideia de que produzir tais respostas requer mais que conhecimento lexical do verbo a ser empregado (LITOWITZ, 1977; ROSENBERG, 1974), pois se trata de uma habilidade metalinguística. Quanto à pergunta 2, verifica-se que as crianças de 3 e 4 anos adotaram a estratégia *complement only* (HARRIS, 1975) nas suas respostas e que crianças de 7 anos deram mais respostas corretas para a pergunta 2 do que para a pergunta 1, confirmando que as demandas metalinguísticas da tarefa *definição* são altas.

Para os autores, os dados indicam que a criança tem um certo domínio dos verbos factivos a partir dos 4 anos, o que se opõe ao que foi defendido em Hopmann e Maratsos (1977) e em Scoville e Gordon (1980).

A dificuldade em se estabelecer, portanto, a idade em que factividade esteja dominada persiste e possibilita que o tópico continue sendo de interesse para a pesquisa sobre aquisição da linguagem. Retomadas desse interesse vão ser encontradas já a partir do final da década de

90. É o caso de Leroux e Schulz (1999) e de Schulz (2002), consoante veremos na seção que segue.

3.5 Leroux e Schulz (1999) e Schulz (2002)

Leroux e Schulz (1999) e Schulz (2002) investigam a aquisição da factividade numa perspectiva que leva em conta resultados encontrados em pesquisas anteriores, mas trazem para o foco da investigação outros aspectos relacionados à factividade, propondo uma abordagem que considere esse fenômeno sob múltiplos ângulos: o *sintático-semântico*, o *léxico-semântico* e o *semântico-discursivo*.

Essa abordagem começa a ser desenvolvida em Leroux e Schulz (1999). Nesta pesquisa, as autoras procuraram verificar os motivos pelos quais estudos anteriores apontam um conhecimento parcial da factividade, bem como as dificuldades com a estrutura sintática dos verbos/ predicados factivos, que dificultaria o desenvolvimento da compreensão da factividade por parte da criança. Para elas, há ainda aspectos importantes a serem considerados, pois esses estudos falham por não considerarem a *variação linguística*, o *tempo* e o *aspecto* como marcas morfológicas da factividade, conforme se pode observar em relação ao factivo *esquecer*:

(71) Pedro esqueceu que tinha comprado o bolo. (factivo)

(72) Pedro esqueceu de comprar o bolo. (não-factivo)

(73) Pedro esqueceu ter comprado o bolo. (factivo)

As autoras realizam, então, uma pesquisa de carácter translinguístico com crianças falantes de inglês, espanhol e alemão. Tal comparação justifica-se em função das diferenças estruturais existentes entre essas línguas em relação à factividade. Enquanto o inglês seleciona apenas o tempo verbal como marca da factividade, o alemão e o espanhol consideram tanto *tempo* quanto *aspecto* como relevantes para a leitura do complemento factivo.

A tabela seguinte expõe como se dá a leitura de certas estruturas de complementação no inglês, no alemão e no espanhol:

Tabela 1: Estrutura de complementação no inglês, alemão e espanhol (no original)

Structure	English	German	Spanish
1. Forgot to VERB-fin the eggs	negative	negative	negative
	implicative	implicative	implicative
2. Forgot that he VERB+fin the eggs	factive	factive	factive
3. Forgot the VERB-nominal of the eggs	factive	ambiguous	ambiguous
4. Forgot VERB-gerund the eggs	factive	negative	*
		implicative	
5. Forgot to have VERB-participle the eggs	*	factive	factive
* Indicates that the combination is not grammatical in the language.			

(LEROUX E SCHULZ, 1999:39)

Desse modo, dois estudos são conduzidos: um para avaliar a compreensão da criança durante o acompanhamento de histórias e testar a compreensão da pressuposição de sentenças complexas factivas e não-factivas em relação a um contexto previamente apresentado; e outro com as sentenças em contexto isolado.

Para Leroux e Schulz (1999), é crucial que a criança perceba que uma pressuposição remete a um evento particular ocorrido. Assim, o primeiro experimento da testagem tinha o formato de histórias, que se estruturavam em torno de um *evento real* ou de um *evento não-real*. Seguem exemplos das histórias utilizadas:

Evento real:

“Kermit went shopping and he was supposed to buy milk and eggs. Look, he bought the eggs, and the milk too. In the evening, he got really hungry, but he said: ‘I have nothing to eat in the house’. Look, here are the eggs. He didn’t remember about them. What a silly guy!”

“Kermit foi ao shopping e esperava-se que fosse comprar leite e ovos. Olhe, ele comprou ovos e leite também. À noite, ele sentiu fome, mas disse: 'Eu não tenho nada para comer em casa'. Mas veja, aqui estão os ovos. Ele não se lembrava deles. Que sujeito tolo!” (tradução nossa)

Evento não-real:

“Grover called Ernie on the phone, and he said: ‘I got a new game of marbles and want to play it with you’. Ernie said: ‘Oh, yes, sure, come over’. First they played hide-and-seek, but they didn’t play with the marbles because Grover didn’t remember about his new game. Then it was time for Grover to go home and he just went home”.

“Grove telefonou para Ernie e disse: ‘eu comprei um novo jogo de bolinhas de gude e quero jogar com você’. Ernie disse: ‘Ah, claro, venha à minha casa.’ Eles começaram a brincar primeiro de esconde-esconde e não brincaram com as bolinhas de gude porque Grover não se lembrou do novo jogo. Aí chegou a hora de Grover ir para casa e ele partiu”. (tradução nossa)

Ao final de cada história era feita uma *pergunta de compreensão*. As autoras manipularam o tipo de complemento, possibilitando a leitura de um evento definido ou não, como podemos observar com as sentenças (74), (75), (76) e (77):

(74) *Kermit forgot that he bought eggs.*

Kermit esqueceu que ele comprou os ovos.

(75) *Kermit forgot to buy eggs.*

Kermit esqueceu de comprar os ovos.

(76) *Did Grover forget that he played marbles with Ernie?*

Grover esqueceu que ele jogou bola de gude com Ernie?

(77) *Did Grover forget to play marbles with Ernie?*

Grover esqueceu de jogar bola de gude com Ernie?

Em não havendo elementos linguísticos que denotem o caráter de *definição do evento*, tem-se o que as autoras chamam de *pressuposição fracassada*.

No tocante aos informantes do experimento, foram testadas 20 crianças falantes do inglês (entre 4;1 a 5,7 anos); 28 do alemão (entre 4;3 a 6;1) e 19 do espanhol (entre 3;6 a 6;11) e os dados foram submetidos ao pacote estatístico ANOVA.

Os resultados encontrados por Leroux e Schulz (1999) demonstram um efeito significativo para o fator *tempo* ($p < 0.0001$) e para o fator *tipo de evento* ($p < 0.0001$), não havendo efeito significativo para o fator *língua* ($p < 0.2111$). No entanto, houve uma interação significativa para *tipo de evento, tempo e língua* ($p < 0.0013$).

Considerando cada língua individualmente, percebe-se no inglês, por exemplo, que as autoras encontraram um efeito significativo para o fator *tempo* ($p < 0.0043$) e para o fator *evento* ($p < 0.0007$), não havendo interação entre eles ($p < 0.0896$). No caso do espanhol, houve efeito significativo para o fator *tempo* ($p < 0.0003$) e para o fator *evento* ($p < 0.0073$) e interação significativa entre *tempo* e *evento* ($p < 0.0001$). Já com o alemão, verificou-se um efeito significativo para o fator *tempo* ($p < 0.0001$) e para o fator *evento* ($p < 0.0013$), porém, não houve interação entre eles.

Segundo as autoras, a compreensão de esquecer (*forget*) foi satisfatória nas três línguas. No entanto, houve uma rejeição de *forget* + *infinitivo* com evento real e o contrário se deu quando o evento não havia ocorrido. Leroux e Schulz (1999) também defendem que as crianças compreenderam bem as sentenças completivas factivas quando o evento pressuposto havia ocorrido, mas não o fizeram no caso de *fracasso da pressuposição*. A contradição entre a pressuposição disparada pelo complemento factivo e o contexto discursivo, que indica que o evento não ocorreu, traz uma dificuldade que a criança é incapaz de resolver. As autoras ainda salientam que os resultados mostram diferenças significativas entre as línguas, sugerindo que diferenças interlinguísticas possam afetar a aquisição.

No segundo experimento, Leroux e Schulz (1999) propuseram-se a esclarecer se o efeito significativo encontrado para o fator *tipo de evento* ($p < 0.0001$) estava ligado à não-compreensão da história. Elas também procuraram investigar a compreensão de sentenças completivas factivas e não-factivas em um contexto isolado de outros fatores e explorar a habilidade de crianças para fazerem inferências sobre o valor de verdade apenas com base na estrutura sintática. Para tal, as autoras se utilizaram de perguntas de compreensão feitas após pequenos trechos das histórias, utilizando-se de verbos que levavam a uma *leitura factiva*, de *implicatura negativa* ou relacionados à Teoria da Mente.⁴² Nesse caso, os informantes foram 40 crianças falantes de inglês (entre 3;3 e 6;11, média 5;4) e 24 adultos do grupo-controle.

Para as autoras, os resultados encontrados são muito similares aos vistos com os dados do inglês no primeiro estudo e mostram que as crianças realmente falham no entendimento da condição *evento não-real*, em contraste com os adultos que interpretam bem qualquer condição. Os achados também demonstram um efeito significativo para o fator *idade* ($p < 0.0001$), para o fator *tempo* ($p < 0.0001$) e para o fator *evento* ($p < 0.0001$). Com base, nesses resultados, as autoras defendem que as crianças têm dificuldade com a compreensão

⁴² Define-se a Teoria da Mente como o estudo da natureza e do desenvolvimento da capacidade do ser humano de compreender a existência de sentimentos, de emoções e de intenções, de forma a inferir a respeito dos estados mentais dos outros e de si mesmo, predizendo suas ações próprias e as dos outros também, percebendo, inclusive, falsas crenças (JOU E SPERB, 1999; PREMARK E WOODRUFF, 1978).

de uma *pressuposição fracassada*. Não foi encontrado efeito significativo para o fator *verbo* ($p < 0.45$), nem para a interação *verbo* e *idade* ($p < 0.747$), sugerindo que as crianças já dominem a distinção entre factivos e não-factivos em contextos isolados em que não haja uma *pressuposição fracassada*.

Em suma, Leroux e Schulz (1999) concluem que a compreensão da factividade envolveria propriedades semânticas, discursivas e sintáticas e que as crianças compreendem a pressuposição factiva, distinguindo os verbos/ predicados factivos dos não-factivos. Entretanto, as crianças não estariam aptas para distinguir casos de *fracasso da pressuposição*, teriam dificuldades em compreender alguns aspectos sintáticos próprios dos verbos/ predicados factivos, exibindo padrões de respostas distintos se a marcação morfológica da factividade for complexa. Para as autoras, o domínio da factividade implica a compreensão da pressuposição fracassada, bem como de aspectos estruturais específicos de cada língua, culminando num processamento complexo, que envolve conhecimento do léxico e da gramática, como a interpretação da sentença complexa, a distinção entre pressuposição linguística e contexto discursivo.

Essas ideias são desenvolvidas no trabalho de Schulz (2002). Para tanto, a autora assume o caráter *léxico-semântico* da factividade, proposto por Kiparsky e Kiparsky (1971) para definir a factividade verbal, segundo o qual verbos/ predicados factivos apresentam a propriedade semântica de que a sentença completiva de uma sentença complexa factiva é pressuposta como verdadeira. Na sua análise Schulz (2002), retoma, ainda, a concepção de que a factividade exige, em termos *sintático-semânticos*, uma marcação morfológica de tempo/ aspecto verbal (LEROUX E SCHULZ, 1999), que corresponde à noção de que a leitura factiva depende do *caráter de definitude* do evento expresso pela sentença completiva. No tocante ao aspecto *semântico-discursivo*, a autora faz referência à existência de uma representação linguística para a sentença completiva (HEIM, 1982; VAN DER SANDT, 1989; 1992), a qual permitiria a sua leitura factiva, ao invés de outras como a de implicatura negativa, por exemplo. Assim, defende-se que as crianças só reconheceriam as restrições sintáticas da factividade (como o *movimento-QU* e o *escopo da negação*) depois que elas passassem a compreender uma completiva factiva como uma ligação discursiva⁴³.

É fundamentada nessas questões que a autora propõe que uma investigação sobre o desenvolvimento da compreensão da factividade equivale a uma abordagem que reconheça a dimensão múltipla da factividade, envolvendo fatores (i) léxico-semântico, (ii) sintático-

⁴³ Uma exposição mais detalhada desses aspectos sintático-semânticos e semântico-discursivos foi realizada no Capítulo 2, seção 2.4.4.

semântico e (iii) semântico-discursivo. Baseando-se nesse caráter multidimensional da factividade, espera-se uma aquisição passo a passo por parte da criança⁴⁴ (SCHULZ, 2002).

Schulz (2002) ressalta também que muitos estudos sobre a factividade feitos até então são inconclusivos, de acordo com o modelo de factividade defendido por ela, por subestimarem a complexidade da tarefa de aquisição. Para a autora, esses trabalhos focam as diferenças semânticas e sintáticas existentes entre verbos/ predicados factivos e não-factivos, a partir de uma sentença completiva factiva (*that/ que*), não examinando o papel do tipo de sentença completiva na compreensão da factividade. Além disso, nesses estudos, a aquisição da factividade é investigada, exclusivamente, em contextos em que a referência discursiva se dá através de uma sentença factiva isolada, desconsiderando o aspecto discursivo.

Em prol da sua hipótese de que o desenvolvimento da compreensão da factividade envolve fatores múltiplos, Schulz (2002) retoma o tipo de experimento desenvolvido anteriormente com 40 crianças entre 4 e 6 anos (média:5;4), mais 24 adultos do grupo de controle. No que concerne aos tipos de complemento para os verbos/predicados factivos, a autora obtém dados que sugerem que crianças entre 4 e 6 anos diferenciam verbos como *forget/ find out* e *think* (esquecer, descobrir e pensar), dando interpretação *factiva* ao primeiro caso e *indeterminada* ao segundo caso e que crianças da mesma idade percebem a marcação de tempo/ aspecto verbal em sentenças completivas com infinitivo: *forget* (esquecer) com *to-complement* era interpretado como uma *implicatura-negativa* e *forget* (esquecer) com *that-complement*, como *factivo*, o que permite a afirmação de que as crianças são sensíveis ao tipo de sentença matriz e ao tipo de sentença completiva utilizada.

No que diz respeito às propriedades semântico-discursivas, Schulz (2002) argumenta que crianças com mais de 4 anos são sensíveis a variações no discurso e interpretam corretamente sentenças completivas factivas e não-factivas como verdadeiras ou falsas, de acordo com o tipo de verbo, mas no caso de *fracasso da pressuposição*, embora elas reconheçam a informação discursiva, não se mostram capazes de rejeitar uma *pressuposição fracassada*.

Para Schulz (2002), os resultados dos dois experimentos feitos por ela corroboram a hipótese de uma abordagem que leva em conta o caráter multidimensional da factividade, ou seja, a interação de fatores léxico-semântico, sintático-semântico e semântico-discursivo na

⁴⁴ Outros autores já compartilharam a ideia de que as crianças fazem uso de habilidades específicas na aquisição da factividade (JOHNSON E MARATSOS, 1977; JOHNSON E WELMANN, 1980; SCOVILLE E GORDON, 1980; ABBEDUTO E ROSENBERG, 1985; MOORE E DAVIDGE, 1989; FALMAGE, GONSALVES E BENNETT-LAU, 1994). Dessa forma, a aquisição da factividade só se daria após a aquisição dessas habilidades, como a compreensão da estrutura completiva (DE VILLIERS; 2004a; 2004b) por exemplo.

aquisição dos verbos/ predicados factivos. A partir dessa constatação, a autora propõe um processo de aquisição gradual para a factividade, em que o desenvolvimento desses aspectos dar-se-ia por estágios:

Estágio 1 (2;0-2;4): produção de sentenças simples;

Estágio 2 (2;5-3;6): compreensão do valor de verdade de sentenças completivas factivas com marcação de tempo/ aspecto verbal; e produção de sentenças completivas não-factivas;

Estágio 3 (3;7-7;0): capacidade de inferir sobre estados mentais (ToM), produção de sentenças completivas factivas finitas e a compreensão de sentenças completivas factivas e não-factivas;

Estágio 4 (após 7 anos): reconhecimento das barreiras do movimento-QU e do escopo da negação.⁴⁵

Ratificando ainda mais a falta de consenso na literatura acerca da idade com a qual a factividade estaria dominada, Léger (2007) propõe um 5º estágio para o desenvolvimento da factividade com base na tese de que é necessário distinguir tipos de verbos/ predicados factivos, que podem impor diferentes demandas para sua aquisição, conforme será exposto na seção a seguir.

3.6 Léger (2007)

Léger (2007) investiga os verbos factivos e semifactivos a fim de propor que há diferenças na aquisição da factividade desses dois tipos de verbos factivos em função do tipo de pressuposição que esses verbos expressam. Distintamente dos verbos factivos, os semifactivos são verbos em que o caráter factivo está ligado à cognição e pode ser perdido em determinados contextos, como é o caso de *know*.

Para a autora, estudos anteriores (ROEPER E DE VILLIERS, 1992; DE VILLIERS, CURRAN, DEMUNN E PHILLIP, 1997), que procuram determinar se a criança reconhece a *barreira da negação* (escopo da negação), cometem falhas que podem comprometer a validade dos seus resultados, pois não distinguem os *factivos verdadeiros* dos *semifactivos*,

⁴⁵ Embora a autora defenda que esses aspectos seriam os últimos no processo de aquisição, não foram realizados experimentos específicos com esses tipos de estruturas.

os primeiros ligados à descrição de emoções (*be happy*) e os segundos, à cognição (por exemplo, *know*).

Além disso, esses estudos também desconsiderariam todas as possibilidades de colocação da partícula de negação, como ilustram as sentenças abaixo empregadas pela autora no experimento conduzido (LÉGER, 2007:341):

(78) *She knows that she has a turtle* (matriz e completiva afirmativas - PP)

Ela sabe que ela tem uma tartaruga.

(79) *She knows that she doesn't have a turtle*. (matriz afirmativa e completiva negativa - PN)

Ela sabe que ela não tem uma tartaruga.

(80) *She doesn't know that she has a turtle*. (matriz negativa e completiva afirmativa - NP)

Ela não sabe que ela tem uma tartaruga.

(81) *She doesn't know that she doesn't have a turtle*. (matriz e completiva negativas - NN)

Ela não sabe que ela não tem uma tartaruga.

Foram testadas 39 crianças (e 12 adultos), divididas em 4 grupos de acordo com o tempo de escolaridade/ idade: Jardim de infância (entre 5;6 e 6;5 anos, média: 6;1), 1º ano (entre 6;6 e 7;5 anos, média: 6;9), 3º ano (entre 8;7 e 9;5 anos, média: 9;1) e 5º ano (entre 10;8 e 11;5 anos, média:11;00). Para cada tipo de sentença completiva factiva, havia 4 condições experimentais, conforme ilustração acima: PP, PN, NP e NN. No material da testagem, fez-se uso do verbo *know* (saber) e do predicado *be happy* (ser feliz). Os informantes tinham como tarefa associar um determinado estado a um verbo/ predicado semifactivo ou a um verbo/ predicado factivo verdadeiro a partir de certas condições.

Para tanto, foi feito o uso de bonecas com certas características e brinquedos que ficavam à frente dessas bonecas. No caso do verbo *know*, duas bonecas tinham os olhos vendados e duas, os olhos abertos. Diante de cada boneca, ficava um brinquedo (uma tartaruga ou um pato). Já para *be happy*, havia duas bonecas felizes e duas bonecas tristes. Diante de cada uma delas, havia um brinquedo (uma tartaruga ou um pato). As bonecas eram postas à frente da criança, numa fila e podiam ser diferenciadas pela cor do seu vestido (vermelho, azul, amarelo ou verde). Na tarefa de compreensão, o experimentador dizia uma

das sentenças-teste e a criança escolhia a boneca correspondente ao estado descrito por essa sentença.

Segundo Léger (2007), os resultados encontrados indicam que o desempenho com o factivo *be happy* foi bem próxima do máximo ou atingiu o máximo em todos os grupos de idade. No entanto, a tarefa com o semifactivo *know* mostrou-se mais desafiadora. Os resultados mostram que o desempenho das crianças em cada uma das quatro condições com *be happy* evidencia que a pressuposição induzida por esse predicado é dominada muito cedo, dada a baixa porcentagem de respostas erradas mesmo nas duas condições de negação (NP e NN). Por outro lado, os dados demonstram também que as crianças tiveram dificuldade com a compreensão de *know*, sobretudo em condições de negação, uma vez que a condição NN se configurou um desafio mesmo para as crianças de mais idade. Na condição PP, todos os grupos tiveram um bom desempenho, o que pode sugerir que algumas crianças do *Jardim de Infância* e do *1º ano* fizeram uso da estratégia *complement only* (HARRIS, 1975). Na condição PN, não foi observado um domínio completo, nem mesmo nas crianças do *5º ano* e sobretudo nas do *Jardim de Infância*. Na condição NP, a mesma competência dos adultos foi atestada nas crianças do *3º ano*, mas não nas do *1º ano*. Já a condição NN, representou um desafio enorme para as crianças de todos os grupos, uma vez que elas davam respostas que desconsideravam completamente a negação.

Para Léger (2007), estes achados revelam que as crianças não processam a factividade de forma uniforme, diferenciando os dois tipos de factivos. Enquanto a compreensão de factivos verdadeiros (*be happy*) ocorre muito cedo, mesmo nos casos de negação, a dos semifactivos é tardia, especialmente nos casos de negação. Para a autora, a explicação para o fato de a criança compreender os factivos verdadeiros de forma distinta dos semifactivos pode ter uma base léxico-semântica, devido à diferença existente entre eles: os semifactivos, ao contrário dos factivos, podem perder a factividade. A autora argumenta ainda que discursivamente eles também não são iguais, haja vista que os semifactivos podem expressar uma pressuposição válida apenas para o falante e os factivos expressam uma pressuposição válida tanto para o falante quanto para os demais participantes do discurso, incluindo o referente expresso pelo sujeito da sentença. No entanto, na negativa, um semifactivo como *know* indicará um estado de conhecimento/ ignorância distinto entre os vários participantes do discurso, exigindo uma *mudança de perspectiva* (shift of perspective):

(82) Paula knows that she has a turtle./ Paula sabe que ela tem uma tartaruga.

(participante: estado de conhecimento; falante: estado de conhecimento)

(83) Paula doesn't know that she has a turtle. Paula não sabe que ela tem uma tartaruga.

(participante: estado de ignorância; falante: estado de conhecimento)

Isso não ocorreria, todavia, com o factivo verdadeiro *be happy*:

(84) Paula is happy that she has a turtle. / Paula está feliz que ela tem uma tartaruga.

(85) Paula is not happy that she has a turtle. / Paula não está feliz que ela tem uma tartaruga.

Defende-se, então, que a *mudança de perspectiva*, necessária com *know* na condição de negação, impõe dificuldades às crianças com as condições NP e NN.⁴⁶

Com isso, Léger (2007) considera que o desenvolvimento da compreensão dos *factivos verdadeiros* e dos *semifactivos* não ocorre de forma única nas crianças. Enquanto o dos primeiros se dá desde cedo, o dos segundos é tardio, principalmente em contextos de negação.⁴⁷ A autora defende, assim, mais um estágio para o desenvolvimento da factividade, que se somaria aos 4 estágios já propostos por Schulz (2002). Para a autora, esse 5º estágio iria até os 11 anos, quando a criança seria capaz de compreender o escopo da negação em sentenças com verbos/ predicados factivos e semifactivos, dominando a factividade por completo.

3.7 Conclusão

A exposição de resultados experimentais de trabalhos que investigam a factividade sob um viés aquisicional, feita neste capítulo, ratifica uma falta de consenso na literatura no tocante à idade em que a factividade estaria dominada. Hopmann e Maratsos (1977), por exemplo, propuseram que o domínio da factividade se daria a partir dos 6 anos. Abbeduto e Rosenberg (1985), por sua vez, defenderam que o domínio da factividade ocorreria mais

⁴⁶ A autora ainda chama a atenção para o fato de que a seleção de *know* não seria de um fato especificamente, mas um outro tipo de objeto abstrato, haja vista a agramaticalidade de (i):

(i) * I know the fact that she has a turtle.

* Eu sei o fato de que ela tem uma tartaruga.

⁴⁷ A proposta de Léger de que a dificuldade com a condição NN implicaria um estágio adicional para a aquisição do semifactivo “saber” pode ser questionada, no sentido de que a necessidade de se computar uma *mudança de perspectiva* com esse verbo se assemelha à tarefa cognitiva vinculada aos verbos de crença da Teoria da Mente. Ou seja, o processamento de uma *mudança de perspectiva* seria compartilhada pelos verbos mentais e essa demanda seria paralela ao desenvolvimento da factividade. Não acreditamos, assim, na pertinência de se propor um estágio especificamente relacionado ao desenvolvimento da factividade *stricto sensu*.

cedo, após os 4 anos de idade. Já Schulz (2002) sustenta que apenas entre 3;7 e 7;0 domina-se a factividade, e propõe estágios para esse desenvolvimento. Léger (2007), por sua vez, acredita que haveria ainda mais um aspecto tardio no domínio da factividade, que só se ocorreria após os 11 anos de idade. Por fim, deve-se lembrar que Scoville e Gordon (1980) afirmam que ainda por volta dos 14 anos a criança apresentaria dificuldades com a factividade.

Acreditamos que essa divergência de resultados se deve ao fato de cada autor, sobretudo nos primeiros trabalhos, ter se debruçado sobre um aspecto da factividade de forma isolada: em um primeiro momento, vários estudos focam a questão do escopo da negação e da leitura de pressuposição (HOPMANN E MARATSOS, 1977; ABBEDUTO E ROSENBERG, 1985; SCOVILLE E GORDON, 1980); em outro momento, aspectos sintático-semântico e discursivo-semântico são considerados (LEROUX E SCHULZ, 1999; SCHULZ, 2002); e, por fim, num terceiro momento, contemplou-se uma distinção léxico-semântica da factividade (LÉGER, 2007). Adicionalmente, essa falta de consenso parece corroborar a ideia de uma aquisição gradual dos verbos/ predicados factivos⁴⁸, que se desenvolve passo a passo e envolve o domínio de vários aspectos do fenômeno da factividade, como a identificação de uma subclasse de verbos, uma interpretação semântica específica, uma subcategorização sintática variável entre as línguas, como é o caso de se admitirem complementos não-finitos, uma possibilidade para o PB, que exploraremos, e um comportamento característico no que diz respeito ao movimento-QU, um dos aspectos pouco explorados na literatura da área e que será objeto de investigação experimental conduzida nesta pesquisa.

⁴⁸ É comum que alguns fenômenos de aquisição sejam vistos como de aquisição rápida, instantânea, como se tem defendido para a questão da ordem de palavras (WEXLER, 1998), enquanto alguns outros aspectos podem ser mais graduais, como o caso do sujeito nulo (HYAMS E WEXLER, 1993) ou mesmo do fenômeno V2 (PLATZACK, 1996).

4 AQUISIÇÃO DE VERBOS/ PREDICADOS FACTIVOS: RESULTADOS EXPERIMENTAIS

4.1 Introdução

No âmbito de estudos experimentais relacionados à aquisição de linguagem, tanto a produção quanto a compreensão de enunciados pode ser investigada. No tocante à factividade, no entanto, não parece ser nada trivial eliciar estruturas complexas com verbos específicos. Por outro lado, dados de produção espontânea podem ser mais facilmente obtidos, embora não se possa ter qualquer controle sobre o tipo de dado a ser considerado. É comum que dados de produção linguística, de caráter espontâneo, tanto longitudinais quanto transversais, sejam tomados como um referencial do que a criança já domina no tocante às estruturas da sua língua materna. De uma forma geral, entende-se que, uma vez que a criança produz certa estrutura da língua, ela já é capaz de compreendê-la. Além de se poder considerar tal afirmativa altamente controversa, há de se considerar, como já salientado, o fato de que nem sempre se obtém um número de dados de determinada natureza, em produções espontâneas, que nos permita obter um quadro abrangente o suficiente. Sendo assim, para investigar o domínio de estruturas factivas no PB, nossa observação de dados se pautou por uma combinação de diferentes fontes: compilaram-se dados de produção espontânea a partir de alguns *corpora* infantis, disponibilizados à comunidade científica, a fim de se ter um panorama do tipo de estruturas, em cada faixa etária, produzidas pelas crianças. Além disso, consideraram-se dados de compreensão, obtidos experimentalmente.

Observamos dados de produção espontânea, de crianças entre 2;00.20 e 9;00.17.⁴⁹ Com vista a uma possível correlação entre o desenvolvimento linguístico e a aquisição de estruturas factivas, os dados são apresentados de acordo com a idade, seguindo sempre da faixa etária menor para a maior, assim como em termos da sua complexidade, indo de estruturas mais simples – com a presença de um verbo factivo - até a produção de estruturas factivas mais complexas. As estruturas consideradas foram (i) presença de verbos factivos com complemento omitido ou com complementos DPs apenas, (ii) presença de complemento infinitivo, (iii) presença de complemento oracional e (iv) sentenças com complemento oracional com Spec, CP preenchido. Foram também observadas as ocorrências de interrogativas a partir de sentenças complexas com verbos factivos.

⁴⁹ Uma parte dos dados pertence ao CHILDES (www.childes.psy.cmu.edu), outra parte dos dados corresponde ao *corpus* disponibilizado por Silveira (2011) no anexo de sua tese e uma terceira parte dos dados foi disponibilizada ao orientador desta dissertação, sendo de coleta pessoal de Nilmara Sikansi além de registros do hoje acervo CEDAE, do IEL – Unicamp.

No que concerne à compreensão, partimos dos resultados do PB de Arcoverde e Roazzi (1996), que serão reportados aqui, e averiguamos estruturas factivas mais complexas, pouco exploradas na literatura da área, com base numa metodologia experimental com grupos de crianças de diferentes faixas etárias, contrastadas aos resultados de um grupo controle de adultos. Uma testagem preliminar, designada experimento 0, forneceu-nos indícios de que verbos/ predicados factivos acompanhados de sentenças finitas ou não-finitas imporiam demandas distintas para a aquisição dessas estruturas no PB, direcionando as testagens seguintes. Os experimentos 1 e 2 observam respectivamente a compreensão da complementação infinitiva com marca de aspecto em verbos/ predicados factivos, em comparação a de verbos/ predicados não-factivos, a partir de uma tarefa de seleção de figuras; e a interpretação atribuída a perguntas-QU complexas com verbos factivos e não-factivos, por intermédio da eliciação de respostas com base em histórias.

Iniciamos a exposição desses resultados a partir da apresentação dos dados de produção espontânea na seção a seguir.

4.2 Emergência de estruturas factivas em PB: dados de produção espontânea

4.2.1 Produção de verbos factivos com complemento omitido ou com complemento com DP apenas⁵⁰

As primeiras emissões encontradas com verbos factivos são respostas a observações do interlocutor e contemplam a presença do verbo factivo, geralmente recuperado do discurso do interlocutor, sem a presença de um complemento explícito⁵¹.

(86) (I) Eu quero saber onde está a galinha e o porquinho! (R) - *Não sei* (SI) (bate algo para dizer) (2;00.20)

(87) (I) Com o quê? Hum, hum ... (R) *Num sei*. (I) Num sabe? O quê que é isso que tem na mão dela? (2;01.23)

(88) (I) E tinha um cavalinho bem em cima do carrocel, lembra? (R) *Lembo* (2;06.12)

⁵⁰ A coletânea completa dos dados encontrados no *corpus* analisado é apresentada no anexo.

⁵¹ As letras entre parênteses identificam as iniciais das crianças e os interlocutores envolvidos, como (I) para a investigadora, (M) para a mãe, (P) para o pai etc. Há alguns símbolos utilizados no CHILDES (@ - indicando palavra não dicionarizada, xxx - ininteligível, & - eventos não-verbais) que foram mantidos nos exemplos.

(89) (M) Mas (vo)cê só sabe faze(r) cama? (GAB) *Sabe*. (2;06.25)

Ocorrências de estruturas factivas compostas por sentenças com DPs apenas apresentam principalmente o verbo *saber*, tanto em sentenças afirmativas quanto negativas, demonstrando uma emergência precoce dessas estruturas:

(90) (R) *Vochê não chabe echa música, vochê não sabe, você chabe essa música? "Pitão di achuca, lalão di achuca" você chabe?* (I) Ah, quem que ensinou? A, a, a Dorinha A Dorinha, né? Como é que é? Eu não sei direito. Ensina prá mim (2;03.06)

(91) (M) Eu sei desse aqui que é tatá. (GAB) Eu *sei* esse tatá. (2;08.16)

(92) (D) Ah essa (vo)cê num [:= não] sabe. (GAB) Eu *num* [:= não] *sei* essa música (2;09.24)

(93) (GAB) *Eu [/] eu sei a música da cincerela [:= Cinderela]*. (M) Você sabe a música da Cinderela? (GAB) Hum [/] hum. (2;11.27)

Chama também atenção a estrutura a seguir com um tópico à esquerda, produzida já aos 3 anos de idade:

(94) (M) Quem que é? (GAB) A mulher aquela mas o nome não daquela mulher eu *não sei*. (3;10.09)

A presença de verbos factivos como *lembrar* e *esquecer* passam a ser mais frequentes nos dados das crianças mais velhas, em contextos afirmativos e negativos:

(95) (C) (.) né@i eu *não me lembro*. (4; 09.19)

(96) (N) Eu *não me lembro essa parte aqui*. (5; 04.02)

(97) (R) *Não me lembro* (.) só me *lembro dum* [:= de um] que chama Lucas. (5; 07.09)

(98) (G) Eu me *esqueci de tudo* ah@i mas deixa agora (...) é tua uma lapiseira e uma caneta &=riso ? (6;00.12)

(99) (R)...e que ele já *tinha esquecido a espada* daí [/] daí [/] daí o irmão do [/] ele *esqueceu* da espada dele... (7; 07. 02)

4.2.2 Sentença com complemento infinitivo

Além da manifestação de sentenças com DPs apenas, buscou-se também nos dados registro da produção de sentenças com complemento infinitivo. Embora a ocorrência dessas estruturas tenha sido mais escassa nos dados, verificou-se sua produção tanto em sentenças afirmativas como negativas ou em interrogativas diretas:

(100) (C) (.) Não *sei ler com a tua letra*. (4; 03. 07)

(101) (C) <Eu não *sei*> [<] [/] eu não *sei escrever*. (4; 9.19)

(102) (C) Não *sei ler*. (4; 9.19)

(103) (R) Eu só *sei fazer uma coisa aqui*. (5; 5.01)

(104) (N) Tu é o xxx faz de conta que aqui (es)tá a brincadeira *tu sabe[: sabes] brincar?* (5; 04.02)

4.2.3 Sentenças com complemento oracional simples

A primeira manifestação de sentença com complemento oracional simples foi observada numa faixa etária bem mais alta, aos 5 anos de idade. No entanto, conforme poderá ser observado na subseção seguinte, sentenças complexas com verbos factivos já aparecem a partir dos 3 anos de idade:

(105) (R) *Sei que tinha pipoca, pinhão, bolo*. Isso que eu me lembro que *tinha*. (5; 05.01)

(106) (R) *Não me lembro* (.) *me lembro que de esconde esconde, o de caçador, o de futebol não brinquei mas fiquei vendo.* (5; 07.09)

(107) (C) Quando ele terminou de vender todo mundo *ficou sabendo que o rei não tinha orelha* sempre conta essa história +"/. (6;07.16)

(108) (C) Porque eu (*es*)tava *me lembrando que* depois quando a gente começa usar sapatilha de ponta ... (7; 07.16)

Além da ocorrência do complementizador *que*, também o *se*, introdutor de uma interrogativa indireta, é observada⁵²:

(109) MAT: *não sei se tu quer* [: *queres*] uma coisa boa eu conto uma coisa boa xxx [>]. (7;01.17)

(110) (N) *Não sabe* [: *sabes*] *se é menino ou menina?* (5;10.10)

4.2.4 Sentenças com complemento oracional com Spec, CP preenchido

Os dados a seguir ilustram a manifestação de sentenças com complemento oracional com Spec, CP preenchido:

(111) (GAB): *Sabe* que isso (o que é isso)? (3;03.24)

(112) MAE: que cor que é o sapato dela? (GAB) Eu num [:= não] *sei que cor é o sapato dessa.* (3;03. 24)

(113) (C) Eu *não sei* só que aqui [= aponta para o papel] é casa e *eu não sei o que* (es)tá escrito aqui. (4; 07. 17)

(114) (C) *Não sei como é que se escreve Mateus.* *INV: não sabe [: *sabes*]?

(C) Não (4; 09.19)

⁵² Essas ocorrências poderiam ser apresentadas na próxima subseção, pois já se configuram como estruturas em que Spec, CP está preenchido pela conjunção integrante *se*.

(115) (N) *Sabe* [: *sabes*] *quem* costurou os pontos? (6; 04.10)

(116) (R) hm*n*@i não sei é [/] é que *eu não sei como que escreve*. (6; 07.16)

4.2.5 Sentenças interrogativas a partir de complementos factivos sentenciais

Além desses dados, a ocorrência de interrogativas foi observada no *corpus*, particularmente nos dados de interrogativas do trabalho de Silveira (2011). A ocorrência de interrogativas a partir de uma sentença complexa com complemento infinitivo aparece aos 3 anos de idade. A presença de QU in situ também é verificada:

(117) (H): Por que que *cê não sabe* conta essa história? (3;2)

(118) (A) E meu pai vai comprar... é... *sabe* o quê? (3;0)

(119) (A) Ai, deixa eu falar! Comprei *sabe* onde? (3;0)

(120) (G) Porque não, *sabe* [: *sabes*] *por quê* [<]? (6; 07.10)

Registra-se, ainda, a produção de uma estrutura envolvendo o verbo *saber* com caráter de *marcador discursivo*, diferente do valor pressuposicional ou de existência, próprio do verbo factivo *saber*, e do que se viu nos dados de produção até então:

(121) (MT) Pa praia. Minha mãe é que gosta de ir pa praia...minha mãe é que gosta de ir pa praia, *sabe*.

Embora não se tenha obtido um panorama abrangente da produção de verbos/predicados factivos a partir de dados espontâneos, tem-se, ao menos, uma visão geral que indica que o verbo *saber* é bastante frequente na produção espontânea de crianças desde tenra idade e que as primeiras emissões partem da combinação desse verbo com DPs simples, assim como com estruturas infinitivas, para em seguida, serem contempladas estruturas mais complexas.

4.3 Dados experimentais de Arcoverde e Roazzi (1996)

Como já dito anteriormente, diversos estudos experimentais no âmbito da aquisição de linguagem tentaram dar conta do desenvolvimento da compreensão da factividade. De uma forma geral, esses trabalhos, com dados do inglês, testaram aspectos da factividade que se situam em torno da compreensão da pressuposição e do escopo da negação em sentenças complexas com verbos/ predicados factivos. Os resultados encontrados, porém, evidenciam a falta de consenso na literatura acerca da questão do domínio da factividade.

No tocante ao português, o trabalho de Arcoverde e Roazzi (1996) merece relevo. Nesse estudo, os autores investigaram a compreensão do significado expresso por verbos factivos como *saber*, *descobrir* e *perceber* e verbos contrafactivos como *fazer-de-conta*, *inventar* e *fingir* e a sua relação com o desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças. A hipótese defendida por Arcoverde e Roazzi (1996) é a de que a capacidade de compreender e produzir alguns desses verbos permite à criança expressar e comunicar os seus próprios estados mentais, coordenando sua própria perspectiva com a perspectiva dos outros. O argumento defendido é o de que a aquisição destes verbos pode ser considerada um indicador do entendimento de estado mental e, conseqüentemente, refletir o desenvolvimento de uma Teoria da Mente⁵³ na criança.

Os autores inspiraram-se no tipo de testagem empreendida por Abbeduto e Rosenberg (1985), buscando implementar algumas modificações metodológicas que poderiam ter dificultado a tarefa da criança, não pela ausência do conhecimento do caráter de pressuposto dos complementos de verbos factivos, mas por dificuldades linguísticas, como, por exemplo, com o significado da própria palavra “significar”, uma vez que além de responderem questões acerca de eventos retratados com o uso de verbos factivos, as crianças eram solicitadas a explicar o que aquela sentença significava. Uma breve ilustração da tarefa empregada segue abaixo:

Julgamento do valor de verdade

Sentença-contexto: Paula tem uma amiga que se chama Bruna

Bruna tem uma boneca.

Sentença-teste: Paula sabe que Bruna está brincando.

⁵³ Teoria da Mente, como já mencionado, diz respeito a um desenvolvimento cognitivo relacionado à capacidade de atribuir aos outros estados mentais – pensamentos, sentimentos, desejos, crenças e intenções – diferentes dos seus próprios e com isso prever ou explicar suas ações (JOU E SPERB, 1999; PREMACK E WOODRUFF, 1978).

Pressuposição: Bruna está brincando?

(ARCOVERDE E ROAZZI, 1996)

Justificativa do uso de verbos

Por que Bruna sabe?

Como é que Bruna sabe?

O que quer dizer que Bruna sabe?

(ARCOVERDE E ROAZZI, 1996)

Participaram da testagem 80 crianças de 3, 4, 5, 6 e 7 anos de idade, divididas em 5 grupos de 16, de acordo com cada faixa etária. Os verbos utilizados no material do experimento foram os verbos factivos *saber*, *descobrir* e *perceber* e os contrafactivos, *fazer-de-conta*, *inventar* e *fingir*. A tarefa de compreensão proposta consistia de duas questões básicas. Uma que julgava o valor de verdade do complemento e outra que justificava o uso dos verbos, de acordo com a verdade ou a falsidade do complemento, tendo sido usada apenas para a versão afirmativa do teste. Os dados foram analisados quantitativamente.

No que tange aos resultados acerca do julgamento de valor de verdade, percebe-se que os verbos contrafactivos apresentam escores mais altos do que os verbos factivos em quase todas as idades, com exceção das crianças de 3 anos (ARCOVERDE E ROAZZI, 1996:91), como demonstram as médias presentes na tabela abaixo:

Tabela 2: média e desvio padrão das respostas do julgamento do valor de verdade do complemento dos verbos factivos e contrafactivos, de acordo com o tipo de sentença (afirmativa e negativa) e idade (3, 4, 5, 6 e 7 anos) (escore máximo:6)

IDADE	FACTIVOS				CONTRAFATIVOS			
	AFIRMATIVA		NEGATIVA		AFIRMATIVA		NEGATIVA	
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP
3 ANOS	2.87	1.99	1.94	1.88	2.37	2.31	3.25	2.41
4 ANOS	3.06	2.14	3.12	2.16	4.19	2.04	4.44	1.75
5 ANOS	3.37	1.99	3.44	2.16	5.94	.25	5.87	.50
6 ANOS	4.50	2.03	4.06	1.80	5.69	.48	5.19	1.33
7 ANOS	5.00	1.32	4.25	1.98	5.62	.81	5.12	1.87
TOTAL	3.76	2.05	3.36	2.12	4.76	1.95	4.77	1.57

A Análise da Variância revelou efeitos significativos para idade [$F(4,75) = 11.51, p001$] e verbo [$F(1,75) = 25.24, p001$], indicando que o nível de desempenho das crianças melhora com a idade e que os contrafactivos (média 4.77) se apresentam com melhores resultados do que os factivos (média 3.56). A partir de um teste de Tukey⁵⁴, o desempenho das crianças foi analisado nos tipos de verbos separadamente. Para os factivos, verificou-se, na comparação dos cinco grupos de idade, que as crianças de 6 (média 1.43; $p05$) e 7 anos (média 1.55; $p01$) apresentam uma compreensão superior às de 3 anos (.80). Também se observou que o desempenho das crianças é melhor para os verbos *saber* (média 1.26; $p01$) e *descobrir* (média 1.24; $p01$) em detrimento de *perceber* (1.06). De uma forma geral, esses achados mostram que as crianças apresentam um desempenho melhor para os verbos contrafactivos do que para os factivos.

Em relação às justificativas, as consideradas corretas faziam parte de um grupo de três tipos: (i) utilização de sinônimos⁵⁵; (ii) referência sobre a verdade ou falsidade do complemento⁵⁶; e (iii) referência sobre a certeza de verdade ou falsidade⁵⁷. O maior número de justificativas corretas se referem à verdade (para os factivos) ou falsidade (para os contrafactivos) do complemento. O uso de sinônimos foi o tipo de justificativa menos usada. Em relação às idades, uma Análise da Variância indicou um efeito significativo para Idade [$F(4,75) = 14.67, p001$] e para Tipo de Verbo [$F(1,75) = 8.54, p005$] e uma interação entre os dois [$F(4,75) = 2.88, p028$]. As médias são apresentadas na tabela que segue:

Tabela 3: Médias e desvios padrões das justificativas do uso dos verbos factivos e contrafactivos, de acordo com as idades (3, 4, 5, 6 e 7 anos) (escore máximo-3)

IDADE	FACTIVOS		CONTRAFECTIVOS	
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP
3 ANOS	.25	.58	.37	.88
4 ANOS	.81	1.11	1.44	1.21
5 ANOS	.75	1.12	1.81	1.22

⁵⁴ O teste de Tukey compara a diferença entre as várias médias pareadas duas a duas.

⁵⁵ Exemplos desse tipo de justificativa:

Para *saber*: “sabe, porque é uma coisa que a gente *descobre*”

Para *fazer-de-conta*: “Ele quer brincar, aí ele *inventa* que...”

⁵⁶ Exemplos desse tipo de justificativa:

Para *descobrir*: “Porque alguém disse a ela. Que uma pessoa diz aí ela *descobre*. *Aí ela vai levantar o lençol da cama. Aí pega ele.*”

Para *fazer-de-conta*: “Porque ela fica brincando como se fosse um cavalo. *Ele tá brincando no cabo de vassoura como se fosse um cavalo de verdade.*”

⁵⁷ Exemplos desse tipo de justificativa:

Para *descobrir*: “É porque se ela *descobre*, *ela tem* certeza que ele está embaixo da cama.”

Para *inventar*: “Porque o cachorro não é igual a um pedaço de pau. Porque o animal é um ser vivo e o pedaço de pau não é um ser vivo. Mas ele *inventa*, porque a imaginação dele tá dizendo que o pedaço de pau é um cachorro, *mas ele tem certeza que não é.*”

6 ANOS	2.12	1.09	2.06	1.12
7 ANOS	2.37	.88	2.44	.89
TOTAL	1.26	1.27	1.62	1.27

As crianças demonstraram um melhor desempenho com os verbos contrafactivos (média 1.62) do que com os verbos factivos (média 1.26). No que concerne à idade, o teste de Turkey indicou que, para os verbos factivos, as crianças de 3, 4 e 5 anos apresentam desempenho inferior ao das crianças de 6 e 7 anos. Para os contrafactivos, o teste revelou que as crianças de 3 anos apresentam desempenho inferior do que as crianças de 4, 5, 6 e 7 anos. Segundo os autores, os resultados sugerem que a compreensão de verbos contrafactivos precederia a de verbos factivos, emergindo para os primeiros entre 4 e 5 anos de idade e para os segundos, apenas após os 6 anos de idade. Essas idades são confirmadas por uma terceira análise da variância empregada, na qual se compara o desempenho das crianças que corretamente tenham respondido aos dois testes aplicados: a interpretação de pressuposição e a justificativa para o verbo empregado.

Levando em conta esses resultados obtidos por Arcoverde e Roazzi (1996) para a compreensão de verbos factivos em contextos simples afirmativos e negativos, conduzimos uma testagem experimental que tratou da aquisição da factividade com base em dois contextos estruturais complexos: a complementação infinitiva e a extração-QU. A coleta de dados, conduzida especificamente no âmbito do português brasileiro, contrastou o desenvolvimento da compreensão de verbos/ predicados factivos em oposição ao desenvolvimento da compreensão de verbos/ predicados não-factivos, a partir de sentenças complexas afirmativas e negativas. Cada testagem experimental procurava dar conta de um dos contextos estruturais supracitados, como será exposto a seguir.

4.4 Os experimentos conduzidos no PB

4.4.1) Experimento 0⁵⁸

No início da investigação, realizamos uma primeira sondagem, por via experimental. Tratava-se de um experimento clássico, acerca do domínio da factividade, a fim de verificar os

⁵⁸ Este experimento piloto foi denominado experimento 0, uma vez que seu papel foi o de fazer uma primeira sondagem em relação ao tipo de experimento, de dados e de interação que se pretendia estabelecer com as crianças. Conforme será apresentado no decorrer dessa seção, os experimentos seguintes, que focam os aspectos principais explorados nesta dissertação, foram concebidos a partir desta sondagem inicial.

resultados obtidos por Arcoverde e Roazzi (1996), a partir do qual obtivemos o primeiro indício de que os verbos e os predicados factivos impunham demandas distintas para a aquisição no PB.

4.4.1.1 Metodologia

Adotou-se a técnica de escolha forçada de figura. O objetivo era contrastar sentenças factivas e não-factivas nas suas versões afirmativa e negativa. Utilizaram-se, no entanto, tanto sentenças com verbos quanto com predicados. As primeiras apresentavam um complemento sentencial pleno; as segundas tinham como complemento uma estrutura infinitiva. Utilizaram-se os verbos/ predicados factivos *saber* e *ser surpresa* e os verbos/ predicados não-factivos *achar* e *ser possível*. A seguir, apresentam-se exemplos das sentenças utilizadas:

(122) Papai *acha* que a menina rasgou a blusa.

(123) Papai *não acha* que a mamãe lavou a louça.

(124) A geladeira ter ficado aberta *é possível*.

(125) *Não é possível* a bola ter furado.

(126) Papai *sabe* que o vovô abriu a janela.

(127) Papai *não sabe* que a empregada arrumou a cama.

(128) *Foi surpresa* o gato ter dormido.

(129) *Não foi surpresa* a professora ter faltado.

Foram preparadas 3 sentenças de cada condição, totalizando 24 sentenças teste. As variáveis independentes consideradas para a análise estatística foram: *Factividade* (verbo/ predicado factivo ou não-factivo), *Tipo de sentença* (afirmativa ou negativa) e *Idade* (grupo mais novo, grupo mais velho e adultos, do grupo-controle). A variável dependente foi o número de respostas-alvo. Considerou-se para os factivos que a figura escolhida deveria ilustrar o evento descrito pela sentença complemento, tanto na versão afirmativa quanto na negativa. Para os não-factivos, considerou-se que as sentenças afirmativas levariam ao mesmo

tipo de escolha da figura que ilustrava o evento descrito na sentença complemento, enquanto para a versão negativa, a outra figura deveria ser escolhida.⁵⁹

De acordo com o obtido por Arcoverde e Roazzi (1996), previa-se que as crianças mais velhas apresentassem um comportamento distintivo entre os dois tipos de verbos.

4.4.1.1.1 Participantes

O experimento foi conduzido com 22 crianças divididas em 2 grupos de faixas etárias distintas. Cada grupo era formado por 11 crianças. No 1º grupo, as crianças tinham entre 3;6 e 4;6 anos (média: 4,1), enquanto no 2º grupo, a idade abrangia de 5;0 a 6;0 anos (média: 5,5). Um grupo-controle formado por 11 adultos também foi utilizado. As crianças eram alunos da Educação Infantil e foram testadas na escola onde estudavam. Já os adultos, estudantes de graduação de cursos diversos, foram testados na Universidade.

4.4.1.1.2 Material

Fizeram parte do material da testagem 24 sentenças-estímulo com verbos/ predicados factivos e verbos/ predicados não-factivos nas versões afirmativa e negativa (o verbo factivo *saber* e o predicado factivo *ser surpresa*, e o verbo não-factivo *achar* e o predicado não-factivo *ser possível*). Foi feito o controle da ordem das sentenças, que eram lidas para as crianças pelo experimentador. Cada sentença-teste era acompanhada de uma imagem, formada por duas figuras, que surgiam na tela concomitantemente à leitura das sentenças. A imagem com as duas figuras era montada no Programa *Power-point* e foi apresentada à criança na tela de um computador *laptop CCE Intel Pentium Dual Core*.

⁵⁹ Estamos cientes de que o verbo não-factivo *achar* não define o evento retratado pela sentença complemento como verdadeiro ou falso e, portanto, nesse tipo de tarefa, não haveria uma única resposta correta. Com isso em mente, adotamos, para o experimento seguinte, planejado a partir deste, como variável dependente, o número de escolhas do evento retratado pela sentença complemento, sem nos comprometermos com identificar na resposta da criança uma escolha correta ou não, mas sim buscando identificar se o comportamento adotado por ela se configuraria como distinto a depender do tipo de verbo apresentado.

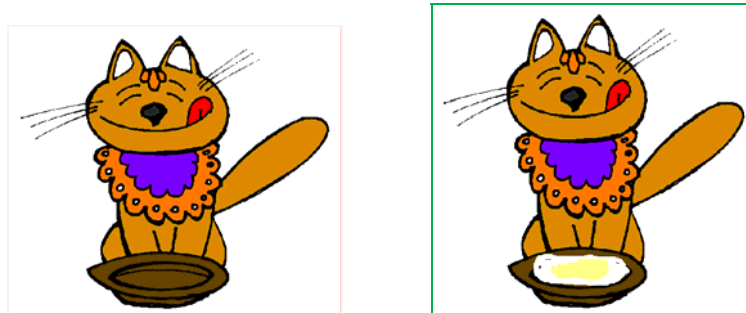


Figura 5: Ilustração do tipo de imagem apresentada
 Sentença-teste: *Papai sabe que o gato comeu tudo*

4.4.1.1.3 Procedimentos

As crianças eram convidadas a participar de uma atividade no computador individualmente. Mostravam-se a elas figuras no computador e solicitava-se que elas apontassem para a figura que melhor combinasse com o que era dito pelo experimentador. Primeiramente, foi realizado um pré-teste⁶⁰, composto por 3 sentenças com verbos não-factivos, 2 simples afirmativas e 1 simples negativa, a fim de que a criança percebesse a dinâmica da atividade. As crianças que respondessem a pelo menos duas sentenças corretamente, uma delas obrigatoriamente a sentença negativa, prosseguiram para a fase de teste propriamente dita, que fazia uso do mesmo procedimento. As crianças eram sempre encorajadas a prosseguir, independentemente da resposta dada. O procedimento levava cerca de 10 minutos.

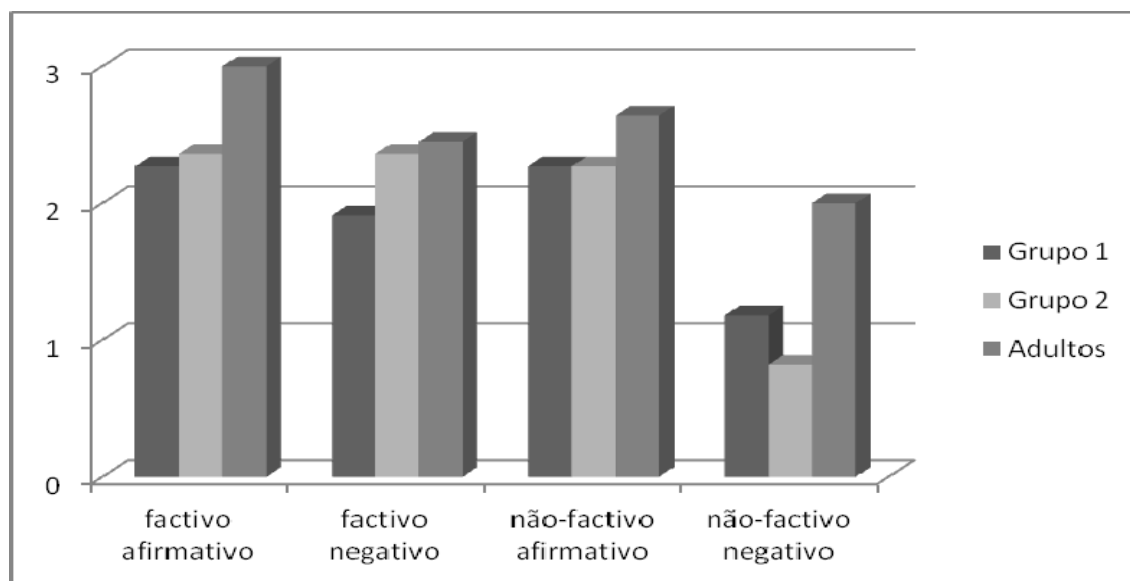
4.4.1.1.4 Resultados e discussão

Feita a submissão dos dados ao pacote estatístico EzANOVA e aplicado o teste-*t* de *student* para as devidas comparações, relatam-se os seguintes resultados: obteve-se efeito significativo para todos os fatores: *Fatividade* ($F(1,42) = 18,4$ $p < 0,000102$), com maior número de respostas-alvo para os verbos/ predicados factivos⁶¹, *Tipo de sentença* ($F(1,42) = 41,0$ $p < 0,000001$), com maior número de respostas-alvo para as afirmativas, e *Faixa etária* ($F(2,84) = 16,6$ $p < 0,000001$), com maior número de respostas-alvo para as faixas mais altas. Além disso, encontrou-se um efeito significativo para a interação *Fatividade* e *Tipo de sentença* ($F(1,42) = 8,05$ $p < 0,006988$). O gráfico a seguir apresenta as médias obtidas:

⁶⁰ Tais sentenças eram: (i) Papai viajou de avião, (ii) O papai não gosta de futebol e (iii) A mamãe viu a bebê rindo.

⁶¹ Salienta-se que a possibilidade de considerar qualquer figura como compatível, no caso do verbo não-factivo *achar*, conforme discutido na nota anterior, fez com que as médias caíssem, mesmo no caso dos adultos.

Gráfico 1: Média de respostas-alvo em função da factividade e tipo de sentença
(max. Score=3)



Apesar da ambiguidade apontada para o verbo *achar*, retratada nos resultados dos adultos, a diferença encontrada no que diz respeito aos verbos/ predicados factivos entre os grupos de crianças parece indicar uma distinção no domínio da factividade. As crianças mais novas, que tinham entre 3;6 e 4;6 anos de idade, apresentam menor número de acertos para as sentenças negativas com verbos/ predicados factivos, mostrando que ainda não dominam a característica dessa subclasse de verbos em relação ao escopo da negação (t-test: $p < .0293$). Por outro lado, as crianças mais velhas, as quais possuíam entre 5;0 e 6;0 anos, não apresentam comportamento distinto para a interpretação dos complementos das sentenças factivas afirmativas e negativas, conforme esperado, ou seja, elas fizeram uma leitura correta da factividade, não permitindo que o escopo da negação interferisse na completiva do verbo/ predicado factivo (t-test: $p < .1665$).

No entanto, essa primeira sondagem realizada teve como principal resultado permitir identificar uma outra distinção relevante, que será abordada especificamente no experimento a ser reportado em seguida. Quando observados separadamente os verbos e os predicados factivos, isto é, o verbo factivo *saber* em oposição ao predicado factivo *ser surpresa*, observou-se uma distinção no grupo das crianças mais velhas, conforme podemos perceber a partir da tabela abaixo, que apresenta as médias de cada grupo em função do tipo de verbo ou predicado factivo.

Tabela 4: Médias de acerto separadas por grupo

Grupos	Verbos		Predicados	
	Afirmativa	Negativa	Afirmativa	Negativa
Crianças menores	2,2	1,9	2,2	1,6
Crianças maiores	2,3	2,3	2,5	1,9
Adultos	3,0	2,5	2,9	3,0

Pode-se observar que mesmo as crianças maiores cometeram mais erros com os predicados factivos negativos do que com os verbos factivos negativos, o que sugere uma dificuldade maior da parte delas com o processamento deste tipo específico de estrutura factiva em contextos de negação.

O próximo experimento a ser reportado concentrou-se na investigação dos predicados factivos, ampliando a amostra com a incorporação de uma faixa etária mais alta.

4.4.2 Experimento 1: complementação infinitiva

A aquisição da factividade parece ser um processo que se realiza em várias etapas (SCHULZ, 2002), não só devido à peculiaridade de a sentença complemento de verbos/predicados factivos ser pressuposta como verdadeira, característica que diferenciaria esses verbos de outros com estruturação sintática aparente bastante semelhante, mas também porque há vários aspectos que contribuem para a leitura de pressuposto ou para o cancelamento dessa leitura, em ambientes bem específicos. Um desses aspectos – o caráter infinitivo da sentença complemento – é um fator de variação entre as línguas, o que o torna particularmente relevante no que diz respeito ao domínio da factividade no português. Seria a sentença infinitiva, relacionada aos predicados factivos, um fator facilitador ou de maior complexidade para a compreensão do caráter pressuposto da sentença encaixada? A questão de que nem todas as línguas admitem complementos infinitivos para predicados factivos pode indicar que este aspecto seja, ainda, de maior complexidade no que diz respeito ao domínio da factividade na aquisição. A possibilidade, no português, de que haja não só infinitivos impessoais, mas também infinitivos pessoais, pode contribuir ainda mais para a dificuldade de compreensão nesse tipo de estrutura. O experimento ora reportado objetivou, pois, observar o desempenho das crianças frente a esse tipo de predicado, associado ao escopo da negação, manipulação essencial para que o contraste entre factivos e não-factivos possa efetivamente ser capturado.

Prevê-se, assim, que as crianças mais novas ainda não apresentem um comportamento que evidencie domínio do escopo da negação no que diz respeito aos predicados factivos, que deveria restringir-se à sentença matriz.

4.4.2.1 Metodologia

Contrastaram-se sentenças factivas afirmativas e negativas com sentenças não-factivas afirmativas e negativas, considerando-se, ainda, sentenças-controle (tomadas também como distratoras), em versões afirmativas e negativas. Foram utilizados predicados factivos (130)/(131) e não-factivos (132)/(133), cuja combinação com complementos infinitivos marcados aspectualmente soavam mais naturais, conforme os exemplos a seguir:

(130) *É estranho* o gato ter dormido.

(131) *Não é estranho* a vovó ter acordado.

(132) *É possível* a piscina ter esvaziado.

(133) *Não é possível* o cachorro ter fugido.

As sentenças-controle/ sentenças-distratora apresentavam verbos causativos combinados com orações infinitivas.⁶²

(134) A professora *mandou* a menina ler a história.

(135) O médico *não deixou* o menino ir à escola.

Foram preparadas 4 sentenças de cada condição, totalizando 16 sentenças teste. As variáveis independentes foram: *Tipo de predicado* (factivo ou não-factivo), *Tipo de sentença* (afirmativa ou negativa) e *Idade* (grupo mais novo, grupo mais velho, além dos adultos,

⁶² Segundo Freire (2007), que conduziu testes de compreensão de verbos perceptivos e causativos com orações infinitivas, com crianças adquirindo o PB, embora haja distinções em relação ao tipo de verbo e a marcação excepcional de caso seja um dos pontos relevantes a se considerar no que diz respeito a esse tipo de estrutura, sua aquisição seria mais precoce, atestada aos 3 anos de idade, com verbos que requerem um predicado mais eventivo e, mais tardia, por volta dos 4 anos, para aqueles que tomam um complemento de tipo proposicional. Com base nesses resultados, acredita-se que as crianças dominassem complementos infinitivos nas idades testadas no experimento aqui conduzido. No entanto, ao utilizarmos a versão negativa dessas sentenças, era possível verificar se as crianças estariam considerando que o escopo da negação atinge a sentença complemento nesse tipo de estrutura.

tomados como grupo-controle), considerando-se como variável dependente, o número de escolhas da figura que caracterizava o que era expresso pelo complemento sentencial.

Conforme o Experimento 0 sugeriu, previu-se que somente as crianças maiores apresentariam um comportamento indicando domínio da factividade também com esse tipo de estrutura.

4.4.2.1.1 Participantes

Participaram do experimento 30 crianças e 15 adultos, tomados como grupo-controle. As crianças foram divididas em 2 grupos de acordo com a faixa etária: grupo 1, entre 5;6 e 6;6 anos (média: 6,1) e grupo 2, entre 7;0 e 8.6 anos (média: 7,7). Cada grupo tinha 15 participantes. A testagem foi realizada na escola frequentada pelas crianças. Os adultos eram alunos de graduação de diversos cursos, recrutados na Universidade.

4.4.2.1.2 Material

Na testagem, foram utilizadas quatro sentenças factivas afirmativas, quatro sentenças factivas negativas, quatro sentenças não-factivas afirmativas, quatro sentenças não-factivas negativas, além de dezessete sentenças-distratora, totalizando trinta e três sentenças. A ordem das sentenças foi controlada. No pré-teste, três sentenças foram apresentadas: duas sentenças simples afirmativas e uma sentença simples negativa. Cada sentença-teste era acompanhada de três figuras, uma que retratava o evento codificado na sentença complemento, outra que retratava um evento distinto e uma terceira que apresentava um objeto qualquer. A ordem das figuras foi controlada. Uma gravação de voz dava conta da leitura das sentenças distratoras e das sentenças-teste. Cada imagem com as três figuras havia sido preparada no Programa *Power-point* e foi apresentada à criança na tela de um computador *laptop* Positivo *Intel Celeron M*. A imagem a seguir ilustra o tipo de material utilizado (ver anexo 2):

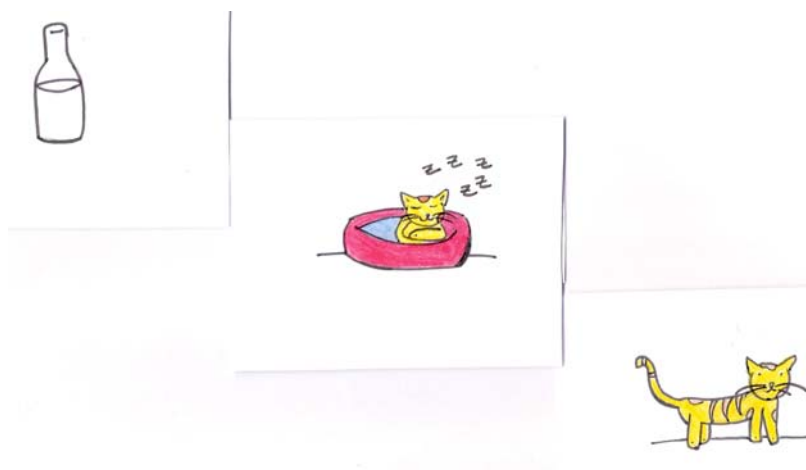


Figura 6: Ilustração do tipo de imagem apresentada (imagem com três figuras)

Sentença-teste: *É estranho o gato ter dormido*

4.4.2.1.3 Procedimento

Utilizou-se a técnica da escolha forçada de figura. As crianças foram convidadas a ver uma imagem na tela do computador e solicitadas a apontar para a figura da imagem, entre as três figuras apresentadas, que melhor combinasse com o que o experimentador dissesse. Na fase de pré-teste, as sentenças não apresentavam predicados factivos. Eram sentenças simples na afirmativa e na negativa e tinham por objetivo familiarizar as crianças com esse tipo de tarefa, assim como verificar se a negação era compreendida. Apenas permanecia no teste a criança que respondia corretamente duas sentenças-teste, sendo uma delas, obrigatoriamente, a sentença negativa. O procedimento era o mesmo tanto na fase de pré-teste como na fase de teste.

Esta é a fadinha Lulu. Ela adora fazer mágica para as crianças. Hoje ela quer fazer aparecer um livro com uma história que ela inventou. Para isso, ela precisa encontrar as figuras que combinem com o que está no livro. Você pode ajudá-la? Presta atenção, então, no que ela vai falar para você encontrar a figura que combina, ok. Será que ela vai conseguir fazer a mágica para montar o livrinho? Vamos lá procurar as figuras? Agora ouça. (Fala do Experimentador)

É estranho o gato ter dormido (Gravação de voz da Lulu)

Aponta a figura que combina! (Fala do Experimentador)

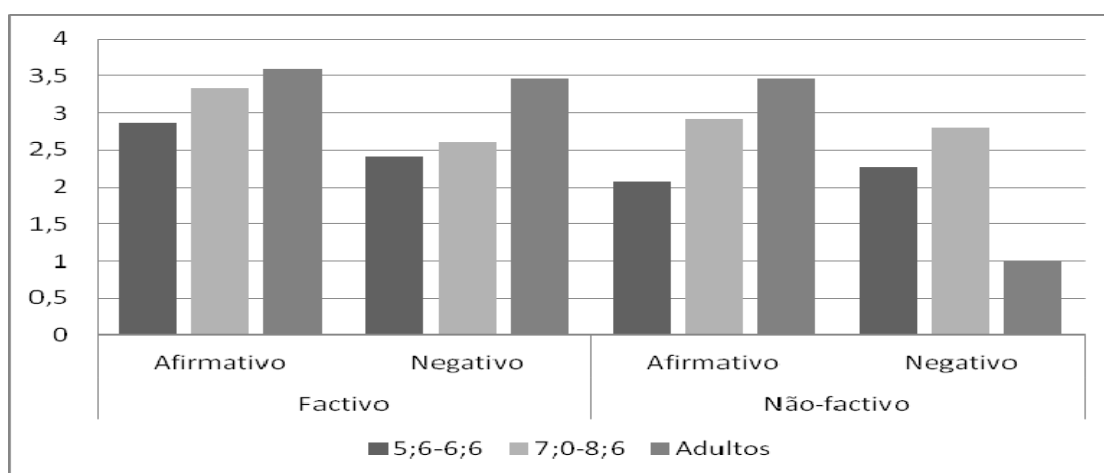
Imagem (três figuras): *um litro de leite, um gato dormindo e um gato caminhando.*

Após essa introdução para a atividade, o experimento prosseguia com a apresentação da gravação das sentenças-teste e distratoras, acompanhadas das figuras, uma das quais era escolhida pela criança como sendo a que mais combinava com a sentença apresentada. Cada sessão durava cerca de 10 minutos. Todos os informantes foram testados de forma individual em uma sala fechada, de modo que ruídos e outras possíveis distrações fossem controladas e não comprometessem a testagem.

4.4.2.2 Resultados e discussão

Submetidos ao pacote estatístico ANOVA, procedeu-se à análise dos dados. Os resultados encontrados demonstram efeito significativo para *Tipo de predicado* ($F(1,42) = 21.1$ $p < 0.00004$), com maior número de respostas-complemento para os predicados factivos, e *Tipo de sentença* ($F(1,42) = 22.1$ $p < 0.000028$), com maior número de respostas-complemento para as sentenças afirmativas. Obteve-se, ainda, interações significativas entre *Idade* e *Tipo de predicado* ($F(2,42) = 6.86$ $p < 0.0026$), entre *Idade* e *Tipo de sentença* ($F(2,42) = 6.99$ $p < 0.0024$), além da interação dos três fatores *Idade*, *Tipo de predicado* e *Tipo de sentença* ($F(2,42) = 14$ $p < 0.000022$). O gráfico a seguir apresenta as médias obtidas por cada faixa etária em função de tipo de predicado e tipo de sentença:

Gráfico 2: Média de respostas-complemento em função do tipo de predicado e tipo de sentença (max score= 4)



Além disso, comparações *pairwise*, em que é possível a observação isolada dos dados de cada faixa etária e de comparação entre elas para cada fator, revelam que a negação atua fortemente tanto para os predicados não-factivos quanto para os factivos. Não há distinção

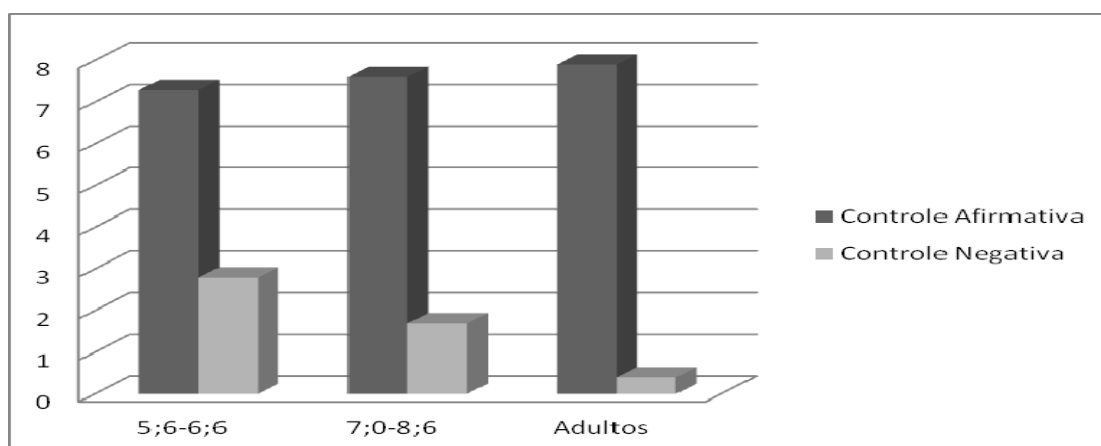
entre os predicados factivos e não-factivos negativos em nenhuma das faixas etárias infantis investigadas: para a faixa menor ($t(14)=0.35$ $p<0.74$) e para a faixa mais alta ($t(14)=0.64$ $p<0.53$), contrariamente ao esperado nesse tipo de estrutura, uma vez que o escopo da negação não deveria atingir o complemento dos predicados factivos.

Esses achados indicam que a complementação infinitiva parece ser uma questão que dificulta o domínio da factividade, trazendo maior complexidade e maior custo ao seu processamento. Enquanto os resultados dos adultos não mostraram um efeito significativo entre factivas afirmativas e negativas ($t(14) = 0.62$ $p< 0, 5457$), comprovando que estas não são tratadas distintamente, ou seja, o escopo da negação não atinge a sentença complemento do predicado factivo, como esperado, os dados das crianças indicam um comportamento distinto, que pode ser associado à presença do infinitivo na sentença completiva. Vale ainda lembrar que se trata de infinitivo marcado aspectualmente, característica necessária para deflagrar a leitura de factividade, conforme discutido nos Capítulos 2 e 3. Essa estrutura parece impor maior demanda para o domínio da factividade.

Os resultados com os verbos não-factivos chamam atenção, pois as crianças menores têm um comportamento ao nível da chance, não distinguindo afirmativas e negativas. Essa distinção também não se mostra relevante para a faixa infantil mais alta, diferentemente do comportamento adulto. Esse comportamento das crianças pode estar refletindo a ambiguidade associada ao predicado “é possível”, que permite conceber como compatível qualquer das figuras apresentadas.

É necessário ainda ressaltar que também para as sentenças-controle/ sentenças-distratora, com verbos causativos, foi utilizado o infinitivo, sem marca aspectual, tendo sido obtido uma distinção entre afirmativa e negativa altamente significativa em todas as faixas etárias, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Média de respostas-alvo em função de tipo de sentença (max score=8)



Em suma, os resultados deste experimento indicam, no que diz respeito aos predicados factivos com complementação infinitiva, marcada aspectualmente, que seu domínio ainda não é atestado em crianças até a faixa de 8 anos.

4.5 Experimento 2: extração-QU

Conforme dito anteriormente, a aquisição da factividade parece ser um fenômeno que envolve vários aspectos. Um desses aspectos relaciona-se com as chamadas restrições de ilha. A ilha factiva é considerada uma ilha fraca, ou seja, a partir de sentenças completivas introduzidas por um verbo factivo, é possível formar interrogativas de argumentos (que/ o que) ou adjuntos referenciais (onde/ quando), mas não de adjuntos não-referenciais (como/ por que). Seria a Ilha Factiva dominada tão logo se atesta domínio da factividade em sentenças afirmativas? Ou o fato de esta ser uma ilha fraca e sem marcas explícitas que indiquem seu comportamento particular traria uma dificuldade adicional, postergando seu pleno domínio para uma etapa mais posterior, conforme defende Schulz (2002; 2003)? Não há, no entanto, resultados experimentais específicos acerca dessa questão. O experimento ora reportado objetivou, pois, trazer dados nesse sentido por intermédio da observação do desempenho das crianças no que diz respeito à compreensão de interrogativas a partir da extração de argumentos ou adjuntos não-referenciais em sentenças complexas, com verbos factivos e não-factivos.

4.5.1 Metodologia

Contrastaram-se sentenças interrogativas factivas e não-factivas com extração de argumentos (quem/ o que), tomadas como sentenças-controle, que buscavam verificar se as crianças eram capazes de interpretar o pronome interrogativo com a sentença completiva, além da extração de adjuntos referenciais (onde) e adjuntos não-referenciais (por que), podendo ser associados à sentença principal ou à sentença completiva, a partir de histórias. A seguir um exemplo:

(136) Na garagem, o pai de Carlinhos disse a ele que esqueceu as chaves do carro no quarto.

Pergunta: Onde o pai de Carlinhos disse que deixou as chaves do carro?

(137) Carlinhos foi buscar as chaves, mas gritou do quarto para o seu pai que as chaves não estavam mais lá. A Robertinha já tinha achado e ia levar para ele.

Pergunta: Por que o pai de Carlinhos soube que ele não encontrou as chaves do carro?

As sentenças distratoras apresentavam interrogativas simples⁶³.

O experimento manipulou três variáveis independentes, sendo as duas primeiras intra-sujeitos e a última, inter-sujeitos: *tipo de verbo* (factivo/não-factivo), *tipo de elemento-QU* (quem/ o que – argumentos; onde – adjunto referencial; por que – adjunto não-referencial) e *idade* (grupo mais novo, grupo mais velho e os adultos, do grupo-controle). A variável dependente tomou como medida a interpretação do pronome interrogativo com a sentença matriz.

Conforme discutido, a Ilha Factiva permite a extração longa de argumentos e de adjuntos referenciais (onde/ quando), mas impede a associação de adjuntos não-referenciais (como/ por que) à sentença completiva. Assim, espera-se uma distinção entre o pronome interrogativo *onde* em oposição ao pronome interrogativo *por que*. Esse comportamento indicaria domínio das restrições de extração da ilha factiva. Prevê-se, assim, que a faixa etária possa ser um fator relevante que indique um desenvolvimento no que diz respeito a esse domínio. No entanto, segundo Schulz (2002), prevê-se que as crianças mais novas ainda não apresentem um comportamento que evidencie domínio da Ilha Factiva.

4.5.1.1 Participantes

Participaram da testagem 24 crianças e 12 adultos, que formaram o grupo-controle. As crianças foram divididas em grupo de acordo com a faixa etária: Grupo 1: entre 5;6 e 6;6 anos (média: 6;0) e Grupo 2: entre 7;0 e 8;6 anos (média: 7;5). Cada grupo tinha 12 crianças, entre meninos e meninas. Neste caso, a testagem também foi realizada na escola frequentada pelas crianças. Os adultos eram alunos de graduação de diversos cursos, recrutados na sua Universidade, assim como no primeiro experimento.

⁶³ Seguramente as crianças nas faixas etárias investigadas são capazes de lidar com interrogativas. Silveira (2011), que investiga a ordem de emergência de construções A-barras na aquisição do português como língua materna, com base numa amostra transversal, identificou 4 estruturas interrogativas distintas: QU à esquerda, in situ, QU-que e QU-é que. Segundo o autor, os dados evidenciam a manifestação de interrogativas de sujeito com o sintagma QU deslocado na faixa I da aquisição, entre 1;10 e 1;11 anos. Na faixa II, entre 2;0 e 2;3 anos, verifica-se a emergência de sintagma QU associado a um DP. Na faixa III, que vai de 2;6 a 2;8 anos, constata-se a primeira ocorrência de QU-que e as primeiras produções de QU in situ. Já na faixa IV, entre 2;7 a 3;11, registra-se a eclosão de interrogativa QU-que encaixada e de interrogativa QU associada a um tópico. Na faixa V, por sua vez, que vai de 4;0 a 5;0 anos, percebe-se a manifestação de interrogativas com movimento QU, interrogativas com QU in situ e interrogativas QU-que.

4.5.1.2 Material

O experimento aplicado teve o formato de história. Duas histórias com versões distintas foram criadas. Cada história continha quatorze sentenças, entre distratoras, sentenças-controle e sentenças-teste, compostas por sentenças interrogativas simples e complexas factivas e não-factivas, com pronomes do tipo *quem*, *por que*, *onde* e *o que*. Os verbos utilizados foram o factivo *saber* e o não-factivo *dizer*. Ao todo, havia 4 sentenças-distratora, uma com cada pronome investigado em sentenças interrogativas simples e 3 sentenças com cada pronome investigado nas versões com verbo factivo e não-factivo. A ordem de distribuição das sentenças em cada história foi controlada. Uma gravação de voz dava conta da narração da história e da leitura das sentenças-distratora, das sentenças-controle e de teste, acompanhada de figuras, preparadas no Programa *Power point* e apresentadas às crianças na tela de um computador *laptop* Positivo *Intel Celeron M*, juntamente com a gravação. A figura e as sentenças a seguir ilustram o tipo de material utilizado (ver anexo 2):

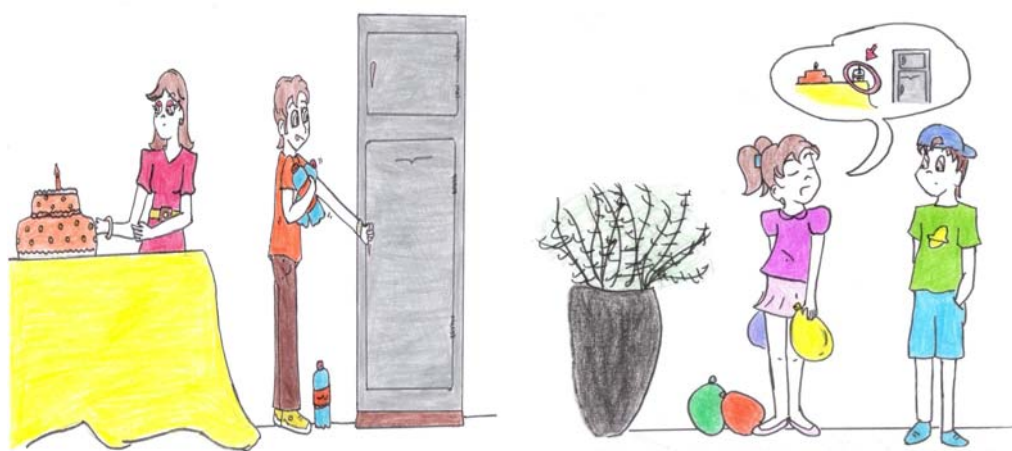


Figura 7: Ilustração do tipo de imagem apresentada

O que sua mãe arrumou? (sentença distratora - *O que*)

Onde Carlinhos ficou sabendo que o barbante estava?(sentença verbo factivo – *Onde*)⁶⁴

4.5.1.3 Procedimentos

⁶⁴ Como apontado pela literatura da área (RIZZI, 1990; CINQUE, 1990), os adjuntos adverbiais – onde e quando – admitem interpretação com a sentença principal ou com a sentença complemento factiva. Vale, no entanto, salientar que parece haver uma preferência pela interpretação com a sentença matriz (AUGUSTO, 1998).

As crianças foram, individualmente, convidadas a ouvir histórias contadas no computador em uma sala isolada da escola. No interior das histórias havia as sentenças distratoras e as sentenças-teste que visavam verificar a compreensão de interrogativas-QU de estruturas factivas completivas. As histórias eram gravadas. Um fantoche surgia na tela do computador, juntamente com as figuras que acompanham cada trecho da história, e fazia a pergunta de compreensão. Solicitou-se à criança que prestasse bastante atenção na história contada e na pergunta que o fantoche faria para então respondê-la. Na fase de pré-teste, as sentenças eram simples e não continham verbos factivos. Elas tinham como propósito familiarizar as crianças com esse tipo de tarefa, assim como verificar se a extração de interrogativas-QU era compreendida. A criança deveria dar duas respostas corretas, de um total de três possíveis, para que a etapa seguinte fosse iniciada. O procedimento era o mesmo tanto na etapa de pré-teste quanto na de teste. A exposição abaixo exemplifica os procedimentos adotados pelo experimentador na aplicação do teste:

Você gosta de histórias? Vamos ouvir duas histórias. Vamos contar as histórias para você e a Mimi (fantoche). A Mimi nunca presta atenção direito nas histórias, mas você vai prestar bastante atenção para poder ajudar a Mimi. Se ela não entender alguma coisa, ela vai te perguntar. Responde para Mimi o que ela te perguntar. (Fala do experimentador)

Vamos ouvir a 1ª história ? (Fala do experimentador)

Agora ouça com atenção: Hoje é aniversário de Carlinhos. Na sua casa, toda a sua família está muito animada, organizando os preparativos da festa. Sua mãe já arrumou a mesa do bolo e dos salgadinhos. Seu pai arrumou os refrigerantes na geladeira. (Gravação de voz do narrador)

Figura: Mãe arrumando a mesa e o pai colocando algo na geladeira. (Na tela do computador)

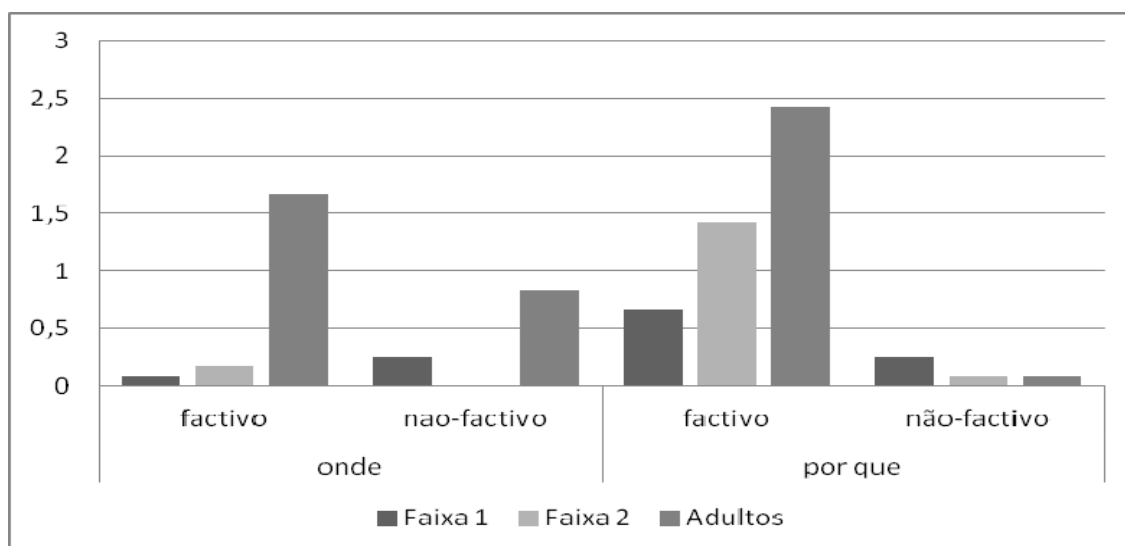
O que sua mãe arrumou ? (Gravação de voz de Mimi)

As respostas das crianças eram anotadas em uma folha de respostas. Cada sessão durava cerca de 13 minutos. Como no primeiro experimento, a participação de cada informante foi feita individualmente em uma sala fechada para que houvesse o controle de ruídos e de outras possíveis distrações.

4.5.2 Resultados e discussão

A análise dos dados foi feita a partir da submissão dos mesmos ao pacote estatístico EzANOVA. As respostas foram codificadas como tendo sido interpretadas com a sentença principal/ matriz ou com a completiva/ encaixada. Para cada tipo de pronome interrogativo, com cada versão do verbo, factivo ou não-factivo, havia 3 perguntas. Computou-se a média de respostas para a sentença matriz/ principal. Os resultados mostram efeito significativo para todos os fatores: *Factividade* ($F(1,198) = 64.1$ $p < 0,000001$), com maior número de respostas-matriz para as sentenças factivas (factivas: média – 1,07; não-factivas: média – 0,24); para o fator *Tipo de elemento-QU* ($F(2, 198) = 48.9$ $p < 0,000001$), com maior número de respostas-matriz para o pronome-QU *por que* (quem/o que: média – 0; onde: média – 0,5; por que: média – 0,82) ; e para o fator *Faixa etária* ($F(2,198) = 33,6$ $p < 0,000001$), com maior número de respostas matriz para os adultos (Grupo 1: média – 0.31; Grupo 2: média – 0.41; Adultos: média – 1.25). Além disso, com o cruzamento de variáveis encontrou-se um efeito significativo para todas as interações: *Factividade e Tipo de elemento-QU*: ($F(2,198) = 37,1$ $p < 0,000001$, com mais respostas-matriz para o *por que* nas sentenças factivas; *Factividade e Faixa etária*: $F(2,198) = 17$ $p < 0.000001$, com menos respostas-matriz para as sentenças factivas no Grupo 1; *Tipo de elemento-QU e Faixa etária*: $F(4, 198) = 11,1$ $p < 0.000001$, com mais respostas-matriz para o *por que* nos grupos de crianças; e *Factividade, Tipo de elemento - QU e Faixa etária*: $F(4,198) = 5,55$ $p < 0.000298$. O gráfico a seguir apresenta a distribuição das médias de respostas válidas.

Gráfico 4: Média de respostas matriz em função de factividade, tipo de elemento-QU e faixa etária



Adicionalmente, verificando comparações *pairwise*, percebe-se que a extração de *por que* nas factivas e não-factivas não se mostra distinto para a faixa etária mais nova, em contraste com as crianças mais velhas e os adultos, para os quais há uma distinção significativa nesses contextos, *Por que factivo e não factivo* = Grupo 1: $t(22)=1.60$ $p<0.1232$, Grupo 2: $t(22)=7.82$ $p<0.0001$ e Adultos: $t(22)=9.58$ $p<0.0001$. Pode-se apontar, portanto, um comportamento que indica uma progressão das crianças mais velhas na direção do comportamento adulto. No entanto, uma comparação das médias das crianças com as médias dos adultos mostra que o domínio da extração na Ilha Factiva ainda não se mostra completo, *Por que factivo e não-factivo* = Grupo 1 e Adultos: $t(22)=5.91$ $p<0.0001$; Grupo 2 e Adultos: $t(22)=3.66$ $p<0.0014$ ⁶⁵.

Assim, os achados mostram que crianças na faixa etária de 5-6 anos, conforme previsto por Schulz (2002), não dominam questões de extração envolvendo sentenças factivas. Essa autora, porém, assume que as crianças de 7-8 anos já apresentariam domínio desse fenômeno. Nossos resultados mostram um desempenho melhor nessa faixa etária do que na anterior, mas o desempenho é ainda fraco em comparação com os adultos. Isso pode ser uma demonstração de que as demandas associadas à formação de interrogativas podem, por si só, adicionar complexidade ao fenômeno, haja vista que não há evidências morfológicas claras que indiquem a peculiaridade da estrutura.

4.6 Discussão geral

Os resultados encontrados nos experimentos 1 e 2, confirmam a tese de que determinadas demandas linguísticas podem ser associadas ao fenômeno da aquisição dos verbos/ predicados factivos, distinguindo-a da dos verbos/ predicados não-factivos, conforme se observou preliminarmente no experimento 0.

Os resultados do experimento 1, por exemplo, que investigou o comportamento de crianças (entre 5;6 e 6;6 anos e entre 7;0 e 8;6 anos) diante da compreensão de verbos/ predicados factivos afirmativos e negativos, com complementação infinitiva, demonstram que o complemento infinitivo não se mostra um aspecto facilitador da compreensão do caráter de pressuposto do complemento de predicados factivos, se tomada a impossibilidade de o escopo

⁶⁵ É importante salientar que, embora os adultos tenham privilegiado a sentença matriz como locus do adjunto adverbial por que em sentenças factivas, isto não se deu em 100% dos casos, contrariando o que a literatura prevê. É importante, no entanto, mencionar que as exceções estiveram relacionadas a um evento em que a razão vinculada ao expresso pela sentença complemento encontrava-se bastante saliente na narrativa e na figura apresentada, o que pode ser tomado como um erro de desempenho.

da negação atingir a sentença complemento. Isso pode ser comprovado pelo fato de que as crianças apresentaram um comportamento distinto em relação às sentenças factivas afirmativas e negativas, diferentemente do comportamento dos adultos, sugerindo uma dificuldade maior por parte delas com o processamento deste tipo específico de estrutura factiva.

Se considerarmos a proposta de Schulz (2003) para a estrutura factiva, fica claro que é necessário assumir para o Comp com leitura factiva - $fComp_{[+ tense/ aspect]}$ - um complemento com marcas morfológicas de tempo/ aspecto, caso contrário não há pressuposição. Assim, pode-se considerar que, para as crianças que estão adquirindo línguas que admitem a possibilidade do infinitivo marcado aspectualmente, uma demanda maior se impõe. Um raciocínio semelhante é derivado a partir da proposta de Augusto (2003). Para essa autora, há estruturas distintas que podem satisfazer o requerimento de [+ especificidade] dos verbos/ predicados factivos. No caso de estruturas infinitivas, a presença de um infinitivo pessoal implicará a presença do nó TopP, responsável pela leitura de pressuposição. Identificar que também esse tipo de complemento pode ser admitido em uma estrutura factiva é uma demanda adicional no processo de aquisição.

Os resultados do experimento 2, por sua vez, que testou a interpretação atribuída a perguntas-QU complexas com verbos factivos e não-factivos por parte de crianças (também entre 5;6 e 6;6 anos e entre 7;0 e 8;6 anos), evidenciam que crianças na faixa etária de 7-8 anos apresentam um desempenho fraco nos testes em comparação com os adultos, embora nesta faixa etária já se atesta um bom desempenho em tarefas de factividade com sentenças declarativas, o que pode ser tomado como indicação de que as demandas associadas à formação de interrogativas podem, por si só, adicionar complexidade ao fenômeno da aquisição dos verbos/ predicados factivos.

Schulz (2003) considera, explicitamente, que o domínio da extração-QU em factivas seria mais tardio, pois a distinção entre argumentos e adjuntos dependeria de uma computação em LF. A presença do Comp que liga discursivamente o evento da sentença encaixada impediria a extração de adjuntos⁶⁶. Para Augusto (2003), a distinção entre argumentos e adjuntos se dá crucialmente devido à presença do nó TopP e as particularidades que envolvem esse núcleo. Sendo assim, pode-se esperar que mesmo após atribuir à construção factiva uma estrutura com um nó adicional, a possibilidade de impedir que adjuntos não-referenciais façam uso desse pouso intermediário para a extração não se dê imediatamente.

⁶⁶ Essa análise se apóia no mecanismo de Lasnik & Saito (1984, 1992), alvo de algumas críticas apontadas no Cap. 2.

Em suma, os resultados revelam que particularidades sintáticas, como a extração de interrogativas-QU e a complementação infinitiva com marca de aspecto, podem ser vistas como demandas linguísticas que se associam ao fenômeno da aquisição da factividade, tornando o seu domínio mais tardio, por serem aspectos que adicionam uma demanda extra ao processo de aquisição dessas estruturas. Aspectos estes com os quais a criança ainda não é capaz de lidar, quando relacionados à compreensão do caráter de pressuposto dos complementos de predicados factivos, conforme pode ser apoiado pelas análises oferecidas à estrutura factiva, consideradas na revisão da literatura.

4.7 Conclusão

Neste capítulo, foram observados resultados experimentais acerca da aquisição de verbos/ predicados factivos. Para tanto, considerou-se o desenvolvimento linguístico das crianças no tocante à aquisição de estruturas factivas, a partir de dados de produção espontânea. Tais dados revelam uma emergência dessas estruturas no PB que leva em conta o seu grau de complexidade. Assim, constatou-se que estruturas factivas mais simples eclodem primeiro nas crianças do que estruturas mais complexas. As estruturas consideradas foram (i) presença de verbos factivos com complemento omitido ou com complementos DPs apenas, (ii) presença de complemento infinitivo, (iii) presença de complemento oracional e (iv) sentenças com complemento oracional com Spec, CP preenchido, além de interrogativas de sentenças complexas com verbos factivos.

No que diz respeito à compreensão das estruturas factivas, os resultados experimentais de Arcoverde e Roazzi (1996), com dados do PB em contextos afirmativos e negativos, foram tomados como referência. Para os autores, seus achados sugerem que, por volta dos 6 anos, as crianças começam a entender que verbos factivos (como *saber*, *descobrir* e *perceber*), pressupõem um valor de verdade, enquanto o conhecimento de verbos contrafactivos (como *fazer-de-conta*, *inventar* e *fingir*), que, contrariamente, pressupõem uma mentira, aparece bem mais cedo, por volta dos 4 a 5 anos de idade.

Tomando como base esses resultados, a testagem conduzida investigou a aquisição da factividade a partir de contextos estruturais complexos, a complementação infinitiva e a extração-QU, contrastando o desenvolvimento da compreensão de verbos/ predicados factivos com o desenvolvimento da compreensão de verbos/ predicados não-factivos. Os resultados encontrados indicam que a aquisição da factividade envolve aspectos que podem apresentar maior complexidade sintática, como o domínio da extração de interrogativas-QU de sentenças

complexas factivas e a interpretação de sentenças completivas infinitivas com predicados factivos, tornando o seu desenvolvimento mais tardio, já que esses aspectos trazem uma demanda a mais para o processamento da factividade, ao contrário da aquisição factiva envolvendo contextos estruturais simples.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tratou da factividade verbal no âmbito da aquisição de linguagem no tocante ao PB. Por serem estruturas da língua que apresentam algumas propriedades semânticas e sintáticas específicas, como o caráter de pressuposição, o escopo da negação, uma estruturação sintática específica e um comportamento característico de ilha fraca na extração de interrogativas-QU, tomou-se a aquisição dos verbos/ predicados factivos como um fenômeno complexo, levando em conta a tarefa da criança em identificar essa subclasse de verbos.

Para tanto, fez-se uso de uma teoria formal de língua, a *teoria gerativa* (CHOMSKY, 1957), na sua versão mais recente, o *Programa Minimalista* (CHOMSKY, 1995 e posteriores), e de um modelo de aquisição de linguagem, de cunho psicolinguístico, o *modelo procedimental de aquisição* (CORRÊA E AUGUSTO, no prelo), resultado do diálogo entre o gerativismo e a psicolinguística. Adotado este modelo, assumimos a assunção de que os traços formais são relevantes para a computação sintática, já que, uma vez iniciado o sistema computacional universal, este, ao entrar em operação, permite a identificação de traços formais. A partir da identificação desses traços no *input*, por intermédio da discriminação de padrões recorrentes na interface fônica e/ou distinções semânticas, a criança incorpora-os à gramática da sua língua materna.

Procedemos também a uma revisão de literatura voltada para a aquisição dos verbos/ predicados factivos a partir de dados do inglês, majoritariamente. Os trabalhos resenhados, de uma maneira geral, procuravam dar conta do desenvolvimento da compreensão do caráter de pressuposição dessa subclasse de verbos a fim de elaborar ou confirmar hipóteses acerca da idade com a qual a factividade estaria dominada. Constatamos, no entanto, que o domínio da factividade é algo controverso dada a divergência dos resultados apontados quanto a essa questão. Creditamos essa divergência ao fato de cada autor ter se debruçado sobre um aspecto da factividade de forma isolada: enquanto uns focam a questão do escopo da negação e da leitura de pressuposição (HOPMANN E MARATSOS, 1977; ABBEDUTO E ROSENBERG, 1985; SCOVILLE E GORDON, 1979), outros consideram aspectos sintático-semântico e discursivo-semântico da factividade (LEROUX E SCHULZ, 1999; SCHULZ, 2002). Há, ainda, quem contemple uma distinção léxico-semântica dos verbos factivos (LÉGER, 2007). Apontamos, assim, que essa falta de consenso poderia confirmar a tese de uma aquisição gradual dos verbos/ predicados factivos, que envolve o domínio de vários aspectos da factividade (SCHULZ, 2002; 2003). Diante disso, poder-se-ia considerar que distinções entre

os verbos/ predicados factivos e verbos/ predicados não-factivos pudessem ser exploradas à luz de uma possível relação entre aspectos de ordem semântica e aspectos formais da estrutura factiva, o que resultaria num processo de aquisição tardio, como é o caso dos factivos e de outras subclasses de verbos, como os verbos de crença, da Teoria da Mente (ToM).

No que diz respeito aos verbos mentais, essa possibilidade tem sido explorada. Villarinho (em preparação), por exemplo, discute uma provável relação entre a sintaxe e ToM baseada na concepção de que “propriedades sintáticas específicas como as requeridas para o desenvolvimento da ToM tornam essa estrutura distinta das demais”, conforme defendido por de Villiers (2005). De Villiers (2004b) já havia chamado a atenção para a relação entre o domínio de completivas subcategorizadas e o domínio de verbos de crença⁶⁷ e, por conseguinte, o processamento de crenças falsas (CFs), condicionando a aquisição destes à aquisição de sentenças completivas. Adicionalmente, a autora, em consonância com Hollebrandse e Roeper (1998), propõe que a “sustentação do raciocínio sobre CFs advém do fato de que essas estruturas permitem a incorporação de diferentes perspectivas de avaliação da proposição em relação a seu valor-verdade: a perspectiva do falante (equivalente à realidade observável) e a do sujeito (que é a CF)”⁶⁸. Para ela, haveria uma marcação semântica distintiva na sintaxe desses verbos. Em outros termos, o “CP dessas estruturas conteria um traço sintático de origem semântica, que codifica PoV (traço de ponto de vista), o que indicaria sob qual perspectiva a proposição é avaliada” (DE VILLIERS; DE VILLIERS; HOEPER, 2011, apud VILLARINHO, em preparação).

A tese de que traços semânticos atuam na distinção de verbos/ predicados factivos também esteve presente em duas das principais análises linguísticas da estrutura factiva discutidas nesta dissertação: a de Augusto (2003) e a de Schulz (2003). Pela análise de Augusto (2003), de base sintática, os verbos/ predicados factivos apresentam uma imposição seletional, que é satisfeita pela presença de um complemento com um traço [+específico], o que derivaria a leitura de pressuposição, característica dessa subclasse de verbos. Em termos aquisicionais, o domínio da factividade implicaria que a criança adquirisse esse traço [+específico], de caráter semântico. Já Schulz (2003), numa análise semântica da estrutura factiva, defende que os verbos/ predicados factivos pedem um complementizador que liga o evento a uma descrição definida. Assim, a criança precisaria adquirir os traços de *comp* para dominar a factividade. As análises apresentadas, portanto, coadunam com a concepção de

⁶⁷ Nesse sentido, por analogia também poderíamos apontar uma relação entre o domínio da factividade e a sintaxe de completivas subcategorizadas.

⁶⁸ Costa (2010) discute a relevância de se considerarem, além da sintaxe, outros módulos cognitivos que interagem com a Teoria da Mente.

uma subclasse de verbo distinta, de caráter semântico, com certas distinções sintáticas, para os verbos/ predicados factivos, quando propõem que o seu domínio depende da aquisição de um traço semântico (um traço + específico ou um traço de *comp*, de acordo com a análise assumida), o que se refletirá em certas restrições sintáticas. Acreditamos que a incorporação de traços semânticos, com repercussões sintáticas, de natureza basicamente estrutural, sem reflexos morfofonológicos evidentes, caracterize uma aquisição tardia, o que pode ser comprovado pelo fenômeno da factividade, aqui explorado, ou o domínio de verbos de crença, também discutido amplamente na literatura.

A aquisição da factividade, no entanto, precisa ser pensada também a partir de aspectos ligados à sua alta complexidade estrutural/ sintática, conforme demonstram nossos resultados experimentais e os achados de Arcoverde e Roazzi (1996), assumidos e reportados aqui. Para os autores, as crianças dão conta da compreensão de estruturas mais simples dos verbos/ predicados factivos aos 6 anos de idade, compreendendo o valor de verdade do seu complemento. Por outro lado, os testes que conduzimos revelam que alguns aspectos, como o domínio da extração de interrogativas-QU de sentenças complexas factivas e a interpretação de sentenças completivas infinitivas com predicados factivos, podem tornar o fenômeno da factividade uma aquisição ainda mais tardia, já que esses aspectos configuram-se como demandas linguísticas que implicam um custo extra para o processamento da factividade.

A constatação, fundamentada nos resultados supracitados, de que estruturas mais simples dos verbos/ predicados factivos são dominadas primeiro que estruturas que envolvem maior complexidade estrutural/ sintática vai ao encontro da noção de que o desenvolvimento da compreensão da factividade dá-se por estágios, como previu Schulz (2002) e foi assumido aqui.

A dissertação que ora concluímos, portanto, apresenta-se como uma primeira contribuição para os estudos relativos à aquisição dos verbos/ predicados factivos dada a complexidade do fenômeno investigado. Nesse sentido, encaminhamentos futuros para a pesquisa poderiam ter como preocupação, por exemplo, questões de ordem metodológica, como a condução de testagens experimentais envolvendo mais crianças, além do estabelecimento de habilidades cognitivas e linguísticas necessárias para dar conta das tarefas de factividade usualmente utilizadas com crianças. Adicionalmente, a aquisição de subclasses de verbo, com contrastes claros – verbos de crença, verbos factivos, verbos contrafactivos, verbos epistêmicos, com algumas sobreposições entre as subclasses inclusive – demonstra que a aquisição de CP encaixado deve se dar por etapas. Primeiramente, há a identificação de que certos verbos admitem um CP como complemento. Essa indicação sintática demandaria

algum refinamento semântico, que precisaria ser especificado paulatinamente, a fim de que complementos sentenciais sejam tomados como pressupostos, como possíveis crenças falsas ou como implicações negativas e assim sucessivamente. Ter um quadro abrangente sobre esse tipo de aquisição é um trabalho que envolve várias investigações em cada subárea. Para tal, este trabalho também se apresenta como uma primeira contribuição.

REFERÊNCIAS

ABBEDUTO, L.; ROSENBERG, S. Children's knowledge of the presuppositions of know and other verbs cognitive verbs. **Journal of Child Language**, v.12, p. 62, 1-641, 1985.

ARCOVERDE, R.; ROAZZI, A. Aquisição de verbos fativos e contrafativos e a teoria da mente em crianças. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, 1996.

AL-KASEY, T. **Sentential complement acquisition in L1 and L2: (non) conjunction of factivity and mood**. 1992. Dissertation (PHD) - University of Massachusetts, Amherst, 1992.

AUGUSTO, M. R. A. **Fatores envolvidos na extração dos adjuntos-QU**. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. A interação dos traços referencialidade e factividade no processamento de estruturas com adjuntos adverbiais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 14, n. 2, p. 277-293, 1998.

_____. **Padrões de extração em estruturas factivas**. 2003. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. As relações com as interfaces no quadro minimalista gerativista: uma promissora aproximação com a Psicolinguística. In: MIRANDA, N., NAME, C. (Org.). **Linguística e Cognição**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, p. 237-260, 2005.

_____; DIAS, S. C. Factividade com complementos infinitivos e escopo da negação: um experimento com crianças falantes de português brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), 16., Alcalá de Henares, 2011. **Anais...** Madrid, 2011.

BASSANO, D. "Five year olds" understanding of "savior" and "croire". **Journal of Child Language**, v. 12, p. 417-432, 1985.

BASSANO, D.; CHAMPAUD, C. "L'Interprétation d'Énonces Modaux Assertifs (savoir que..) chez l'Enfant de 6 a 11 ans". **L'Année Psychologique**, v. 93, p. 53-75, 1983.

CATTEL, R. On the source of interrogative adverbs. **Language**, 1978.

CANÇADO, M. Manual de Semântica: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CINQUE, G. **Types de of A' Dependencies**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Paris, Mouton: The Hague, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: Mit Press, 1965.

_____. The current scene in Linguistic: Present Directions. **English Teaching Forum**, v. 5, p. 3-9, 1967.

_____. **Language and Mind**. New York: Harcourt Brace, 1968.

_____. Principles and parameters in syntactic theory. In: HORNSTEIN, N., LIGHTFOOT, D. (Ed.). **Explanation in Linguistic**. London: Longman, 1981.

_____. **Barries**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1986.

_____. **The minimalist program**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995.

_____. Minimalist inquiries: the Framework. **MIT Occasional Papers in Linguistics**, Cambridge, Massachusetts, v.15, 1999.

_____. Beyond Explanatory Adequacy. **MIT Occasional Papers in Linguistic**, Cambridge, Massachusetts, v.17, 2001.

_____. **On phases**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2005. Mimeo.

_____. Of minds and language. **Biolinguistics**, v.1, n.1, 2007.

_____. **Linguagem e mente**. Enlarged edition. New York, Harcourt Brace Jovanovich. 1972
Tradução para o português: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 66.

CORRÊA, L. M. S. Explorando a Relação entre Língua e Cognição na Interface: O Conceito de Interpretabilidade e suas Implicações para Teorias do Processamento e da Aquisição da Linguagem. **Veredas: Revista de Estudo Linguístico**, n. 6, 2002.

_____. Conciliando processamento linguístico e teoria de língua no estudo da Aquisição da Linguagem. In: CORRÊA, L.M.S. (Org.). **Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento Linguístico**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-RIO; Edições Loyola, 2006.

_____. O que, afinal, a criança adquire ao adquirir uma língua? O problema da aquisição da linguagem em três fases e o processamento de informação de interface pela criança. **Letras de Hoje**, v. 42, n. 1, p. 7-34, Porto Alegre, 2007.

_____. O desencadeamento (bootstrapping) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linaguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Teorias de aquisição de Linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

_____. Bootstrapping language acquisition from a minimalist standpoint: On the identification of phi-features in Brazilian Portuguese. In: PIRES, A.; ROTHMAN, J. (Org.). **Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese**. 1 ed. Berlin: Mouton de Gruyter, v. 1, p. 35-62, 2009.

CORRÊA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. A Aquisição da Linguagem no Arcabouço Minimalista sob Uma Perspectiva Psicolinguística. In: FERRARI-NETO, J.; SILVA, C. R. T. (Org.). **Programa Minimalista em Foco: Princípios e Debates**. p. 403-453. No prelo.

COSTA, M. U. C.L. de M. **Explicitando a modularidade na Teoria da Mente: um teste ToM sobre ToM**. 2010. 80f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

CHRISTOPHE, A; GUAISTI, T; NESPOR, M; DUPOUX, E.; VAN OUYEM, B. Reflections on phonologica bootstrapping: its role of lexical & syntactic acquisition. **Language and Cognitive Process**, v.12, 1997.

DE VILLIERS, J.; ROEPER, T. **Late acquisition**; acquiring the cognitive semantic and syntactic aspects of complementation. Masters Thesis. University of Massachusetts and Smith College, 1992.

DE VILLIERS, J.; CURRAN, W.; DEMUNN, H.; PHILIP, W. Acquisition of the quantification properties of mental predicates. In: PAPER presented at the 22nd Annual Boston University Conference on Language Development, November, 1997.

DE VILLIERS, J., Can language acquisition give children a point of view? In ASTINGTON, J., BAIRD, J. (Eds.). **Why Language Matters for Theory of Mind**. Oxford University Press, Oxford, UK, 2005.

DE VILLIERS, J. G. Meme or module? In: INVITED paper at Web conference on coevolution of language and Theory of Mind, Institut des Sciences Cognitives CNRS, Lyon, February, 2004a.

_____. Getting complements on your mental state (verbs). In: VAN KAMPEN, J.; BAAUW, S. (Org.). **GALA CONFERENCE**, 2004, LOT, Utrecht. **Proceedings...** 2004b.

_____. The Interface of Language and Theory of Mind. **Língua**, v. 117, n. 1, p.1858-1878, 2007.

DE VILLIERS, J; DE VILLIERS, P; ROEPER, T. Wh-questions: Moving beyond the first Phase. **Língua**, v.121, n. 3, p.352-366, 2011.

DIAS, S. C. Fatividade e o escopo da negação: dados da aquisição. In: JORNADA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM DO INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ), 6., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** v. 6, p. 216-227, 2010.

DUCROT, O. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1977. (primeira publicação 1972).

FALMAGE, R. J.; GONSALVES, J.; BENNETT – LAU, S. Children's Linguistic intuitions about factive presuppositions. **Child development**, 1994.

FIGUEIRA, R.A. **Verbos introdutores de pressupostos**. 1974. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1974.

FILLMORE, C.J. Verbs of judging. In: C. J. Fillmore; T. D. Langendoen (eds): **studies in linguistic semantics**, 273-291, New York, 1971.

FREGE, G. **Sobre o Sentido e a Referência**. Lógica e filosofia da linguagem. São Paulo: Cultrix, 1978. (primeira publicação 1892).

FREIRE, G. **Verbos perceptivos e causativos: complementação infinitiva, aspectos sintáticos, semânticos e de aquisição**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

FODOR, J. D.; I. SAG. Referential and quantificational indefinites. **Linguistics and Philosophy**, v. 5, p. 355-398, 1982.

FODOR, J.A. **The Modularity of Mind**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1983.

GALVES, C. Infinitivo Flexionado e a Legitimação de Agr. In: ENSAIOS sobre as Gramáticas do Português. São Paulo: Ed. da Unicamp, p. 181-194, 2001.

GAJEWSKI, J. R. **Neg-Raising: Polarity and Presuppositions**. 2005. Dissertation (PhD) - MIT, Cambridge, Massachusetts, 2005.

GLEITMAN, L. The structural sources of verb meanings. **Language Acquisition**, v. 1, p. 3-55, 1990.

GOUT, A.; CHRISTOPHE, A. O papel do bootstrapping prosódico na aquisição da sintaxe e do léxico. In: CORRÊA, L. M. S. (Ed.). **Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento Linguístico**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2006.

HALLE, M.; MARANTZ, A.) Distributed Morphology and pieces of inflection. In: Hale, K.; Keyser, S.J. (eds.). **The view from the building 20: essays in honor of Sylvain Bromberger**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press., v. 24, p.111-176, 1993.

HARLEY, H; NOYER, R. Licensing in the non-lexicalist lexicon: nominalizations, vocabulary items, and the Encyclopedia. In: HARLEY, H. (Ed.). **Papers from the**

Upenn/MIT Roundtable on Argument Structure and Aspect. Cambridge, Massachusetts: MIT Working Papers in Linguistics, v. 32., p.119-137, 1998.

HARRIS, R. J. Children's comprehension of complex sentences. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 19, p. 420 – 433, 1975.

HAUSER, M.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. T. The Faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? **Science**, v. 298, p.1569-1579, 2002.

HEGARTY, M. **Adjunct extraction and chain configurations.** 1991. Dissertation (PhD) – MIT, 1992.

HEIM, I. **The semantic of definite and indefinite noun phrases.** 1982. Dissertation (PhD) - MIT, 1982.

HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. **The origins of grammar:** evidence from Early Language Comprehension. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

HOLLEBRANDSE, B., ROEPER, T. Point of View operators, features and a theory of barriers, In University of Pennsylvania Linguistics Colloquium, 1st March, 1998.

HOPMANN, M, R.; MARATSOS, M. P. A developmental study of factivity and negation in complex syntax. **Journal of Child Language**, v. 5, p. 295-309, 1977.

HORNSTEIN, N. **As time goes by:** tense and universality grammar. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.

HYAMS, N. E WEXLER, K. On the grammatical basis of null subjects in child language. **Linguistic Inquiry**, v. 24, p. 421-459, 1993.

ILARI, R; GERALDI, J. W. **Semântica.** São Paulo: Ática, 1987.

JOHNSON, C.; MARATSOS, M. Early comprehension of mental verbs: think and known. **Child Development**, v. 48, p.1743-7, 1977.

_____; WELLMAN, H. Children's developing understanding of mental verbs: remember, know and guess. **Child Development**, v. 51, p. 1095-102, 1980.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. Teoria da mente: diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, ano/v.12, n. 2, 1999.

KATO, M. Strong and weak pronominals in the null subject parameter. **PROBUS**, Berlin. New York, n. 11, p. 1-37, 1999.

KEMPSON, R.M. **Presupposition and Delimitation of Semantics.** Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1975.

_____. **Semantic Theory**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1977.

KLEIM, W. **Time in Language**. London: Routledge, 1994.

KIPARSKY, P.; KIPARSKY, C. Fact. In: STEINBERG, D.; JAKOBOVITS, L. (Eds.). **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

LASNIK, H.; M, SAITO. On the nature of proper government. **Linguistic Inquiry**, v. 15, p. 235-289, 1984.

_____. **Move α : conditions on its application and output**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1992.

LÉGER, C. The acquisition of two types of factive complements. In: GAVARRO, A.; FREITAS, M. João (Ed.). **Language Acquisition and Development: Proceedings of Gala**. Cambridge, Massachusetts: Cambridge Scholars Publishing, v. 4, p. 337-347, 2007.

LEMLE, M. Evolução e Linguagem. In: RESEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ), 25., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

PÉREZ-LEROUX, A. & SCHULZ, P. The role of tense and aspect in the acquisition of factivity: Children's interpretation of factive complements in English, German and Spanish. **First Language**. Vol 19:1, 55, 29-54. 1999.

LIMA, S.B. **Aspectos da Complementação de Predicados Factivos e Assertivos em PB**. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, 2007.

LITOWITZ, B. Learning to make definitions. **Journal of Child Language**, 1977.

MELVOLD, J. Factivity and Definiteness. In: CHENG, L.; TERMIDASH, H. (Ed.). **MIT Working Papers in Linguistics**, 1991. v. 15, p. 97-117.

MOORE, C.; DAVIDGE, J. The development of mental terms: pragmatics or semantics? **Journal of Child Language**, 1989.

MORGAN, J. L.; DEMUTH, K. Signal to Syntax: an overview. In: MORGAN, J. L.; DEMUTH, K. (Org.). **Signal to Syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-22.

MIOTO, C; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. **Novo Manual de sintaxe**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005. p. 264.

MÜLLER, A.L.; VIOTTI, E. Semântica formal. In: José Luiz Fiorin (org.), **Introdução à Lingüística - II. Princípios de Análise**, São Paulo: Contexto, p. 137-159, 2003.

NAIGLES, L. R. Children use syntax to learn verb meanings. **Journal of child language**, v. 17, p. 357-274, 1990.

PÉREZ-LEROUX, A.; CHULZ, P. The role of tense and aspect in the acquisition of factivity: Children's interpretation of factive complements in English, German and Spanish. In: **First Language**, v. 19, n. 1, p. 55, 29–54, 1999.

PHINNEY, M. Children's interpretation of negation in complex sentences. In: TAVAKOLIN, S. L. (Ed.). **Language Acquisition and Linguistic Theory**. Cambridge, Massachusetts: Mit Press, v. 5, 1981. p.116-138.

PINKER, S. The bootstrapping problem in language acquisition. In: MACWHINNEY, B. (Org.). **Mechanisms of language acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; S. SILVÉRIO; M. C. FIGUEIREDO SILVA. **Notas para uma semântica da factividade**. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

PLATZACK, C. The initial hypothesis of syntax: a minimalist perspective on language acquisition and attrition. In: Clahsen, H. (ed.) **Generative perspectives on language acquisition. Language Acquisition and language disorders**. Series 14. John Benjamins, p. 369-414, 1996.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? **Behavioural and Brain Science**, v.1, p. 515-526, 1978.

PYLYSHYN, Z. W. What does it take to bootstrap a language. In: McNAMARA, J. (Ed.). **Language learning and thought**. New York: Academic Press, 1977.

RAPOSO, E. Some asymmetries in the binding theory in Romance. **The Linguistic Review**, v. 5, p. 75-110, 1986.

RIZZI, L. **Relativized Minimality**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.

ROEPER, T.; DE VILLIERS, J. Ordered decisions in the acquisition of wh-questions. In: GOODLUCK, H.; WEISSENBORN, J.; ROEPER, T. (Ed.). **Theoretical Issues in Language Development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

ROORYCK, J. Negative and factive islands revisited. **Journal of Linguistics**, 1992.

ROSENBERG, S. Linguistic maturity and language development in elementary school-age children. Chicago, Illionis: Computer Psychometric Affiliares, 1974.

ROSS, J. R. **Constraints on variables in Syntax**. 1967. Dissertation (PhD) – MIT, 1967.

ROUSSOU, A. **The syntax of complementisers**. 1994. Tese (Doutorado) - University College London, 1994.

SCHULZ, P. The interaction of lexical-semantics, syntax and discourse in the acquisition of factivity. In: ANNUAL BOSTON UNIVERSITY CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT, 26., 2002, Somerville, MA. **Proceedings...** Somerville, MA.: Cascadilla Press, 2002. v. 2, p. 584–595.

_____. **Factivity: Its Nature and Acquisition**. Linguistische Arbeiten 480. Tübingen: Niemeyer, 2003.

SCOVILLE, R. P.; GORDON, A. M. Children's understanding of factive presuppositions: an experiment and a review. **Jornal of Children Language**, v. 7, p. 381-399, 1979.

SILVEIRA, V. L. da. **A emergência de estruturas A-barra no contexto da aquisição do Português Brasileiro como língua materna**. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

SOUZA, H. P. de. **A pressuposição linguística na estrutura da língua portuguesa**. 2000. 211 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2000.

TORREGO, E. URIAGEREKA, J. **Indicative dependents**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.

VAN DER SANDT, R. A. Presuppositions and discourse structure. In: BARTSCH, R.; BENTHEM J. V.; BOAS, P. V. Emde (Ed.). **Semantics and Contextual Expressions**, 1989.

_____. Presuppositions projection and anaphora resolution. **Journal of Semantics**, 1992.

VARLOKOSTA, S. Factive complements in Modern Greek. **Working Papers in Linguistics**, v. 2, p. 238-258, 1994.

VILLARINHO, C. Aspectos do processamento e aquisição de completivas de verbos de estado mental e sua relação com o desenvolvimento do raciocínio de crenças falsas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), 16, 2011, Alcalá de Henares. **Anais...** Madrid, 2011.

WEXLER, K. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive state. **Língua**, v. 106, p. 23-79, 1998.

WILSON, D. Presupposition, assertion and lexical items. **Linguistic Inquiry**, v. 6, n. 1, p. 95-114, 1975.

ANEXO A – Dados de produção espontânea

2;00.20

(I) Eu quero saber onde está a galinha e o porquinho!

(R) Não sei (SI) (bate algo para dizer)

2;01.23

(I) Com o quê? Hum, hum

(R) ... num sei

(I) Num sabe? O quê que é isso que tem na mão dela?

2;03.06

(R) Vochê não chabe echa música, vochê não sabe, você chabe essa música? "Pitão di achuca, lalão di achuca" você chabe?

(I) Ah, quem que ensinou? A, a, a Dorinha A Dorinha, né? Como é que é? Eu não sei direito. Ensina prá mim.

2;05.15

(I) (ri) ... Sabe quem quê vem aqui?

(R) Sa, não

2;06.12

(I) Aquele carrocel do parquinho, lembra dos, do cavalinho e do parquinho?

(R) Lembo!

(I) E tinha um cavalinho bem em cima do carrocel, lembra?

(R) Lembo.

2;06.25

(M): Mas (vo)cê só sabe faze(r) cama?

(Gab): Sabe.

2;08.16

(M): ah # eu num [:= não] sei o nome desse ratinho.

(M) Eu sei desse aqui que é tat^a'.

(Gab): Eu sei esse tat^a'.

(M): Hum.

(Gab): Eu sei+...

2;09.24

(M): A foquinha sabia nadar?

(Gab): &na # num [:= não] sei não.

(M): (vo)cê num [:= não] sabe?

(Gab): Eu não sabe.

2;09.24

(M): A Deborah lembra.

(M): (vo)cê lembra dessa parte?

(Gab): <lembro> [>].

(D): <lembro> [<].

(M): Lembra?

(Gab): Lembro.

2;09.24

(D): Ah # essa (vo)cê num [:= não] sabe.

(Gab): Eu num [:= não] sei essa música.

2;11.16

(M): (vo)cê num [:= não] sabe onde que é.

(Gab): Eu sei.

2;11.16

(M): Quando (vo)cê caiu no chão?

(Gab): Num [:= não] sei.

2;11.27

(M): Você sabe coloca(r) fita?

(Gab): Sei.

2;11.27

(M): Vem cá que mamãe te ajuda.

(Gab): Não.

(Gab): Eu [/] eu sei.

2;11.27

(Gab): Eu [/] eu sei a música da cincerela [:= Cinderela].

(M): Você sabe a música da Cinderela?

(Gab): Hum [/] hum.

3;0.26

(M): (Vo)cê sabe outras historinha,, num [:= não] sabe?

(Gab): Sei.

3;0.26

(M): (Vo)cê num [:= não] sabe a história da Branca de Neve?

(Gab): Eu sei. Verbo Saber Gabriela

3;0.26

(M): Como que é o nome dele?

(Gab): Eu num [:= não] sei.

3;01.21

(M): Vinho.

(Gab): Vinho.

(Gab): Ah # eu num [:= não] sei.

3;01.21

(Gab): Eu num [:= não] sei.

(M): Ah # num [:= não] sabe,, né [:= não é]?

3;01.21

(M): Como que é o nome dele?

(Gab): Eu [/] eu num [:= não] sei.

3;03. 24

(M): Porque que ele é bobo?

(Gab): Ele xx+...

(Gab): Eu num [:= não] sei.

3;03.24

(Gab): Sabe que isso? (o que é isso ?)

(M): O que?

3;03. 24

(M): Que cor que é o sapato dela?

(Gab): Eu num [:= não] sei que cor é o sapato dessa.

3;10.09

(M): Quem que é?

(Gab): A mulher # aquela mas o nome não # daquela mulher eu não sei.

4; 3. 07

(C): Eu não sei que isso aí pra ler (.) não sei ler com a tua letra.

4; 3. 07

(C): Não sei de nada.

4; 7. 17

(C): () Não sei.

4; 7. 17

(C): Passeio eu sei.

4; 7. 17

(C): Não sei.

4; 7. 17

(C): Eu não sei só que aqui [= aponta para o papel] é casa e eu não sei o que (es)tá escrito aqui.

4; 7. 17

(C): Não sei.

4; 7. 17

(C): Eu sei.

4; 9.19

(C): () né@i eu não me lembro.

4; 9.19

(C): <Eu não sei> [<] [/] eu não sei escrever.

4; 9.19

(C): Não sei ler.

4; 9.19

(C): Não sei como é que se escreve Mateus.

(I): Não sabe [: sabes]?

(C): Não.

5; 0.28

(A): Eu não sei ler.

5; 0. 28

(I): Alexandra lembra [: lembrás] que da outra vez tu contou [: contaste] uma história pra nã³s?

(A): Lembro.

5; 0.28

(A): Sabe [: sabes] que +/.

5; 0. 28

(A): Sabe [: sabes] o que tu disse [: disseste] eu queria estar aí no desenho [//] no [/] no filme do Batman ["]

5; 0.28

(A): Æ© que sim sabe [: sabes] quando [/] quando a mãe saiu do carro eu dei um beijo [//] trã³s beijo(s) na boca .

5; 0.28

(A): Hoje sabe [: sabes] que terça minha mãe viajou?

5; 2.02

(C): Essa casa aqui eu não sei só se foi a primeira parte.

5; 2.23

(A): Piquenique lã³ não sei o nome.

5; 2.23

(I): Tu sabe [: sabes] o nome das letrinhas tudo?

(A):Sei.

5; 3. 00

(C): () Não sei.

5; 4.02

(N): Não lembro.

5; 4.02

(N): E não lembro.

5; 4.02

(I): Tu então tu pode [: podes] escrever do jeito que tu sabe [: sabes] como tu souber [: souberes] escrever (.) tá@i o teu nome tu sabe [: sabes] escrever ?

(N): Sei.

5; 4.02

(N): Não sei.

5; 4.02

(N): Eu não me lembro essa parte aqui.

5; 4.02

(N): Tu é o xxx faz de conta que aqui (es)tá a brincadeira tu sabe [: sabes] brincar?

5; 4.02

(N): Eu sabia que tinha.

5; 5.01

(R): Mas eu não sei escrever.

5; 5.01

(R): Eu só sei fazer uma coisa aqui.

5; 5.01

(R): [//] (es)pera um pouquinho que que eu vou lá me lembrar o que que é depois do pátio (...) É isso que eu me lembro.

5; 5.01

(R): Sei que tinha pipoca, pinhão, bolo isso que eu me lembro que tinha.

5; 5.01

(R): Só isso [= mostra a folha] que eu me lembro (.) de escrever.

5; 5.01

(R): Mas não sei ler.

5; 5.01

(R): Mas eu não sei ler só vou ver gravura hein@i?

5; 5.01

(R): Ah@i sei ler!

5; 5.01

(R): Eu só sei ler esse daqui [= aponta para a figura].

5; 5.01

(R): Ah@i sei ler!

5; 5.01

(R): Sei

5; 5.01

(R): +, ãhn@i também foi no pátio da frente (.) vou escrever mais coisa que eu me lembro +...

5; 5.15

(C): <Mas eu não sei> [<] escrever.

5; 7.09

(R): <<Mas eu não sei> [<] escrever

5; 7.09

(R): (...) Não sei.

5; 7.09

(R): Não me lembro (.) só me lembro dum [: de um] que chama Lucas.

5; 7.09

(R): Só [/] só isso que eu me lembro.

5; 7.09

(R): () Não [/] não me lembro.

5; 7.09

(R): () Também não me lembro.

5; 7.09

(R): Mas eu não sei.

5; 7.09

(R): () Não me lembro.

5; 7.09

(R): () depois eu não sei esse pra cima aqui...

5; 7.09

(R): Não me lembro (.) me lembro que de esconde esconde, o de caçador, o de futebol não brinquei mas fiquei vendo.

5; 7. 12

(A): Eu [/] eu sabe quando eu queria viajar e eu fui no dentista eu arrumei o dente e não fui viajar e não sai.

5, 9.04

(A): Entravam e saiam sabe que eu [//] agora eu vou fazer uma coisa ã© que eu preciso de canetinha eu busco a minha.

5; 9.04

(A): Tã_i@i e sabe [: sabes] tinha um monte grama tinha nozes.

5; 9.04

(A): Sabe [: sabes] o que eu fiz hoje?

(I): Não sei se tu não +/.

5; 9.04

(A): Ficar meia hora assim voando voando e di [//] sabe [: sabes] o que que aconteceu um dia ?

5,9.04

(A): ã© e sabe [: sabes] o que que apareceu?

5; 9.19

(G): Só não sei escrever bem.

5; 9.19

(G): Deixa eu me lembrar uma.

5; 10. 02

(R): ãhn@i se eu me lembro meio dia.

5; 10. 02

(R): (...) Não sei ler direito.

5; 10. 02

(R): Lembro.

5; 10. 02

(R): Ah@i eu não me lembro o nome.

5; 10. 10

(N): O meu nome eu não sei [<]

5; 10. 10

(N): Eu já sei furar onda.

5; 10. 10

(N): Eu já sei escrever.

5; 10. 10

(N): Não sabe [: sabes] se é menino ou menina?

5; 10. 25

(N): <Eu tenho> [//] sabe [: sabes] que dia que eu tenho que fazer Educação física (.) de correr?

5; 10. 25

(N): Sabe [: sabes] que eu estou de aniversário.

5; 10. 25

(N): ãhn@i não sei hoje eu vou dormir cedo

5; 10. 25

(A): Depois a gente foi pra casa e não lembro e tinha a Isabela junto.

5; 10. 25

(A): Sabe [: sabes] o que eu disse que fiz dia dezessete?

5; 10.25

(A): Sabe [: sabes] o que eu ganhei?

5; 10. 25

(A): Sabe [: sabes] como ã© que tu [/] tu tem [: tens] bebãª e vai[: vais] ficar velha?

6;00.12

(G): Ah@i [!] me lembrei (.) um dia eu fui no Parcão ["] né@i que tinha uma música.

6;00.12

(Gab): Sei lá aquela caixa ali dos lá aquela dos morceguinhos monstrinho né@i ?

(I): Ah@i [!] aquela ali é da Beth não sei o que que tem lá .

(Gab): Eu sei (.) é [: são] uns monstrinho(s) tem morcego, sapo (...)aranha.

6;00.12

(G): (...) Só sei umas letra(s) né@i mas é que eu não [//] eu me esqueci de tudo ah@i mas deixa agora (...) é tua uma lapiseira e uma caneta &=riso ?

6;00.12

(G): Sabia [: sabias] que (es)pera aí sabia [: sabias] que existe um +/.

6;00.12

(G): &=riso bem capaz eu não sei dela.

6;0.12

(G): Eu não sei escrever.

6;2.03

(M): Eu não sei.

6;2.03

(M): Tem dois Matheus o Matheus não sei o nome e [/]

6;2.03

(I): Não bom <tu escreve como tu souber [: souberes]> [>].

(M): <Eu sei escrever Igor> [<].

6;2.03

(M): ++ não sei o nome e o Bernardo.

6;2.03

(M): Não sei ainda mas eu sei que polícia eu não vou ser .

6;2.03

(M): <uh@i isso eu não sei> [<].

(I): Não sabe [: sabes] escrever o nome dos amiguinhos que brincam contigo?

(M): Sim.

6;2.03

(M): Hmm@i não sei explicar.

6;2.03

(M): Não sei <eu (es)tou aprendendo algumas coisa(s)> [>] .

6; 3.05

(C): Eu não sei escrever direito.

6;4.01

(M): Não sei.

6;4.01

(M): Não consigo escrever já sei.

6;4.01

(M): Não sei.

6;4.01

(M): Sei vem [//] dele.

6; 4.01

(M): Sabia [: sabias] que o Gabriel que me ensinou a fazer dinossauros?

6; 4. 10

(N): Sabe [: sabes] [<] [//] já sabe [: sabes] que me apelidaram de outra coisa?

6; 4. 10

(N): Ah@i eu sei um tombo que eu caí.

6; 4. 10

(N): Sabe [: sabes] quem costurou os pontos?

6; 4. 10

(N): Não me lembro.

6; 4. 10

(I): E a da historinha tu não lembrou [: lembraste] pra me contar uma historinha pensa assim numa [: em uma] historinha que a professora <já contou em aula> [>] pra vocês em aula .

(N): <Não me lembro> [<].

6; 5.12

(G): Eu sei fazer um dinossauro.

(I): Ah@i é eles fizeram assim também me conta isso aí?

(G): Não, eu sei fazer um dinossauro.

6; 5.15

(C): Daí o rei saiu [/] saiu do reino (por)que todo mundo ficou sabendo que ele não tinha orelha .

6;6.17

(M): Nem me lembro.

(I): Não lembra [: lembrás]?

6;6.17

(M): Tem tanta coisa que eu acho que nem sei o que é isso aí.

6;7.10

(Gab): Nenhum amigo meu quer vir aqui (.) não sei porquê.

(I): Ué@g por quê ?

(Gab): Ah@i eu não gosto muito de brincar não sei lá só porque eu vou [//]

6;7.10

(Gab): <Mesmo porque eles eram falantes sabe [: sabes]> [>].

6;7.10

(G): Eu sei né@i eles existam [: existem] não morreram.

6;7.10

(G): Ah@i sei.

6;7.10

(G): <Tu acre> [//] <tu sabe [: sabes]> [//]

6;7.10

(G): Não, eu não sei o nome.

6;7.10

(G): E daí ela ficou muito braba e botou noutro [: em outro] castigo daí isso que eu me lembro lá do livro.

6; 7.10

(G): (...) Sabia [//] sabe [: sabes] que que eu descobri dos lápis bem apontado(s)?

6; 7.10

(G): ãh^hã@i já tu não sabe [: sabes] quantas vezes eu já pousei lá.

6; 7.10

(G): Porque não, sabe [: sabes] por quê [<]?

6;7.10

(G): Ah^hã@i mas eu sei um nome de estegossauro tiranossauro ditodonto ãhn@i arossauro eu não sei qual é.

6;7.10

(G): Mas eu sei também ver herbívoro e carnívoro [<].

6; 7.16

(R): E eu não lembro o que que tu perguntou [: perguntaste] antes .

6; 7.16

(R): Hmn@i não sei é [/] é que eu não sei como que escreve.

6; 7.16

(C): ... Quando ele terminou de vender todo mundo ficou sabendo que o rei não tinha orelha sempre conta essa história +"/.

6; 7.16

(R): <Eu tenho um colega> [<] que não sabia escrever nem [/] nem golfinho.

6; 7.16

(R): Não ela não sabe escrever.

6; 7.16

(R): Eu [<] <eu já> [//] eu já sei.

6; 7.16

(R): Eu não me lembro de nada.

6; 7.16

(R): Mas é que eu não me lembro de nada.

6; 7.16

(R): <Eu não me lembro> [!]

6; 7.16

(R): Já sei.

6; 7.16

(R): <Eu não me lembro> [!]

6; 7.16

(R): Sabe [: sabes] o que que é isso?

6; 7.16 (R): Daí sabe [: sabes] o que aconteceu?

6; 7.16

(R): A Gabriela (.) a Gabe agora é uma peste [!]; é sabe [: sabes] como a gente (es)tá chamando a Gabriela agora lá [>] no colégio [>] ?

6; 8.15

(A): O que eu achei [//] o que mais me chamou a atenção foi [/] foi ãfhñ@i eu não me lembro mais.

6; 8.15

(A): Ah@i tu sabe [: sabes] tinha um muro ali nã©@i bem alto daã um tinha um negocinho assim pequeno e daã eu tropecei dei uma cambalhota e caiu no chão.

6; 8.15

(A): Eu não sei.

6; 8.15

(A): Mas eu não sei.

6; 8.15

(A): Eu não sei.

6; 8.15

(A): Não não sei .

6; 8.15

(I): Não sabe [: sabes] mesmo?

(A): Não sei.

6; 9. 10

(C): +" ...mas não se esqueça vá pelo caminho comprido.

6; 9. 12

(R): Sei não ela é muito grande.

6; 9.12

(R): Ih@i não sei como é que escreve.

6; 9.26

(G): Gabriel Lastname &=riso (.) meu (.) essa daqui eu não me lembro como é que é meu (.)

6; 9. 12

(R): Ah@i já sei!

6; 9. 12

(R): Mas sei decor não sei o quê.

6; 9. 26

(Gab): ãhn@i <com a> [/] com a minha irmã não eu não me lembro.

6; 11.13

(N): Não (...) eu tenho que lembrar.

6; 11.13

(N): Não sei!

6; 11. 22

(G): ãhn@i deixa eu ver (.) deixa eu ver hmn@i eu não me lembro de uma coisa.

6;11. 22

(G): Sei.

6;11. 22

(G): Sabe [: sabes] aquela propaganda do [//] da poupança Econômico ["]?

7;1.17

(M): Como é que é mesmo que me esqueci de uma parte no início é uma história com dois pais de Jesus que [/]

7;1.17

(M): Não sei se tu quer [: queres] uma coisa boa eu conto uma coisa boa xxx [>] .

7; 1.23

(N): O cachorro teve que <fugir fugir fugir fugir> [/] fugir (.) aí foi uma águia no e a [//] e [//] ele perguntou pra águia e a águia disse que não sabia aí ele perguntou pra coruja e a coruja disse que não sabia.

7; 1.23

(N): Aí ele perguntou pro bode o bode não sabia (...) o bode sabe [: sabes] o que ele fez com o menininho e com o cachorro?

7; 1. 27

(C): ... Quando ele chegou <e não sabia fazer> [//] e não sabia o que fazer...

7; 2.21

(R): Me lembrei duma [: de uma] +...

7; 2.21

(R): Mas eu não sei.

7; 3. 24

(N): A@i eu [//] ah@i não sei mas [//] <que eu vou viajar eu vou>

7; 3. 24

(N): Eu não me lembro mais dessa.

7; 3. 24

(N): Também não me lembro faz tempo que eu não olho a fita!

7; 3. 24

(N): Também não me lembro faz tempo que eu não olho a fita!

7; 4. 01

(M): ... Um bicho também que eu não sei como é que é daí o menino subiu numa[: em uma] árvore pra ver...

7; 4.13

(C): Ai@i não me lembro.

7; 4.26

(G): [/] O anjinho

(es)tava lá no céu eles começaram a tocar uma musiquinha eu não lembro como é que é.

7;4. 26

(G): Não conheço mesmo não me lembro.

7; 4.26

(G): Sabe [: sabes] aquela música?

(G): Terezinha de Jesus ["] na na na na na@wp uma coisa assim sabe [: sabes]? chama Lucas.

7; 5. 18

(N): Lembro.

7; 5. 18

(N): +" ah@i eu não sei !

7; 7. 02

(R): ... E que

ele já tinha esquecido a espada daí [/] daí [/] daí o irmão do [//] ele esqueceu da espada dele...

7; 7. 02

(R): Não sei.

7; 7.02

(I): Hmn@i e tu não lembra [: lembrás] um pedaço dela só pra nos contar? (R): Lembro.

7;7.10

(G): Não é com g@l eu sei que é com g@l.

7; 7.16

(C): <Posso te> [<] contar uma história que eu já tinha te contado não sei quando não sei se tu se lembra [: lembrás].

7; 7.16

(C): ... Porque eu (es)tava me lembrando que depois quando a gente começa usar sapatilha de ponta ...

7; 7.07

(A): Eu não sei (.) eu não sei .

7;7.10

(G): Não eu sabia só (es)tava pensando num jeito .

(I): Foi o jeito que eles acharam

(G): É (...) é bah@d eu não sei.

7;7.10

(G): Ah@i [!] eu sei.

7;7.10

(G): Não (es)pera aí então eu acho que eu sei.

7;7.10

(G): De um eu já sei.

7;7.10

(G) [/] ela começou a contar a história daí no fim da história ela começou a cantar uma música lá não me lembro direito() aquela [/] aquela que <não me lembro> [/] não me lembro.

7; 7.16

(C): ... Daí o meu primo <esqueceu a sa> [//] que ele nesse dia a gente ia dormir na minha casa ele tinha se esquecido a sacola das roupa(s) na Sogipa ["]

7; 7.16

(C): +, não [!] <isso faz um mon> [//] é isso acho que foi eu não me lembro muito bem acho que foi +...

7; 7.16

(C): Aqui [= aponta para o desenho] eu não me lembro não consigo me lembrar direito mas também ...

7;7. 26

(M): Não sei.

7; 9.10

(G): (Es)tava chegando em casa né@i que eu não sei onde (es)tava eu não me lembro né@i e daí (.)

7; 9.22

(A): Não sei.

7; 10. 05

(N): +" não sei (.) melhor a gente se acomodar aqui.

7; 10.05

(N): Só que daí eles sabiam <que o pássaro> [//] que os pássaros iam comer o milho...

7; 10.05

(N): Sabe [: sabes] os bebê(s) que nascem com água na cabeça?

7; 11. 5

(G): ["] É não sei não lembro daí <a gente (es)tava>

7; 11. 5

(G): Não não eu já me esqueci.

8;00.17

(M): <Não ele> [//] não sei se aconteceu isso ou se ele [/] <ele fo>[//] ele en [//] entrou <com pe> [//] no mar eu não sei como o meu pai falou que parece que o motorista (es) tava bêbado parece.

8;00.17

(M): Me diz [: diz] uma coisa que eu quero saber primeiro eu vou ver toda a história?

8; 0.17

(M): Eu não me lembro muito (...) eu me acordei bem na hora que parou [//] paramos o carro eu me lembro que me assustou um pouco.

8; 1. 10

(N): Eu sei desenhar direitinho.

8; 1. 10

(N): Eu não sei fazer o s@l (.) se escreve s@l no final?

8; 1. 10

(N): Eu sei desenhar direitinho.

8; 1.15

(C): +^ que eu sei contar (vamos ver se eu lembro).

8; 1. 10

(N): <Não sei> [/] não sei.

8; 1. 10

(N): Ih@i é eu (es)tava com um guri ali na frente xxx que viram um cara roubar né@i que não sabiam que o carro não era da minha mãe (.) daí (.) que o carro não era dele e daí e agora <o menino> [//] o guri falou assim que depenaram o carro do pai dele (.) que só [//] e roubaram os bancos os policiais.

8; 1. 10

(N): Não sei [/] não sei [= passar a mão em cima da cabeça].

8; 1.15

(C): < Ai@i eu ganhei mais um monte de coisa(s)> [<] (es)pera aí deixa eu me lembrar que mais eu ganhei

8; 1.15

(C): Ah@i mas é que uma que eu sei é que é uma muito pequenininha daí não dá.

8;3.02

(M): ãhn@i (.) ah@i eu não sei como começar.

8; 3. 02

(N): +" ai@i eu não posso fazer nada não sei o quê.

8;3.02

(M): Com duas frutas que eu não sei qual(s) que era [: eram]

8;3.02

(M): Do pai então hmn@i daí apa [//] aparece um rato <e o> [/] e o leão daí ele pega o rato e começou umas coisa(s) daí eu não me lembro o que que é e lá um...

8;3.02

(M): Não sei se falou o nome dele também não me lembro muito bem.

8; 3. 24

(N): É a pior coisa que eu sei fazer.

8; 3. 24

(N): Aqui [= aponta para a figura] sei lá o que (es)tão fazendo (.)

8; 3. 24

(N): Não é eu vou ganhar sabe [: sabes] a Priscila do <tv Colosso> [""] ?

8; 3. 26

(Gab): Não lembro daí ela <foi lá> [/] foi lá no casarão de novo outro dia e foi lá +"/.

8; 5. 01

(C): ... Suspiro eu não sei eu vou tentar me lembrar (...) pode ser a história que eu fui na praia?

8; 5. 01

(C): Tá@i deixa eu lembrar.

(C): (...) Eu não me lembro.

8; 6. 02

(M): Já e ele (es)tava falando pra mãe daí <ela falou que não sabia>[/] que a minha mãe queria o sinal pra colocar aparelho e ...

8;6.02

(M): Mas agora é que eu não sei qual das duas eu escrevo.

8;6.02

(M): Tu sabe [: sabes] qual é o [/] o bicho mais bonito <que se ele> [/] <que ele> [/] <se ele olhar> [/] que dizem que se ele olhar pro próprio pé ele morre de tão feio que é o pé?

8;6.07

(I): E vocês já sabiam que era um menino ou?

(G): É já sabia [: sabíamos].

8;6.07

(G): Não ela não sabia que nome () daí eu disse assim +"/.

8;6.07

(I): Tu não sabe [: sabes] ?

(G): Não não sei .

8;6.07

(G): [/] na árvore qualquer é sei lá feliz da vida daí <o coco caiu> [/]

8;6.07

(G): Não sei o que daí.

8;6.07

(G): Todo mundo começava a cantar <uma coisa lá> [//] uma música que era linda ah@i <eu não me lembro> [/] eu não me lembro é eu não me lembro.

8; 7.10

(N): Esqueci.

(I): Coloca o teu nome pra mim.

(N): Eu sempre me esqueço.

8;9.07

(M): [/] Quando ela completasse quinze anos ela ia espetar o dedo numa não me lembro que máquina (é).

8;9.07

(M): Não sei esse daqui.

8;9.07

(M): Não sei porque uma estrelinha ele não devia ter duas?

8;9.07

(M): Aí não sei [//] aí ela [/] ela [/] ela pegou e [/] e fincou o dedo nessa máquina .

8;9.07

(M): Não sei esse daqui.

8;9.07

(M): Não sei porque uma estrelinha ele não devia ter duas?

8;9.11

(G): Sabe [: sabes] aqueles carrinho(s) que é uma bicicleta...

8;9.11

(G): Quem não conseguir isso vai ser é não sei o que (.)

8;9.11

(G): Eu vi uma na tevê@g que <sabe que> [//] sabe aquele programa <Cartoon Network> ["] assim lá na N_E_T ["] ?

8;9.11

(G): Daí eles ouviram um alarme daí de repente eles chegaram sabe [: sabes] era bicicleta sabe [: sabes] aquelas bicicleta(s) que era [: eram] junta(s)?

8; 10. 24

(N): +" aí sei lá.

8; 10. 24

(N): Não me lembro do começo da história.

9;00.02

(M): <Ah@i agora> [<] eu (es)tou me esquecendo.

9; 0.17

(G): Ai dá pra pegar o caderno que eu não me lembro bem assim?

9; 0.17

(G): Sabe [: sabes] eu só precisei ajuda delas pra saber o nome dos anões que tinha.

9; 0.17

(G): E tinha que ser meu professor sabe [: sabes] por quê?

ANEXO B – Experimentos

Experimento 1

Sentenças do pré-teste

- 1) Mamãe pegou o livro.
- 2) Vovó não anda de bicicleta.
- 3) Papai está jogando cartas.

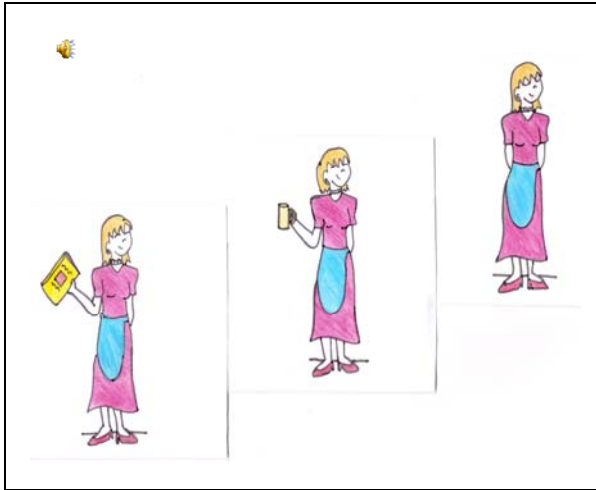
Lista de sentenças-teste

- 1) Pedro resolveu brincar de skate.
- 2) É possível a menina ter subido.
- 3) O menino não deixou o cachorro fugir.
- 4) Não é estranho a vovó ter acordado.
- 5) O pai não deixou a filha ir ao cinema.
- 6) Não é possível o pneu ter furado.
- 7) A professora não deixou Pedrinho apagar o quadro.
- 8) É estranho o gato ter dormido.
- 9) A mãe mandou o filho lavar o quintal.
- 10) É possível a piscina ter esvaziado.
- 11) O pai resolveu comprar um presente para a filha.
- 12) Não é estranho a flor ter murchado.
- 13) O médico não deixou o menino ir à escola.
- 14) Não é possível o gato ter comido tudo.
- 15) A professora mandou a menina ler a história.
- 16) É estranho o copo ter caído.
- 17) Pedro resolveu jogar a bola na piscina.
- 18) É possível a loja ter fechado.
- 19) A mãe não deixou a filha tomar sorvete.
- 20) Não é estranho o papai ter chegado.
- 21) Carlinhos decidiu passear com o cachorro.
- 22) Não é possível o sorvete ter derretido.
- 23) O pai não deixou a filha nadar.
- 24) É estranho o papai ter levantado.
- 25) Robertinha preferiu brincar no balanço no parque.

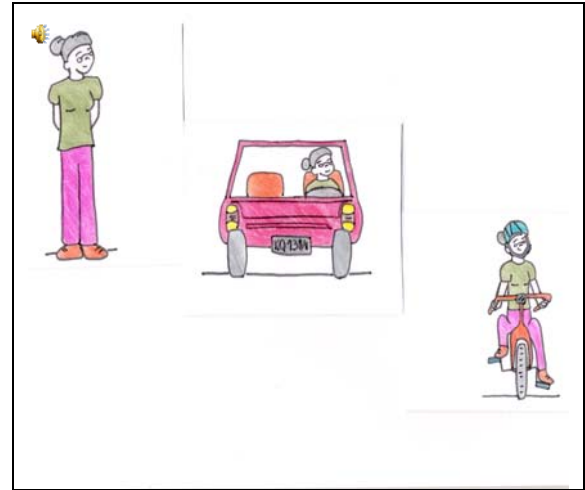
- 26) É possível a mamãe ter cozinhado.
- 27) As nuvens não deixaram o sol sair.
- 28) Não é estranho o trem ter partido.
- 29) A mãe não deixou o bebê lamber a chave.
- 30) Não é possível o cachorro ter fugido.
- 31) A professora decidiu fazer uma experiência no laboratório.
- 32) É estranho a parede ter sujado.

Lista de gravuras

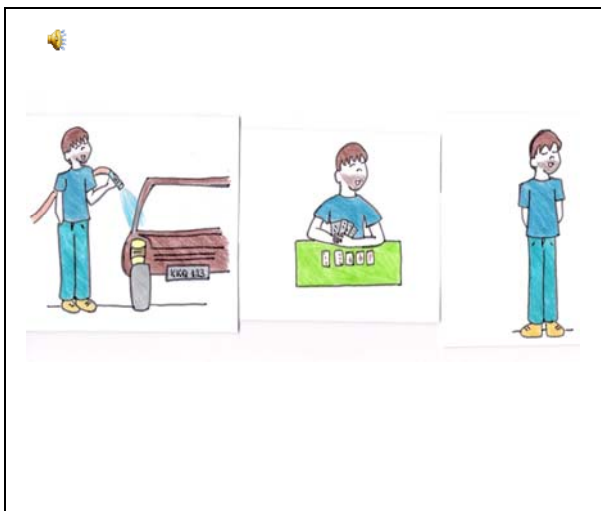
Pré-teste:



Sentença:
Mamãe pegou o livro.

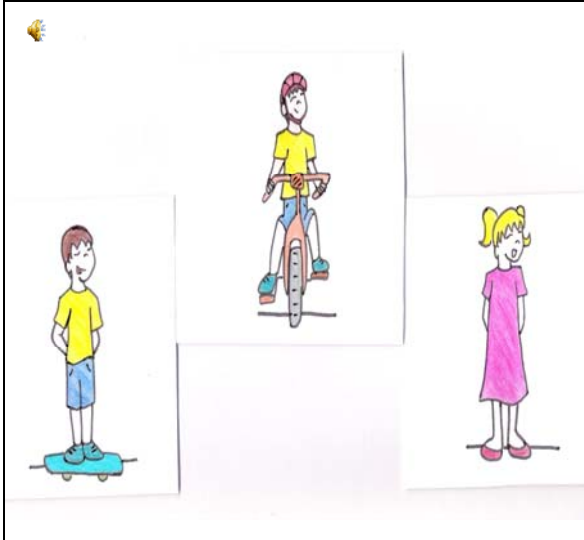


Sentença:
Vovó não anda de bicicleta.



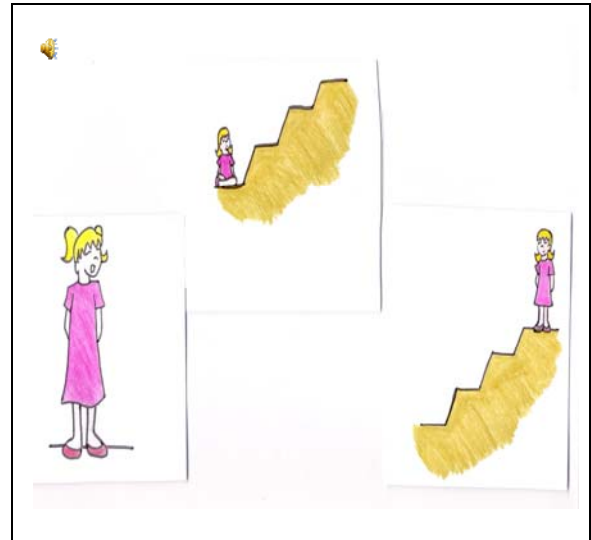
Sentença:
Papai está jogando cartas.

Teste:



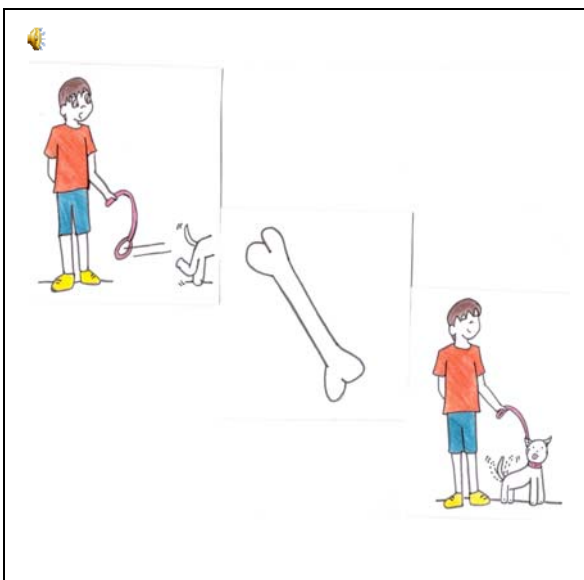
Sentença-teste:

Pedro resolveu brincar de skate



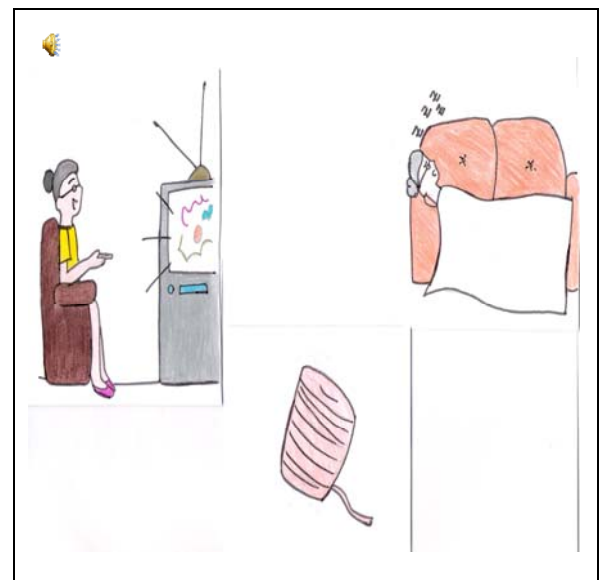
Sentença-teste:

É possível a menina ter subido a escada



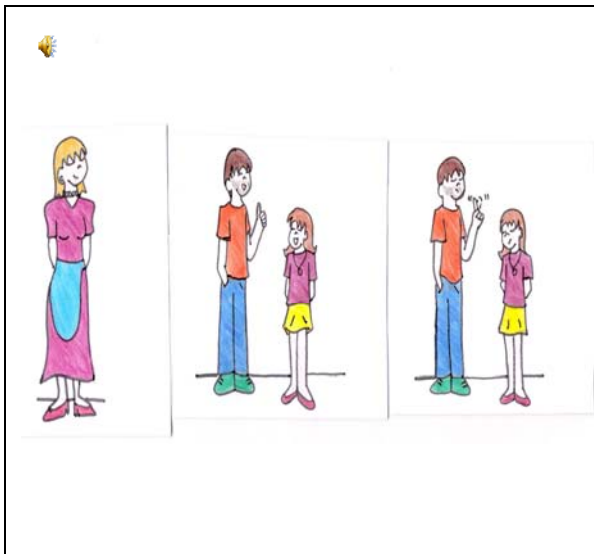
Sentença-teste:

O menino não deixou o cachorro fugir



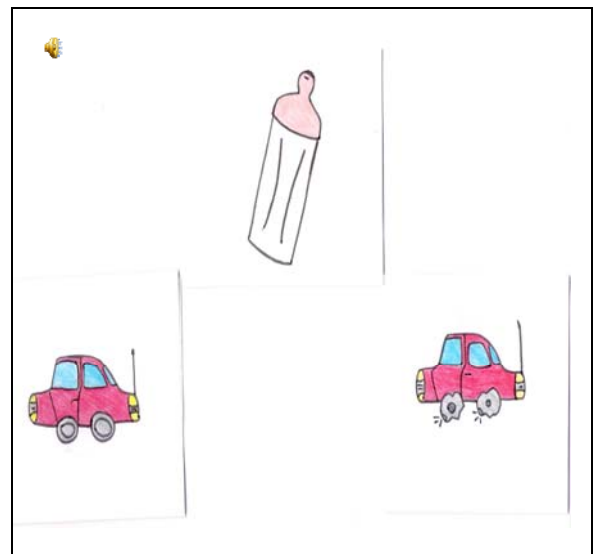
Sentença-teste:

Não é estranho a vovó ter acordado



Sentença-teste:

O pai não deixou a filha ir ao cinema



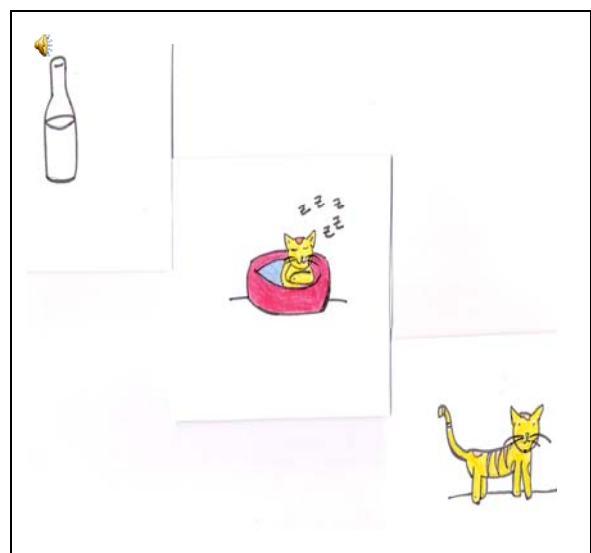
Sentença-teste:

Não é possível o pneu ter furado



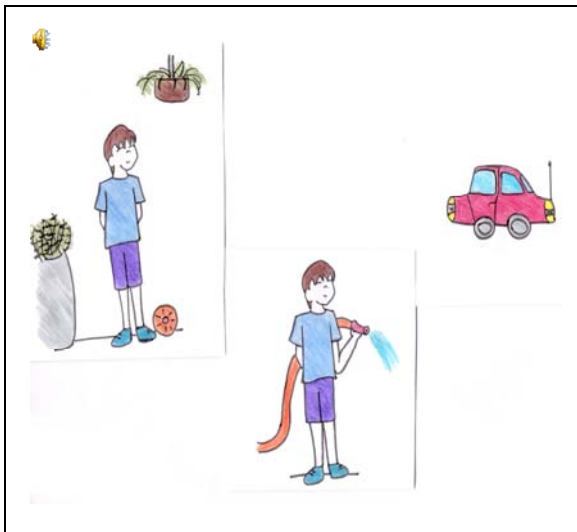
Sentença-teste:

A professora não deixou Pedrinho apagar o quadro



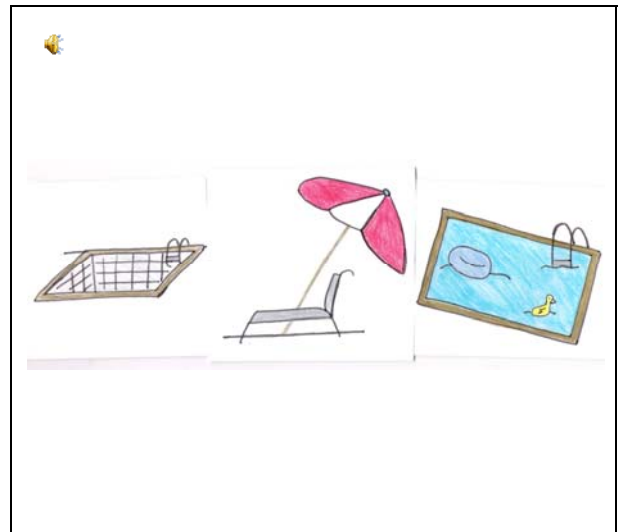
Sentença-teste:

É estranho o gato ter dormido



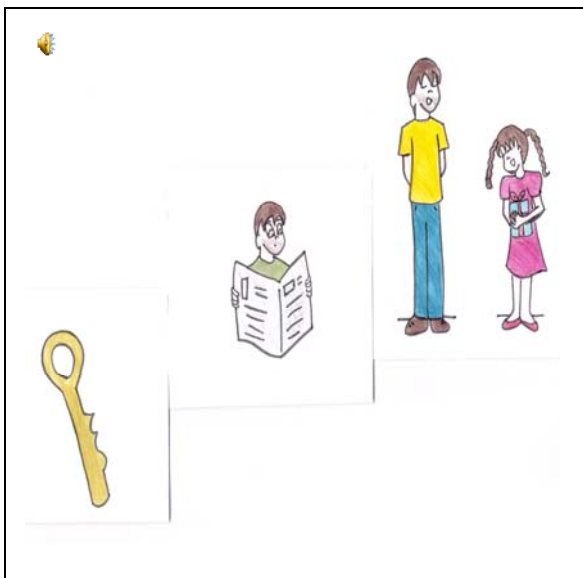
Sentença-teste:

A mãe mandou o filho lavar o quintal



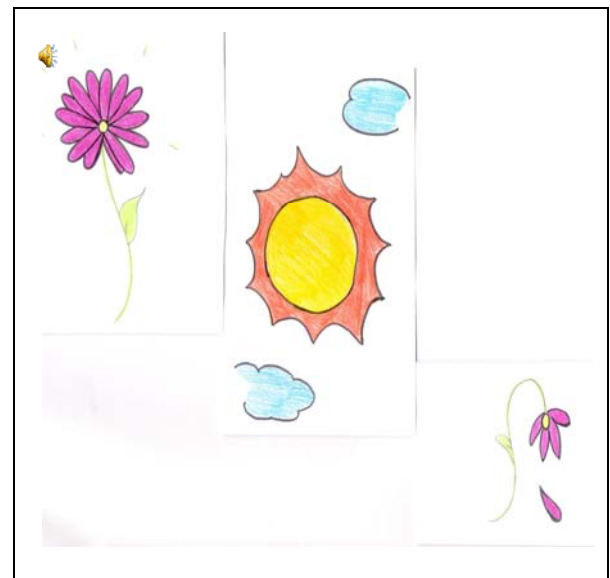
Sentença-teste:

É possível a piscina ter esvaziado



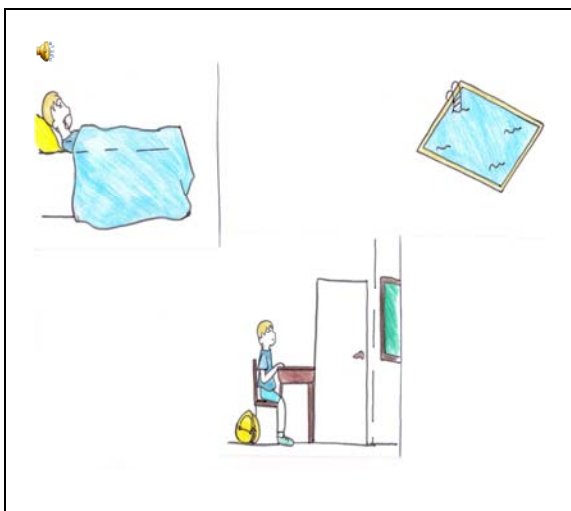
Sentença-teste:

O pai resolveu comprar um presente para a filha



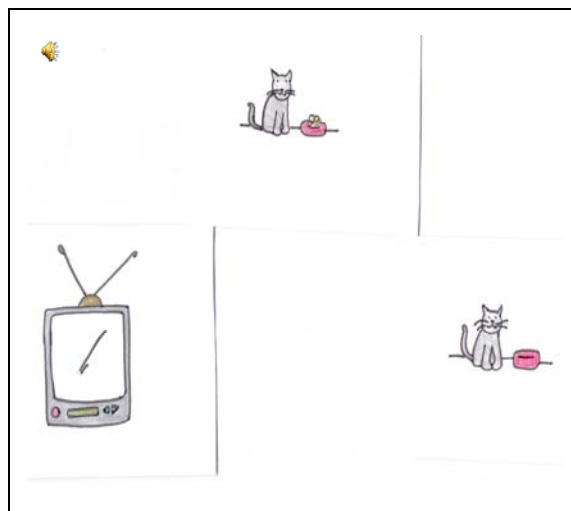
Sentença-teste:

Não é estranho a flor ter murchado



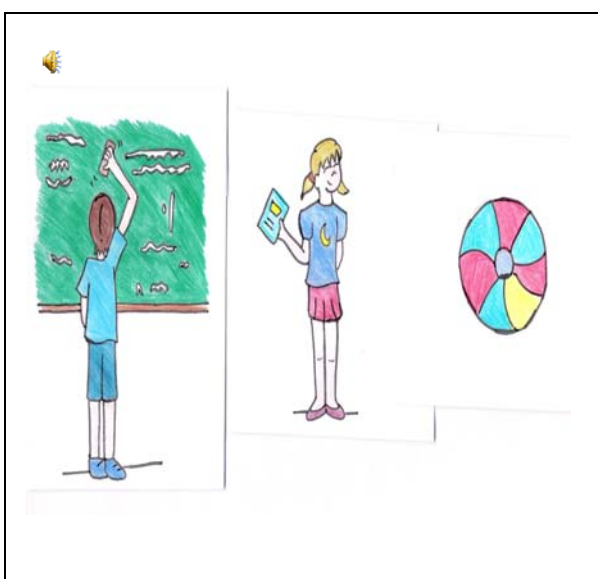
Sentença-teste:

O médico não deixou o menino ir à escola



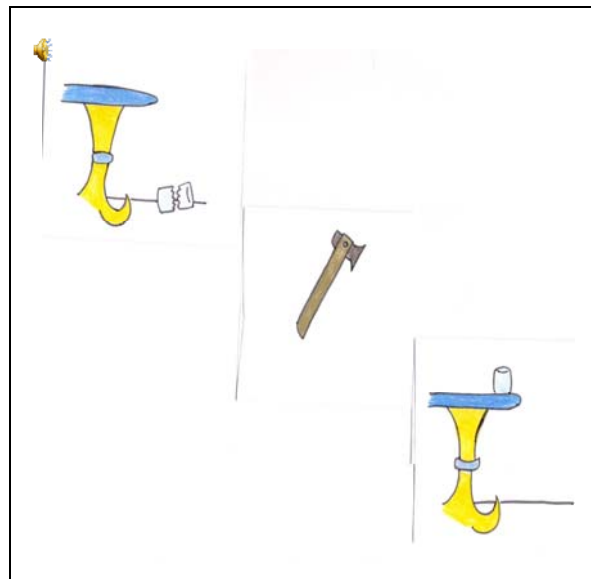
Sentença-teste:

Não é possível o gato ter comido tudo



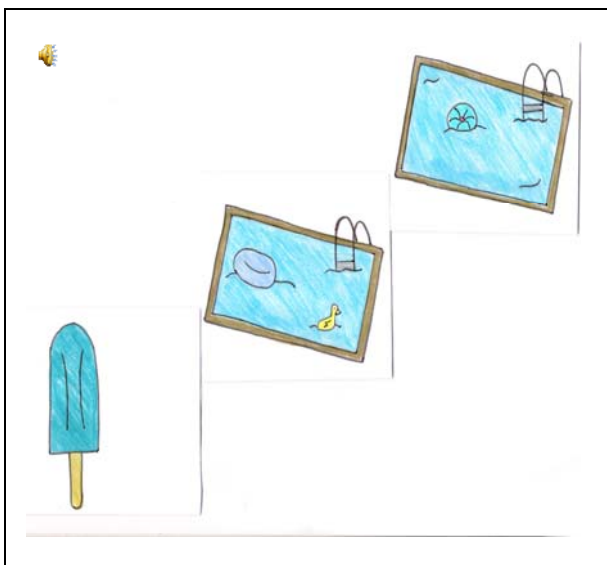
Sentença-teste:

A professora mandou a menina ler a história



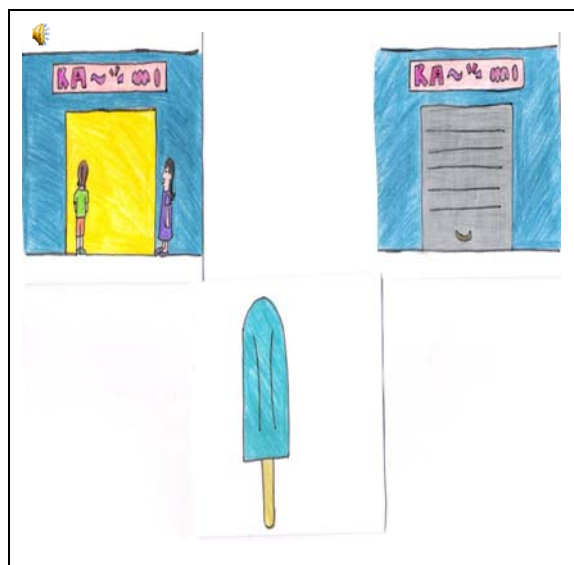
Sentença-teste:

É estranho o copo ter caído



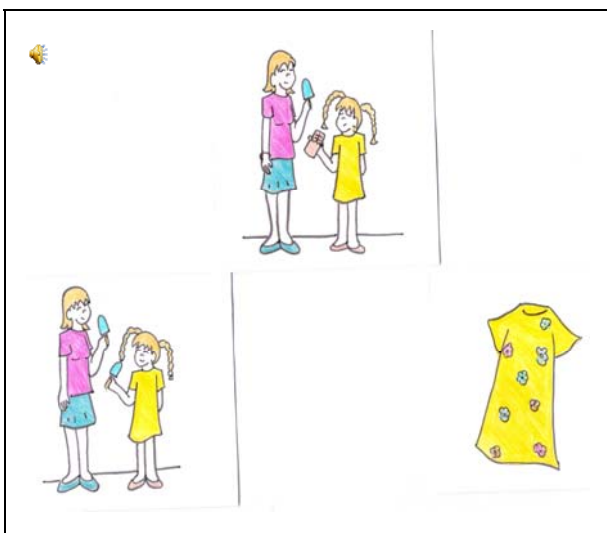
Sentença-teste:

Pedro resolveu jogar a bola na piscina



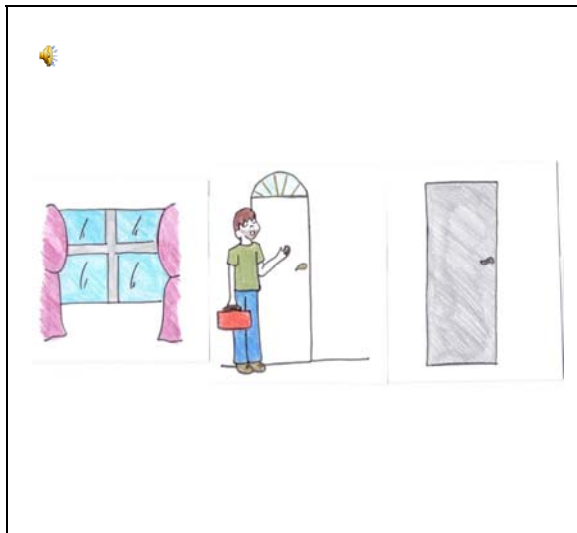
Sentença-teste:

É possível a loja ter fechado



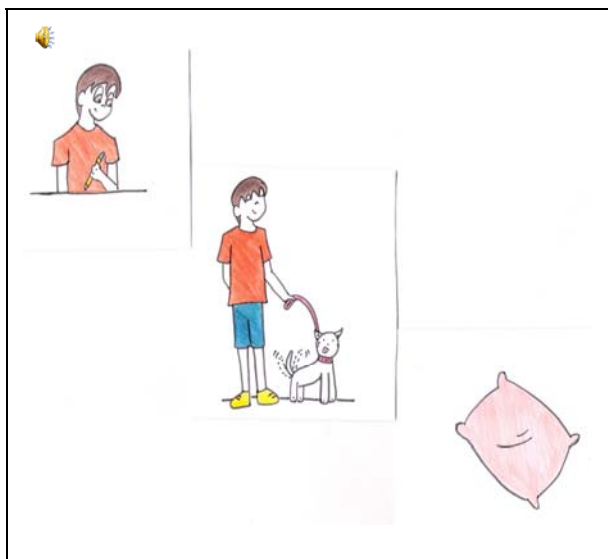
Sentença-teste:

A mãe não deixou a filha tomar sorvete



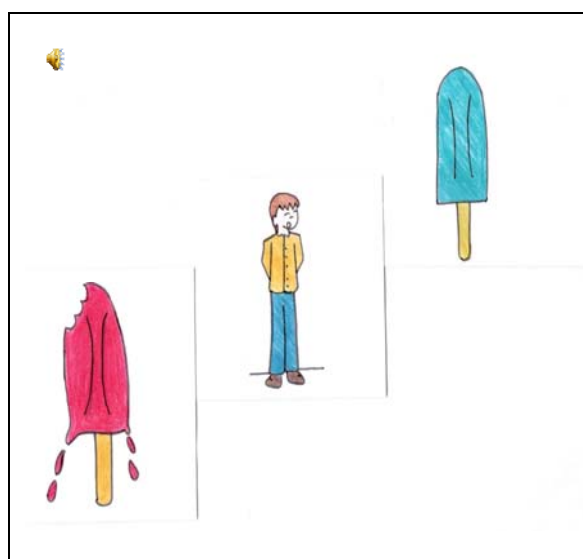
Sentença-teste;

Não é estranho o papai ter chegado



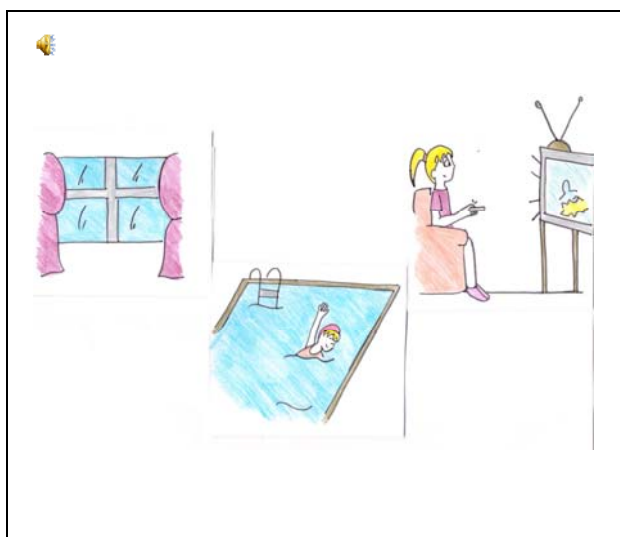
Sentença-teste:

Carlinhos decidiu passear com o cachorro



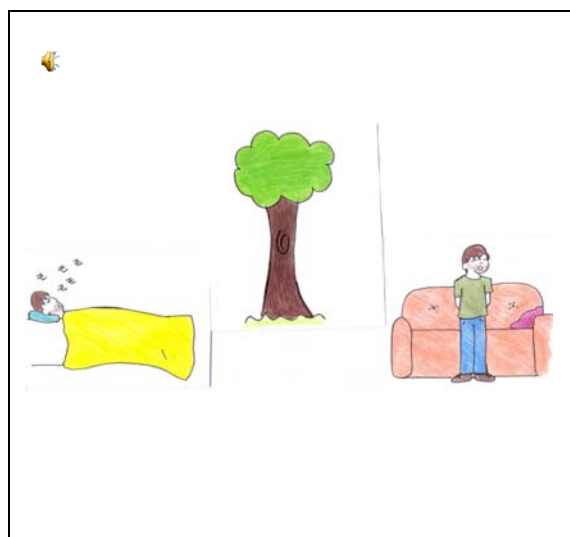
Sentença-teste:

Não é possível o sorvete ter derretido



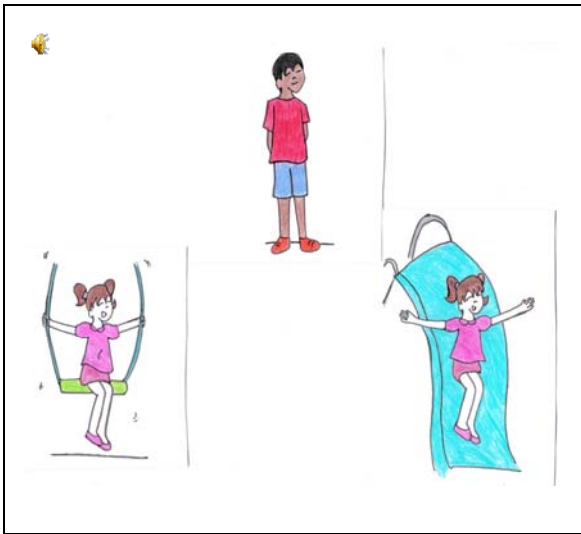
Sentença-teste:

O pai não deixou a filha nadar



Sentença-teste:

É estranho o papai ter levantado



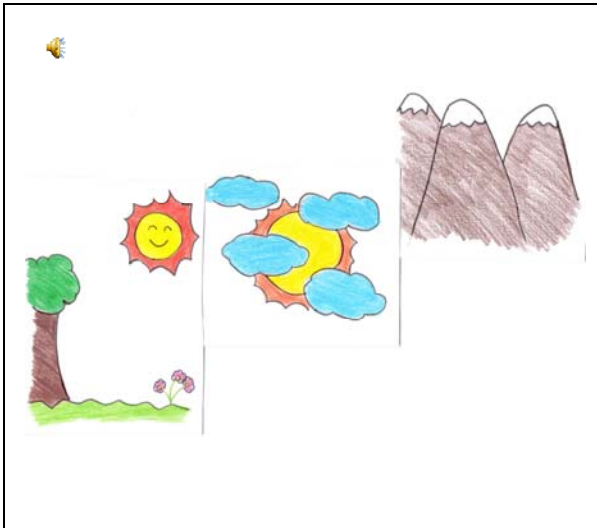
Sentença-teste:

Robertinha preferiu brincar no balanço no parque



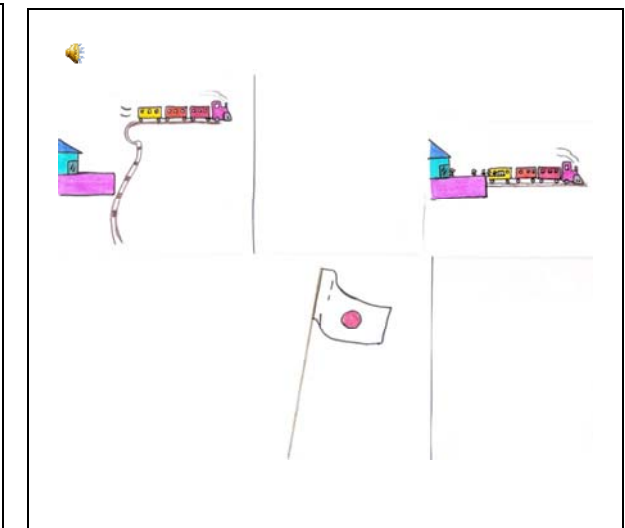
Sentença-teste:

É possível a mamãe ter cozinhado



Sentença-teste:

As nuvens não deixaram o sol sair



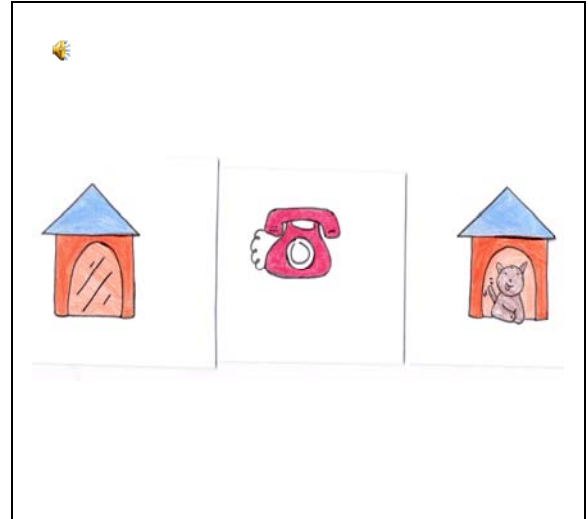
Sentença-teste:

Não é estranho o trem ter partido



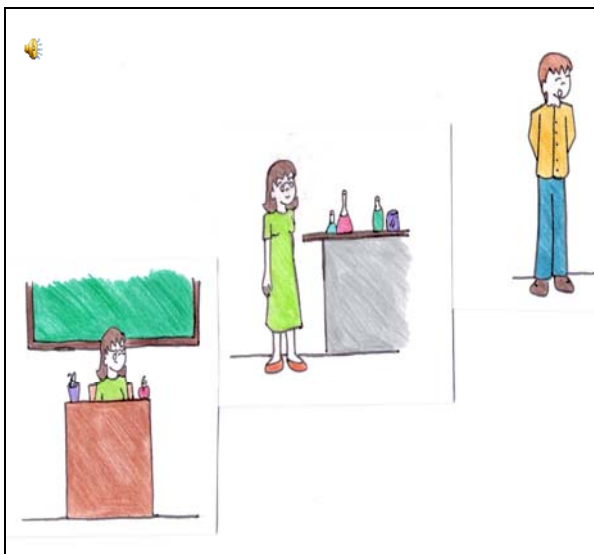
Sentença-teste:

A mãe não deixou o bebê lamber a chave



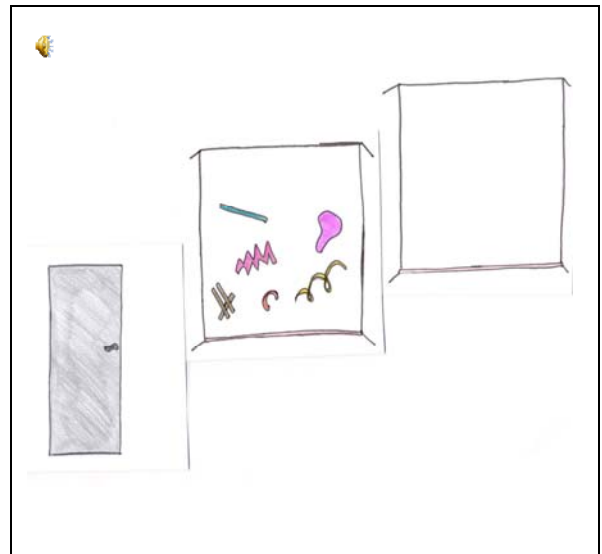
Sentença-teste:

Não é possível o cachorro ter fugido



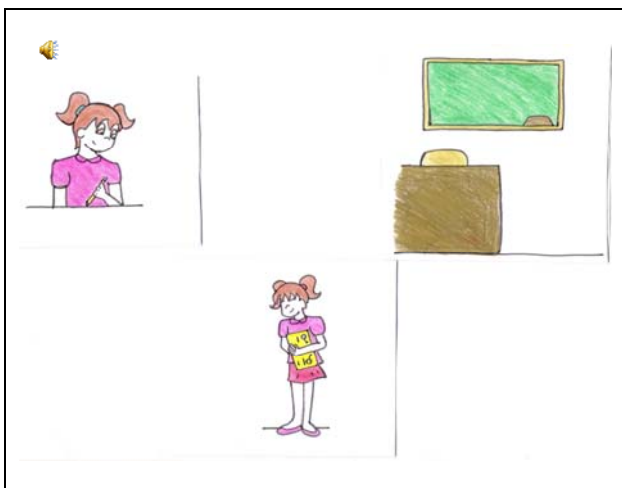
Sentença-teste:

A professora decidiu fazer uma experiência no laboratório



Sentença-teste:

É estranho a parede ter sujado



Sentença-teste:

Robertinha decidiu comprar um jogo para o irmão

Experimento 2

Lista de gravuras

