



GUSTAVO ANDRADE NUNES FREIRE

**A AQUISIÇÃO DE VERBOS
PERCEPTIVOS E CAUSATIVOS
E A TEORIA DA MENTE**

**CAMPINAS
2013**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

GUSTAVO ANDRADE NUNES FREIRE

**A AQUISIÇÃO DE VERBOS
PERCEPTIVOS E CAUSATIVOS
E A TEORIA DA MENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do título
de Doutor em Linguística.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes
(Unicamp)

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

F883a Freire, Gustavo Andrade Nunes, 1981-
A aquisição de verbos perceptivos e causativos e a Teoria da Mente / Gustavo Andrade Nunes Freire. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição da linguagem. 2. Teoria da Mente. 3. Eventos. 4. Língua portuguesa - Verbos. 5. Gramática comparada e geral - Verbos causativos. I. Lopes, Ruth Elisabeth Vasconcellos, 1960-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The acquisition of perception and causative verbs and the Theory of Mind

Palavras-chave em inglês:

Language acquisition

Theory of Mind

Events

Portuguese language - Verbs

Grammar comparative and general - Causative verbs

Área de concentração: Linguística

Titulação: Doutor em Linguística

Banca examinadora:

Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes [Orientador]

José Ferrari Neto

Rozana Reigota Naves

Mary Aizawa Kato

Rosa Attié Figueira

Data de defesa: 13-09-2013

Programa de Pós-Graduação: Linguística

BANCA EXAMINADORA:

Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes



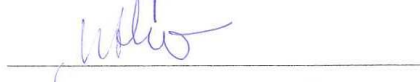
José Ferrari Neto



Rozana Reigota Naves



Mary Aizawa Kato



Rosa Attié Figueira



Sabrina Casagrande



Sonia Maria Lazzarini Cyrino



Ester Mirian Scarpa



IEL/UNICAMP
2013

Gustavo Andrade Nunes Freire

A Aquisição de Verbos Perceptivos e Causativos e a Teoria da Mente

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes (IEL/Unicamp)

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Ferrari Neto (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Rozana Reigota Naves (UnB)

Prof.^a Dr.^a Mary Aizawa Kato (IEL/Unicamp)

Prof.^a Dr.^a Rosa Attié Figueira (IEL/Unicamp)

Suplentes:

Prof.^a Dr.^a Sabrina Casagrande (UFFS)

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Lazzarini Cyrino (IEL/Unicamp)

Prof.^a Dr.^a Ester Mirian Scarpa (IEL/Unicamp)

Campinas, 13 de setembro de 2013.

Este trabalho busca investigar, do ponto de vista da Gramática Gerativa, a aquisição linguística de complementos sentenciais de verbos perceptivos e causativos em português brasileiro (doravante, PB) e inglês e sua interação com o desenvolvimento da Teoria da Mente. Investiga-se qual a relação fundamental entre linguagem e cognição extralinguística, como essa relação é desenvolvida e o que falta nesse mapeamento linguístico no decorrer do desenvolvimento da criança. Mais especificamente, investigamos como as crianças adquirem os verbos perceptivos e causativos e seus complementos sentenciais e mostramos que o lugar ideal para explicá-la é na interface entre Aquisição da Linguagem e Teoria da Mente. Partimos da hipótese de que existe uma correlação entre as propriedades do evento percebido e a aquisição da linguagem e para sustentá-la destacamos as diferenças entre os complementos finitos e infinitivos. A partir delas, prevê-se que a aquisição dos complementos infinitivos de verbos perceptivos e causativos é anterior à aquisição dos complementos finitos, dada a complexidade desse último tipo. Examinamos também os verbos perceptivos não-agentivos *ver* e *ouvir* e atestamos que, além de nomearem o modo sensorial como auditivo ou visual, eles também codificam linguisticamente noções relacionadas ao conhecimento e crença do falante sobre a maneira como um determinado estado de coisas no mundo é percebido. Os verbos causativos perifrásticos *fazer* e *deixar* estão intimamente relacionados com as modalidades causativas, que codificam noções de intenção e volição (seja no sujeito da sentença matriz ou no sujeito da sentença encaixada). Essas propriedades dizem respeito, em maior ou menor grau, ao desenvolvimento da Teoria da Mente e, para analisar como elas se relacionam com a aquisição da linguagem, aplicamos experimentos sobre cada tipo verbal em cerca de 95 crianças em aquisição do inglês e 95 crianças em aquisição do PB, com idades entre 4 e 9 anos. Em linhas gerais, os resultados aqui mostraram que as crianças apresentam uma forte tendência de se guiarem pelas propriedades objetivas do evento, enquanto o adulto é capaz de processar as evidências disponíveis para computar a situação percebida. O mesmo pode ser afirmado para os verbos *fazer* e *deixar*, pois inicialmente apenas os seus significados mais concretos e gerais são atestados. Para ambos os tipos verbais verificamos que a gramática infantil vai na direção da do adulto, mostrando que existe uma relação entre o conhecimento sintático-semântico e o desenvolvimento da Teoria da Mente. Os resultados corroboram ainda a hipótese de que existe uma correlação entre o evento denotado e sua aquisição.

Palavras-Chave: Aquisição da Linguagem, Teoria da Mente, Verbos Perceptivos e Causativos, Complementos Finitos e Infinitivos, eventos.

ABSTRACT

This dissertation investigates, from the Generative Grammar framework, the linguistic acquisition of sentential complements to perception and causative verbs in Brazilian Portuguese (henceforth, PB) and English and their interaction with the acquisition of Theory of Mind. The fundamental relationship between language and extralinguistic cognition, the development of such relationship and what is missing in the linguistic mapping throughout children's development are investigated. More specifically, we investigate how children acquire perception and causative verbs and their sentential complements and we show that the ideal place to explain it is within Language Acquisition and Theory of Mind interface. We hypothesized that there is a correlation between the properties of the perceived event and language acquisition and to sustain it we highlight the differences between finite and infinitive complements. From them, it is anticipated that the acquisition of infinitival complements to causative and perception verbs is prior to the acquisition of finite ones, given the complexity of the latter type. We also examined the non-agentive perception verbs *see* and *hear* and attested that in addition to naming the sensory mode as auditory or visual, they also linguistically encode notions related to the speaker's knowledge and belief about the way a certain state of affairs in the world is perceived. The periphrastic causative verbs *make* and *let* are closely related to the causative modalities, which encode notions of intention and volition (whether in the subject of the main clause or in the subject of the embedded sentence). These properties are related, in a greater or lesser degree, to the development of Theory of Mind and to analyze how they relate to language acquisition we have administered experiments about each type verbal with about 95 children acquiring English and 95 children acquiring PB, between 4 and 9 years of age. In general, the results have shown that children tend to be strongly guided by the objective properties of the event, whereas the adult is able to process the available evidence to compute the perceived situation. The same can be said for the verbs *make* and *let*, because initially only their concrete and more general meanings are attested. For both verbal types we attested the child's grammar moves towards the adult one, showing that there is a relationship between the syntactic-semantic knowledge and the Theory of Mind development. The results corroborate the hypothesis that there is a correlation between the denoted event and its acquisition.

Keywords: Language Acquisition, Theory of Mind, Perception and Causative verbs, Finite and Infinitival Complements, events.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A INTERFACE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E TEORIA DA MENTE	9
1 Apresentando Teoria da Mente e Aquisição de Linguagem	11
1.1 Relações possíveis	14
1.2 Sobre os testes de falsa-crença	20
2 Estabelecendo a interface: desenvolvimento cognitivo, linguagem e mente	23
2.1 Primeiro encontro: A aquisição do léxico	26
2.2 Segundo encontro: Polissemia a complementação	29
2.3 Terceiro encontro: Um panorama dos verbos perceptivos	31
2.4 Estabilizando a relação entre Teoria da Mente e Aquisição da Linguagem ..	33
3 Fechando o capítulo... ..	33
CAPÍTULO 2 – COMPLEMENTOS FINITOS, INFINITIVOS E MODALIDADES	35
1 Distinguindo os complementos finitos dos infinitivos	36
1.1 Os complementos e suas complexidades	36
1.2 Complementos dependentes e independentes do verbo matriz	41
2 Sobre as noções de eventos e proposições	43
2.1 Eventos	43
2.2 Proposições	45
3 Modalidade	47
3.1 Histórico, definição e propriedades	48
3.2 Modalidade epistêmica e evidencialidade	54
3.3 Modalidade deôntica	59
3.4 As modalidades em contexto	63
3.4.1 Verbos perceptivos e causativos e seus complementos	63

3.4.2 Aquisição da linguagem e Teoria da Mente	64
4 Fechando o capítulo... ..	67
CAPÍTULO 3 – OS VERBOS PERCEPTIVOS	71
1 Verbos de percepção voluntária ou involuntária	72
2 Os objetos da percepção	74
3 A percepção direta e a indireta	78
3.1 Distinguindo a percepção direta da indireta	83
3.2 Outras possibilidades	86
3.3. Um enigma resolvido	91
4 O estatuto sintático-semântico dos complementos sentenciais	94
4.1 A percepção do evento e as evidências para a inferência	94
4.2 O evento e as condições de verdade da proposição	96
4.3 As relações temporais e a percepção indireta	98
4.4 A estrutura sintática dos complementos finitos e infinitivos	100
5 Fechando o capítulo... ..	102
CAPÍTULO 4 – OS VERBOS PERCEPTIVOS E A GRAMÁTICA INFANTIL	105
1 Os estudos anteriores sobre verbos perceptivos	106
2 Os experimentos com os verbos perceptivos	114
2.1 Procedimentos metodológicos	114
2.2 Os verbos <i>SEE</i> e <i>VER</i>	120
2.2.1 O primeiro teste com o verbo <i>see</i>	120
2.2.1.1 Condições	120
2.2.1.2 Participantes	122
2.2.1.3 Resultados	123
2.2.1.4 Discussão	124
2.2.1.5 O grupo-controle adulto	130
2.2.2 O segundo teste com o verbo <i>see</i> e o teste com o verbo <i>ver</i>	135
2.2.2.1 Condições	135

2.2.2.2 Participantes	137
2.2.2.3 Resultados	138
2.2.2.4 Discussão	140
2.2.3 Comparando os dois experimentos em inglês	145
2.3 Os verbos <i>HEAR</i> e <i>OUVIR</i>	149
2.3.1 Os testes com o verbo <i>HEAR</i>	149
2.3.1.1 Condições	149
2.3.1.2 Participantes	153
2.3.1.3 Resultados	154
2.3.1.4 Discussão	156
3 Fechando o capítulo... ..	160
CAPÍTULO 5 – OS VERBOS CAUSATIVOS	165
1 A causação em termos linguísticos	166
2 Os verbos causativos	168
3 As modalidades causativas	172
3.1 A causação por coerção e resistência	173
3.2 A causação e a volição	173
3.3 A instanciação e o controle da causação	174
3.4 A causação direta, a indireta e o <i>continuum</i> de causação	175
3.5 As modalidades de causação e seus desdobramentos	179
4 Os causativos perifrásticos	180
4.1 O verbo <i>make</i> e o verbo <i>fazer</i>	187
4.2 O verbo <i>let</i> e o verbo <i>deixar</i>	191
4.3 Uma nota sobre o verbo <i>mandar</i>	197
5 Fechando o capítulo... ..	199
CAPÍTULO 6 – OS VERBOS CAUSATIVOS E A GRAMÁTICA INFANTIL	201
1 Os estudos anteriores sobre verbos causativos	202
2 Os dados espontâneos	210

3 Os experimentos com os verbos causativos	216
3.1 Os testes com os verbos <i>MAKE</i> e <i>LET</i> , <i>FAZER</i> e <i>DEIXAR</i>	219
3.1.1 Condições	219
3.1.2 Participantes	227
3.1.3 Resultados	228
3.1.4 Discussão	237
4 Fechando o capítulo...	250
CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS	261
APÊNDICE	277
Sobre os experimentos	277
Sobre a análise estatística	282

Ao ‘Zebinho’,
entre aspas simples porque acho elegante.

AGRADECIMENTOS

*Sometimes I feel I would like to thank everyone I ever met or heard.
Almost everyone makes an indelible impression in the first words one hears from them.*
Thomas Roeper (The Prism of Grammar, 2007)

É claro que este momento chegaria... E aqui estou eu, escrevendo a única parte desta tese que tenho certeza que várias pessoas vão ler. A sensação de mais uma etapa cumprida é inevitável e me alegra saber que são muitos os agradecimentos a fazer. É hora de pensar nos últimos ajustes, colocar os últimos pontos e fechar esta tese. A responsabilidade pelo conteúdo é minha, mas eu certamente não teria chegado até aqui sem o apoio de muita gente. Permitam-me, então, expressar a minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu aqui chegasse e desculpem-me se acharem que eu estou me alongando demais.

Não tenho palavras para agradecer à minha orientadora Ruth Lopes por todo o tempo, atenção, carinho e preocupação a mim dedicados. Ela sempre me guiou nos caminhos da teoria linguística e espero ser um motivo de orgulho para ela. Obrigado por me deixar alçar voos sozinho em diversos momentos, pelas broncas justas e necessárias, pelos questionamentos perspicazes, pelas discussões claras e pelos comentários nos vários escritos e versões anteriores deste texto. Tenho certeza que tudo o que você fez me ajudou imensamente neste produto final e me ajudou a me tornar quem eu sou hoje. Muito obrigado!

Os experimentos e boa parte deste texto foram feitos no Departamento de Linguística da Universidade de Massachusetts em Amherst e, embora sejam várias as pessoas que lá me auxiliaram, meus maiores agradecimentos certamente cabem ao professor Thomas Roeper, cujo papel inicial de “*sponsor*” se desenvolveu e passou a ser bem mais: locador, professor, colaborador, mestre e amigo. Sua curiosidade e disposição sem limites para discutir os tópicos do meu interesse me motivaram para organizar meus pensamentos e pensar em algo novo para dizer em nossos encontros semanais. Eu

certamente aprendi bastante com o Tom, tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Outra pessoa que também teve o mesmo efeito sobre mim foi a Jill de Villiers. A ela serei eternamente grato pela ajuda e motivação principalmente na “edição” dos experimentos. Meu muito obrigado também por todos os comentários sobre o trabalho, pelas conversas animadas e pela descontração e risadas sem fim no BUCLD em 2011.

Ainda no campo acadêmico, não posso deixar de mencionar três outros nomes tão importantes. Heloisa Salles é em grande parte responsável por este percurso; foi ela quem me ajudou a dar os primeiros passos na pesquisa acadêmica ainda em Brasília e é quem sempre me acolhe de braços abertos, com um enorme sorriso orgulhoso nas palestras que me convida para fazer na UnB: meu muito obrigado sempre! Roberta Pires me ajudou muito desde a UFSC: nas contribuições durante o mestrado, na escrita do projeto para a Unicamp, no incentivo dado à pesquisa desenvolvida na França e no convite para visitá-la em Boston; o seu encorajamento constante para a minha vida de pesquisador foi muito maior do que eu fiz por merecer. Barbara Partee é um exemplo de profissional: os vários comentários, ideias e sugestões em filosofia, sintaxe, semântica e aquisição, atrelados à sua sabedoria, simplicidade e curiosidade autênticas certamente impulsionaram este trabalho para um outro nível.

Meus sinceros e profundos agradecimentos à banca deste trabalho: José Ferrarri Neto, Rozana Naves, Mary Kato, Rosa Attié Figueira, Sabrina Casagrande, Sonia Cyrino e Ester Scarpa. A grande admiração pelo trabalho de vocês foi o motivo que levou ao convite para a participação da banca. O aceite de vocês é motivo de satisfação e orgulho, pois tenho certeza que as considerações sobre a tese serão valiosas. Por falar em banca, agradeço à Rose, da secretaria da pós-graduação, que sempre com muito carinho me auxiliou em tudo o que eu precisei, incluindo o envio desta tese.

Obrigado ainda aos diversos professores cujas diferentes contribuições foram valiosas: Chris Reintges e Richard Zuber (pelo acolhimento saudável em Paris); Sonia Cyrino e Maria Cristina Figueiredo Silva (pelos ensinamentos sobre a vida acadêmica); Charlotte Galves e Maria Fausta de Castro (pelos comentários em versões deste trabalho); Eloisa Pilati, Rozana Naves, Jane Castro e Denize Elena da Silva (pelos comentários nas vezes que apresentei na UnB); Rajesh Bhatt, Seth Cable, Angelika Kratzer e Lyn Frazier

(por me receberem com atenção e me ajudarem na solução das minhas dúvidas); Luiz Amaral e Marcus Maia (pelas conversas de corredor rápidas e certeiras); Marcelo Ferreira e Elaine Grolla (pela contribuição dada ao texto de qualificação desta tese e pela companhia em eventos na França) e Teca Wachowicz (pelas conversas, lamentações e discussões quando fomos colegas de curso lá em 2010).

Alguns colegas de doutorado foram especiais para a construção desta tese: Elisângela Gonçalves, Lílían Teixeira, Moana Lima e Silva, Aline Gravina e Livia Cucatto estavam sempre dispostas a discutir linguística, afazeres acadêmicos, frustrações e conquistas pessoais e acadêmicas. Com a Lílían e com a Elis ainda pude desfrutar de várias hospedagens, aulas de inglês, passeios na Europa e cursos em Serra Talhada. O Marcos Pires foi essencial desde o incentivo para mudar para Campinas, na organização da mudança de Floripa, nas contas e na moradia que dividimos, na revisão final desta tese e na presença constante.

Meus “irmãos por parte de orientadora” Pablo Faria, Maria Cláudia Arvigo e Fernanda Mendes se mostraram verdadeiros parceiros no trabalho do EXFA, na leitura orientada, nos cochilos incontroláveis durante as aulas e na espera sem pressa pela orientação. Com a Fê pude conviver mais tempo e fomos ‘irmãos’ também em Northampton. Dessa época, fica a saudade das garrafas de vinho de 5 dólares, das danças no bar do karaokê, das promessas de acordar cedo, do corte de cabelo “pra desestressar” transmitido ao vivo via Skype para a Clau, do futebol na neve, do patinete rua abaixo às 3 da manhã e tantas outras.

Aos meus queridos amigos não acadêmicos e familiares, eu gostaria de expressar enorme gratidão pela grande torcida e pela infinita paciência ao ouvir sobre as tristezas e alegrias de escrever uma tese, não me deixando desamparado e sempre me recebendo com tanta atenção nas vezes que viajei para congressos ou lazer. Quer eu estivesse em Campinas ou não, a satisfação era garantida ao receber uma ligação ou um e-mail e ser lembrado por eles. Obrigado especial para a prima Dadi, que vez ou outra me via *online* e se certificava que eu estava bem.

Dois amigos feitos desde onde a memória me permite ir têm uma história que se confunde com a minha: Quel e Serginho – a cumplicidade com eles é tão grande que me

faltam palavras para agradecer. Também de Brasília, levo comigo pessoas essenciais, sem as quais a vida seria bem triste: Nanda e Denis, Mila e Izaildo e André Jannuzzi, muito obrigado pela amizade e carinho que fazem toda a diferença. Eliza e Daniel, vocês são presença cada vez mais constante e fonte de segurança na minha vida. Por mais que o tempo passe, cada vez mais me sinto mais próximo dos meus amigos extraterrestres: Ana Paula, Chris, Emle e Kriscia, isto também é mais uma prova de que nós não somos deste mundo. Do tempo do mestrado em Floripa, são muitas lembranças e os amigos que seguem comigo: é com afeição que lembro do Pedro Gerber e do Felipe Pasqualotto; Sandra Quarezemin, Ronald Taveira, Fabiana Santolin e Grazielle Tagliamento, a distância é grande mas guardo vocês no coração; Raquel D'Ely, Laino Gois, Mariana Mariano e Daniela Brito, não tenho nem como agradecer ao carinho e torcida de vocês, ao suporte técnico e emocional nesses últimos anos. Muito obrigado!

Em Paris, ganhei de presente amigos formidáveis: Cárita e Olivier (os Bautinho), Flávia Machado, Guilherme Bandeira, Sonia Barbillon e Florian Chaumont – obrigado pela acolhida, ligações, mensagens, e-mails e risadas. Em Montreal, fui para um congresso e ganhei muito mais que isso: Wulfran Gaucherot e Yannick Sanchez me receberam (e sempre me recebem) da melhor maneira possível onde quer que eles estejam morando e nos tornamos bons amigos; Ludvig Bellehumeur é a mais nova aquisição neste grupo. De um congresso na Argentina, conheci Phuong Le que, juntamente com Sheilah Buack, me acolheram em São Francisco quando eu precisava de férias para terminar de redigir mais um capítulo da tese. Obrigado também ao Vincent Chabot e Catherine L-Filion pela acolhida calorosa quando lá fora fazia 45 graus negativos e precisei trabalhar.

Quando morei em Northampton, ganhei uma grande família: Barbara Beach, Liz e Ethan me ajudaram, sem saber, a sair do modo “pesquisa” e entrar no modo “casa/descanso”. Camille LeBlanc, Athulya Aravind e Luisa Galindo são amigonas e faz muito bem estar ao lado delas para uma cerveja e uma boa conversa. Também conheci David Bihl, meu amigo por lá, e seu (então futuro) cunhado Hannes, e com eles passei um ano-novo inesquecível. Mais tarde, pude ir ao seu casamento, passar o Natal com sua família e me apaixonar por todos eles em Tübingen. Agradeço ao Christian Bihl, que vai querer ver seu nome aqui, e um agradecimento especial ao Micha Siegle, um exemplo de

vida para mim – apesar de sua pouca idade! Ainda na Alemanha, agradeço ao carinho e torcida do Niklas Frische, Patrick e Nina Von Borczyskowski.

Finalmente, agradeço a amizade verdadeira com Thomas Fleder, Mario Portugal e Forest Gagnon, que se desenvolveu depois de algumas viagens e muitas cervejas e refeições que compartilhamos. Obrigado também a Leandra Ureña, Kyle Wieczorek e Yumiko Adachi por me ajudarem a sobreviver no último ano em Middlebury e não desanimar. Margy e Jordan Young me acolheram como família emprestando-me o carro e se certificando de que eu sempre tinha ovos e verduras fresquinhos para comer. As histórias de Jordan Senior mataram um pouco da saudade do Brasil. Obrigado ainda pelos diversos momentos de distração proporcionados pelos amigos da turma de alemão: são muitos, mas um obrigado especial vai para o Samuel Shanker, Mark Perry e Matthew Brophy, com os quais uma amizade se desenvolveu.

Sei que um estudante de doutorado precisa de isolamento social (principalmente durante a fase de redação da tese, éramos apenas eu e meu computador em confinamento), mas eu certamente não teria concluído o doutorado se amigos como os meus não existissem!

Por último, gostaria de agradecer à minha família pelo amor e apoio incessantes durante todos esses anos. Aos meus pais, pelo respeito silencioso ao longo do doutorado e nos poucos questionamentos sobre quando chegaria o fim da tese. O incentivo incondicional aos meus estudos deu um grande suporte à minha confiança no projeto, mesmo quando nem eu me suportava. Este trabalho é também fruto disso, e para o Seu Francisco e Dona Elice, Fifildson e Gordilda e a mais nova integrante do clã, Paula Tamura, a minha mais profunda gratidão.

Agradeço às escolas *Renaissance School, Center for Early Education and Care, Bridge School, Sunderland Elementary School*, em Massachussets/EUA, e *Cresça*, em Brasília/DF, e às 203 crianças que animadamente responderam aos testes.

Agradecimentos à FAPESP (Processo 2008/58890-3), por todo o suporte financeiro.

A Deus, por me permitir viver este doutorado *intensamente* ao lado de todas essas pessoas. Certamente foi Ele quem colocou todas elas no meu caminho no momento certo. Meu muito obrigado também a todos que eu porventura tenha esquecido. Eles sabem que a maior expressão de amor é dar sem esperar, é aceitar sem exceção.

*The only thing constant in the world is change
That's why I today I take life as it comes.*
India Arie

LISTA DE FIGURAS E ABREVIATURAS

Figura 1 – Exemplo de figuras usadas em Freire (2007)	108
Figura 2 – Resultados esperados obtidos por condição	123
Figura 3 – Resultados esperados obtidos por condição para o inglês e o PB (<i>see e ver</i>)	141
Figura 4 – Condição 2 por idade: respostas esperadas obtidas (<i>see e ver</i>)	142
Figura 5 – Resultados esperados obtidos por condição para o inglês e o PB (<i>hear e ouvir</i>)	156
Figura 6 – Condição 3 por idade: respostas esperadas obtidas (<i>hear e ouvir</i>)	158
Figura 7 – Figuras para os verbos causativos retiradas de Freire (2007)	206

AspP do inglês, *Aspect Phrase*

CP do inglês, *Complementizer Phrase*

DP do inglês, *Determiner Phrase*

ECM do inglês, *Exceptional Case Marking*

GerP do inglês, *Gerund Phrase*

NP do inglês, *Noun Phrase*

SC do inglês, *Small Clause*

PE Português Europeu

PB Português Brasileiro

TP do inglês, *Temporal Phrase*

vP do inglês, *little verb Phrase*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro-resumo das propriedades dos verbos perceptivos <i>ver</i> e <i>ouvir</i>	102
Quadro 2 – Quadro de condições possíveis para os verbos perceptivos	118
Quadro 3 – Quadro-resumo das condições criadas para <i>see</i> e <i>see that</i>	120
Quadro 4 – Condição 4: Percepção indireta sem a ocorrência do evento	125
Quadro 5 – Condição 3: Percepção indireta com a ocorrência do evento	127
Quadro 6 – Respostas do grupo-controle adulto para o verbo <i>see</i>	130
Quadro 7 – Quadro de figuras com o verbo <i>quebrar</i>	132
Quadro 8 – Quadro de figuras com o verbo <i>quebrar</i> (novo)	136
Quadro 9 – Quadro de figuras com o verbo <i>crescer</i>	137
Quadro 10 – Quadro-resumo das condições criadas para <i>hear</i> e <i>ouvir</i>	150
Quadro 11 – Quadro de figuras para os verbos <i>hear</i> e <i>ouvir</i>	152
Quadro 12 – Condição 3: Percepção indireta com a ocorrência do evento	157
Quadro 13 – História 1 (A do elefante) e pergunta testada	220
Quadro 14 – História 2 (A das professoras) e pergunta testada	222
Quadro 15 – História 3 (A do Dave) e respectivas perguntas	223
Quadro 16 – História 4 (A do Billy) e pergunta testada	225
Quadro 17 – História 5 (A da Lilly) e pergunta testada	225
Quadro 18 – Respostas do grupo-controle adulto para os verbos causativos em inglês	228
Quadro 19 – Respostas do grupo-controle adulto para os verbos causativos em PB	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas do grupo de crianças para os itens testados	110
Tabela 2 – Respostas do grupo de adultos para os itens testados	110
Tabela 3 – Número e idade das crianças testadas para o verbo <i>see</i>	122
Tabela 4 – Resultados gerais por condição	123
Tabela 5 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição	124
Tabela 6 – (Novo) número e idade das crianças testadas para o verbo <i>see</i>	138
Tabela 7 – Número e idade das crianças testadas para o verbo <i>ver</i>	138
Tabela 8 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição para o verbo <i>see</i> ...	139
Tabela 9 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição para o verbo <i>ver</i> ...	139
Tabela 10 – Resultados gerais por condição, comparando os dois grupos testados	140
Tabela 11 – Verbo <i>see</i> e <i>ver</i> por tipo de complemento sintático	143
Tabela 12 – Verbo <i>see</i> e <i>ver</i> por respostas esperadas	143
Tabela 13 – Resultados da Condição 2 por idade, nos dois grupos testados em inglês	146
Tabela 14 – Resultados da Condição 3 por idade, nos dois grupos testados em inglês	148
Tabela 15 – Número e idade das crianças testadas para o verbo <i>hear</i>	153
Tabela 16 – Número e idade das crianças testadas para o verbo <i>ouvir</i>	154
Tabela 17 – Resultados gerais por condição, comparando os dois grupos testados	154
Tabela 18 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição para o verbo <i>hear</i>	155
Tabela 19 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição para o verbo <i>ouvir</i>	155
Tabela 20 – Verbos <i>hear</i> e <i>ouvir</i> por tipo de complemento sintático	159
Tabela 21 – Verbos <i>hear</i> e <i>ouvir</i> por respostas esperadas	160
Tabela 22 – Porcentagem de acertos dos 3 grupos	207
Tabela 23 – Número e idade das crianças testadas para os verbos <i>make</i> e <i>let</i>	227

Tabela 24 – Número e idade das crianças testadas para os verbos <i>fazer</i> e <i>deixar</i>	228
Tabela 25 – Resultados gerais para a História 1 (A do elefante) em inglês	229
Tabela 26 – Resultados gerais para a História 1 (A do elefante) em PB	230
Tabela 27 – Resultados da História 1 (A do elefante) para as duas línguas	230
Tabela 28 – Resultados gerais para a História 2 (A das professoras) em inglês	231
Tabela 29 – Resultados gerais para a História 2 (A das professoras) em PB	231
Tabela 30 – Resultados gerais do inglês para a História 3	232
Tabela 31 – Resultados gerais do PB para a História 3	232
Tabela 32 – Resultados gerais para a História 4 para ambas as línguas	234
Tabela 33 – Resultados gerais para a História 5 para ambas as línguas	235
Tabela 34 – Resultados gerais por pergunta para ambas as línguas	235
Tabela 35 – Resultados esperados obtidos por idade e condição do inglês	236
Tabela 36 – Resultados esperados obtidos por idade e condição do PB	236

*“... perhaps language is not so peripheral to minds after all.
Perhaps the kind of mind you get when you add language to it is so different from the kind
of mind you can have without language that calling them both minds is a mistake.”*

Daniel C. Dennett

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca investigar, do ponto de vista da Gramática Gerativa, a aquisição linguística de complementos sentenciais de verbos perceptivos e causativos em português brasileiro (doravante, PB) e inglês e sua interação com o desenvolvimento da Teoria da Mente.

Em Freire (2007), verificamos que os verbos perceptivos e causativos são diferentes dos demais verbos no PB, especialmente pelo fato de licenciarem a complementação sentencial infinitiva, cujas propriedades sintáticas e semânticas são diferentes das dos complementos finitos.

- (1) a. Larissa viu [Raphael arrumar o quarto.]
b. Larissa viu [que Raphael arrumou o quarto.]

Em (1a), com um complemento infinitivo, o sujeito da sentença matriz (*Larissa*) necessariamente percebe a situação denotada pelo complemento de maneira direta e sensorial; uma determinada situação ocorreu (*Raphael arrumou o quarto*) e houve alguém que testemunhou (*Larissa*) por meio da percepção visual o ocorrido. Na sentença (1b), com um complemento finito, a presença do complementizador *que* e da flexão de tempo (e pessoa) no verbo da sentença encaixada parece ser responsável pela criação de um outro sentido: o da percepção indireta.¹ Neste segundo exemplo, a sentença encaixada reflete uma conclusão à qual o experienciador (*Larissa*) chegou a partir de evidências como, por exemplo, verificar que as roupas que antes estavam jogadas em cima da cama se encontram dobradas dentro do armário ou ver Raphael com um vassoura indo para o quarto. Notemos que a construção em (1b) refere-se não mais à percepção, mas sim a um conhecimento

¹ Os termos percepção direta e indireta são amplamente utilizados na literatura (cf. Guasti, 1993; Boivin, 1998; Felser, 1999; Miller & Lowrey, 2003; Rodrigues, 2010; Freire, 2007; Vesterinen, 2007 *inter alia*). A mesma distinção também pode ser feita em termos de *predicados de percepção imediata* ou *predicados de aquisição de conhecimento* (Noonan, 1985). Há ainda autores que não fazem essa distinção e tratam os verbos perceptivos de verbos *cognitivos* (Dowty, 1972). Neste estudo explicitaremos o uso desses termos.

adquirido a partir da percepção de evidências. O que é denotado no complemento não é percebido, mas sim inferido a partir do que se pode observar.²

Também no inglês, o comportamento destes tipos verbais é semelhante e ainda é possível encontrar uma outra peculiaridade: na forma ativa são complementados por um “infinitivo nu”, exemplificado em (2); e na forma passiva são introduzidos pela partícula *to*, como visto em (3).³

- (2) a. John saw/heard/made her hit Fred.
b. *John saw/heard/made her to hit Fred.
- (3) a. *She was seen/heard/made hit Fred.
b. She was seen/heard/made to hit Fred.

O fato curioso é o seguinte: se o verbo matriz em (2a) atribui caso ao sujeito da encaixada, conforme indicado pela morfologia de acusativo no pronome, construções passivas deveriam ocorrer como (3a), o que não acontece. Para além disso, destacamos também que os infinitivos na forma ativa em inglês denotam eventos e, quando na forma passiva, denotam proposições (cf. Guasti, 1993; Butler, 2004; Hornstein, Martins & Nunes, 2006, 2008; Freire, 2007).

Hornstein, Martins & Nunes (2008) destacam também que uma leitura epistêmica ou proposicional nunca está disponível em sentenças ativas em que um verbo de percepção tem como complemento um “infinitivo nu”. Uma sentença como *Eu vi a Maria sair*, por exemplo, não pode ser parafraseada a partir de um verbo epistêmico como “Era sabido por mim que a Maria saiu”. Por outro lado, uma continuação como *mas ninguém sabia disso* pode ser adicionada de maneira feliz, confirmando o seu caráter eventivo/situacional. Nos casos com complementos finitos para os verbos perceptivos, esse indica o modo de

² É verdade que o complemento finito pode denotar também a percepção visual direta do conteúdo da sentença. Isto ocorre porque, ainda que essa percepção se dê por meio da percepção de evidências e a consequente inferência sobre o ocorrido, a maior evidência para saber que algo ocorreu é justamente perceber diretamente a ocorrência direta da situação. Este ponto será melhor explorado ao longo do trabalho.

³ Exemplos retirados de Hornstein, Martins & Nunes (2006).

aquisição de conhecimento, seja a partir do que é sensorialmente percebido, do que é reportado ou do que é inferido ou assumido a partir das evidências disponíveis.

Já no caso específico das construções causativas, é interessante também verificar o significado que o verbo causativo pode assumir a depender do predicado com o qual se combina. A maneira como a causação e seus participantes são linguisticamente codificados abre a possibilidade de uma sentença ser, em alguns casos, interpretada de maneiras diferentes. Observemos a sentença (4) e algumas paráfrases possíveis.

- (4) Felipe deixou o cachorro sair.
- a. Felipe voluntariamente abriu a porta do canil e o cachorro saiu.
 - b. O cachorro acidentalmente saiu, sem que Felipe tivesse controle da situação.
 - c. Felipe tentou impedir a saída do cachorro, mas sem sucesso.
 - d. Felipe abriu a porta do canil, mas o cachorro não saiu.

Se a sentença em (4) é interpretada como (4d), a saída do cachorro não ocorreu e o verbo *deixar* assume um sentido próximo ao do verbo *permitir*. Notemos que, se o falante tomar o significado do verbo *deixar* como sendo o de *não impedir*, ainda não se sabe se o *não impedir* foi voluntário (4a), acidental (4b) ou involuntário (4c). Se o verbo *sair* na sentença (4) for substituído pelo verbo *morrer*, algumas das paráfrases se tornam menos aceitáveis para alguns falantes e a paráfrase em que o cachorro permanece vivo não é possível.

A respeito da aquisição desses verbos e de seus complementos infinitivos, atestamos em Freire (2007) a produção de verbos perceptivos e causativos em sentenças simples a partir dos 3 anos de idade, mesma idade em que a criança é capaz de compreender algumas sentenças com complementação infinitiva em português brasileiro. Os resultados experimentais indicavam que a aquisição desse tipo de complemento para verbos perceptivos e causativos só estaria completa por volta dos 4 anos de idade. Observemos que, naquele momento, os complementos finitos não estavam sendo investigados.

Entretanto, pudemos notar que a pesquisa apontava para a necessidade de se descobrir se havia mais fatores com os quais a criança teria que lidar para a aquisição dos complementos infinitivos. Alguns estudos também indicavam que o desenvolvimento

linguístico da criança durante a aquisição da linguagem e, mais especificamente, o desenvolvimento dos complementos sentenciais, seria um pré-requisito necessário para a aquisição da Teoria da Mente (de Villiers & Pyers, 1997; de Villiers & de Villiers, 2000; de Villiers, 2007).

Portanto, ao invés de nos focarmos apenas na complementação infinitiva de verbos perceptivos e causativos, ampliamos nesta tese o foco do estudo para contemplar também seus complementos finitos (de verbo perceptivos) e, a partir de ambos, investigar qual a relação fundamental entre linguagem e cognição extralinguística, como essa relação é desenvolvida e o que falta nesse mapeamento linguístico no decorrer do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a pesquisa nos levou a pensar que a compreensão das peculiaridades dos complementos sentenciais deveria envolver aspectos linguísticos e extralinguísticos.⁴ Do lado linguístico, a aquisição dos complementos finitos e infinitivos deve envolver, dentre outros, o domínio da *sintaxe* de complementação, como por exemplo, ser capaz de lidar com o complementizador *que* e com uma sentença encaixada sem complementizador; o domínio da *semântica*, no que se refere aos objetos da percepção, ao tipo de informação denotada no complemento (situacional/eventiva ou epistêmica/proposicional); e da *pragmática*, esta mais relacionada aos contextos de uso de cada tipo de complemento, por exemplo. Na contraparte extralinguística, é essencial ser capaz de compreender, cognitivamente, a representação linguística do que é percebido ou adquirido como conhecimento (traduzidos linguisticamente por meio dos complementos sentenciais dos verbos perceptivos) e das diversas relações entre as entidades envolvidas na causação, como animacidade e intencionalidade, por exemplo.⁵

Partindo do pressuposto de que uma interação entre mecanismos linguísticos e cognitivos é necessária para a aquisição dos verbos e dos complementos envolvidos na

⁴ Os aspectos cognitivos mais gerais aos quais nos referimos aqui não são exclusivos à Faculdade da Linguagem e são apontados como o terceiro fator no *design* da linguagem por Chomsky (2005).

⁵ Na causação, outras noções cognitivas importantes além da animacidade e intencionalidade estão em jogo. As noções de tempo-espaço, permissão e omissão são exemplos dos critérios de existência de uma relação causal que precisam ser incorporados na estrutura da língua, seja na semântica do causador, na do causado e/ou na do evento resultante. Shibatani (1975) as traduz linguisticamente como *modalidades causativas*, termo que será explicado oportunamente neste trabalho.

percepção e na causativização, as questões maiores que se colocam são: como as crianças adquirem os verbos perceptivos e causativos e seus complementos sentenciais? Como as representações linguísticas e conceituais se encontram durante a aquisição da linguagem? A nossa hipótese é a de que existe uma correlação entre as propriedades do evento percebido e a aquisição da linguagem.

De modo a sustentar a hipótese empiricamente, faremos no capítulo 1 um breve percurso nos estudos que relacionam Aquisição da Linguagem e Teoria da Mente e mostraremos, em linhas gerais, que a interface entre as duas é precocemente criada. Veremos, ainda, como a aquisição dos verbos perceptivos e causativos e de seus complementos sentenciais finitos e infinitivos encontra nessa interface o lugar ideal para ser explicada.

Em seguida, no capítulo 2, voltaremos nossa atenção para as questões linguísticas envolvendo os complementos sentenciais finitos e infinitivos, explorando suas propriedades sintáticas e semânticas. Destacaremos as diferenças entre os dois tipos de complementos e, a partir delas, lançaremos a previsão de que a aquisição de um complemento infinitivo é anterior à aquisição de um complemento finito de verbos perceptivos e causativos, dada a complexidade desse último tipo de complemento. No mesmo capítulo, veremos que as sentenças formadas com ambos os complementos sentenciais possuem propriedades mais restritas, ou seja, modalidades específicas a cada tipo de complemento e também a cada tipo verbal.

Em função dessas e outras diferenças, para atingirmos nossos objetivos discutiremos os verbos perceptivos e causativos separadamente nos capítulos que se seguem, verificando suas características sintático-semânticas dentro do contexto particular a cada um deles. Examinaremos no capítulo 3 os verbos perceptivos não-agentivos como *ver* e *ouvir*, inclusive o comportamento dos complementos sentenciais infinitivos por eles licenciados. Veremos que, além de nomearem o modo sensorial como auditivo ou visual, os verbos perceptivos também codificam linguisticamente noções relacionadas ao conhecimento e crença do falante sobre a maneira como um determinado estado de coisas no mundo é percebido. No capítulo 5, faremos a discussão dos verbos causativos perifrásticos *fazer* e *deixar*, partindo de seus aspectos sintático-semânticos e também de

seus complementos sentenciais infinitivos. Maior atenção será dada aos comentários infantis quanto aos experimentos-piloto aplicados. Veremos que as modalidades causativas são importantes para o entendimento das sentenças causativas e consequente funcionamento como atestado no padrão adulto. Mostraremos que a estes tipos verbais agrupam-se as noções de intenção e volição, presentes seja no sujeito da sentença matriz (sujeito causador) ou no sujeito da sentença encaixada (sujeito causado).

Todas as bases utilizadas nos capítulos 3 e 5 dizem respeito, em maior ou menor grau, ao desenvolvimento da Teoria da Mente. Isto posto, para verificar exatamente como elas se relacionam com a aquisição da linguagem, verificaremos, nos capítulos 4 e 6, a relação da criança com os complementos dos verbos perceptivos, discutidos no capítulo 4, e causativos, discutidos no capítulo 6. Em ambos os capítulos, tomaremos os estudos existentes sobre a aquisição desses verbos e seus complementos como o ponto de partida e, em seguida, apresentaremos nossos experimentos, seus resultados e a discussão relevante.

Em linhas gerais, os resultados mostraram que a compreensão infantil dos complementos finitos de verbos perceptivos é inicialmente diferente do padrão encontrado nos adultos. As crianças apresentam uma forte tendência de se guiarem pelas propriedades objetivas do evento, enquanto o adulto é capaz de processar as evidências disponíveis para computar a situação percebida. O mesmo pode ser afirmado para os verbos *fazer* e *deixar*, pois inicialmente apenas os seus significados mais concretos e gerais são atestados. Para ambos os tipos verbais verificamos que há um efeito por idade e que a gramática infantil vai na direção da do adulto, mostrando que existe uma relação entre o conhecimento sintático-semântico e o desenvolvimento da Teoria da Mente. Os resultados corroboram ainda a hipótese de que existe uma correlação entre o evento denotado e sua aquisição.

Esperamos, ao final da discussão, mostrar que para o entendimento dos processos gramaticais e cognitivos envolvidos na percepção e na causativização, e sua consequente aquisição, a interface entre linguagem e Teoria da Mente é um caminho possível.

Esquemáticamente, então, esta tese terá a seguinte estrutura: no capítulo 1, a seguir, apresentamos uma reflexão em torno da relação entre Aquisição da Linguagem e Teoria da Mente; no capítulo 2, exploraremos as definições e distinções entre os termos essenciais para o estudo, sem os quais não podemos avançar: (i) complementos finitos e

infinitivos e (ii) modalidade epistêmica e deôntica. O capítulo 3, exclusivamente sobre os verbos perceptivos e seus complementos, retoma o conteúdo do capítulo 2 observando o comportamento dos complementos sentenciais por estes verbos licenciados. O mesmo é feito no capítulo 5 para os verbos causativos. Nos capítulos 4 e 6 apresentamos e discutimos os estudos de aquisição que dizem respeito exclusivamente aos complementos de verbos perceptivos e causativos, respectivamente; e os experimentos conduzidos com esses verbos no PB e no inglês. Finalmente, na última parte, trazemos as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 1

A INTERFACE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E TEORIA DA MENTE

Desde os seus primeiros estudos, Chomsky (1998) afirma que o objetivo de qualquer teoria da linguagem deve ser responder a dois problemas imediatos: achar um meio de descrever o fenômeno das línguas particulares – a adequação descritiva – e explicar como o conhecimento destes fatos surge no curso da aquisição de uma língua – a adequação explicativa. Para atender à adequação descritiva de uma língua, a teoria da gramática da língua deve caracterizar o estado alcançado pela Faculdade da Linguagem, ou, pelo menos, alguns dos seus aspectos. Para atender à adequação explicativa, a teoria deve ser capaz de caracterizar o estado inicial da Faculdade da Linguagem e mostrar como se dá o mapeamento da experiência até o estado estável, ou gramática adulta. Portanto, assumindo as bases para a linguagem como inatas, uma pergunta importante seria: como a criança é capaz de sair de um estágio inicial de desenvolvimento linguístico e atingir o desenvolvimento linguístico adulto esperado? O que desencadeia esse processo?

Por muito tempo, e até atualmente, busca-se responder a essas perguntas a partir da teoria sintática. No quadro teórico de Princípios e Parâmetros encontrou-se idealmente na Gramática Universal – teoria sobre o estágio inicial da linguagem do falante; um conjunto de princípios e parâmetros com valores ainda abertos e “um componente crucial do dispositivo de aquisição da linguagem” (MEISEL, 1997, p. 23) – a possibilidade de se explorar se e como as crianças violavam os princípios. A aquisição da linguagem dentro dessa perspectiva consistia, *grosso modo*, no processo de fixar os parâmetros da língua-alvo dada a existência de uma experiência desencadeadora. Com o surgimento do programa minimalista, Chomsky (1995) sugere que a Faculdade da Linguagem seja composta de dois sistemas: o sistema articulatório-perceptivo – que estabelece interface com o nível de representação da Forma Fonética – e um sistema conceitual-intencional – que estabelece interface com o nível de representação da Forma Lógica. Até então, dois fatores estavam

em jogo para explicar a aquisição de linguagem: a dotação genética – que dá conta do que é comum à espécie –, e a experiência – que dá conta da variação linguística. Porém, mais recentemente, a partir de uma perspectiva biolinguística da linguagem, um terceiro fator foi introduzido: os princípios não exclusivos à Faculdade da Linguagem. Esses princípios são, por exemplo, os mecanismos computacionais que utilizamos para outros domínios cognitivos e/ou limitações desenvolvimentais relevantes em sistemas de performance (Chomsky, 2005).

Abre-se, então, a possibilidade do estudo das interfaces e as respostas para as perguntas anteriores veem cada vez mais possibilidades de serem exploradas a partir do diálogo com outras interfaces, sejam elas linguísticas (sintaxe, semântica, fonologia, pragmática etc.) ou extralinguísticas, como por exemplo, o processo psicológico de desenvolvimento e fatores cognitivos como memória e atenção (Chomsky, 2005). Este parece ser o ponto em que o campo da aquisição da linguagem se encontra hoje: estudar a aquisição de uma língua é mais do que entender uma teoria de sintaxe – pelo contrário, é traçar uma teoria de interfaces, determinando as relações possíveis entre linguagem e outros domínios, levando em consideração as influências geradas nessas relações.

Para o entendimento da aquisição dos verbos perceptivos e causativos, a questão não é diferente. Em trabalho anterior (Freire, 2007), já havia a indicação de que adquirir estes verbos e seus complementos deveria envolver aspectos linguísticos e extralinguísticos, porém, esses últimos não foram investigados. Permaneceu então a questão de que se havia mais fatores com os quais a criança teria que lidar para a aquisição dos complementos sentenciais. Alguns estudos também indicavam que havia uma interação entre o desenvolvimento linguístico dos complementos sentenciais durante a aquisição da linguagem com o desenvolvimento da Teoria da Mente (de Villiers & Pyers, 1997; de Villiers & de Villiers, 2000; de Villiers, 2007).

Para atingir nossos objetivos neste trabalho, este capítulo apresenta uma síntese dos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico infantil nos anos iniciais, destacando que a interação entre linguagem e cognição acontece desde cedo. São trazidas algumas considerações sobre a mente e o desenvolvimento infantil e sobre a Teoria da Mente. Maiormente, o objetivo deste capítulo é o de suscitar uma reflexão a partir de

pontos-chave da Teoria da Mente e de algumas pesquisas linguísticas que têm sido feitas em aquisição, como por exemplo, Waxman (2004), Doherty (2006) e Mulder (2011) sobre a aquisição lexical; e de Villiers (2007) e de Villiers *et al.* (2009) sobre a sintaxe de complementação.

O capítulo fará um breve percurso nos estudos de aquisição desde a fase pré-verbal até a fase em que os complementos sentenciais são atestados na fala infantil – ponto inicial da nossa pesquisa – e está dividido da seguinte forma: a seção 1 traz alguns entendimentos gerais sobre Teoria da Mente, sobre linguagem e inclui considerações sobre os testes de falsa-crença. A seção 2 parte de considerações sobre o desenvolvimento cognitivo inicial para mostrar que a interface da linguagem com a mente é precocemente criada; três exemplos são utilizados para tanto: a aquisição lexical, a complementação sentencial e, mais especificamente, os verbos perceptivos e causativos e seus complementos. Por fim, na seção 3, apresentamos as considerações finais.

1 Apresentando Teoria da Mente e Aquisição de Linguagem

A investigação de como os estados mentais internos interagem no processo de aquisição de uma língua é o objeto dos estudos de interface entre aquisição da linguagem e Teoria da Mente, entendida aqui como o processo em que a criança passa a entender que as ações visíveis de si e dos outros são guiadas por esses estados mentais internos, como crenças, desejos, atitudes, fantasias e pontos de vista. Outra questão importante sobre mente é saber se o seu entendimento (da própria mente e dos outros) é inato. As crianças em idade precoce não teriam nenhuma concepção da mente e, somente mais tarde, desenvolveriam uma compreensão da mente? Quando e como tais conceitos são adquiridos? As respostas são diversas e são dadas por vários teóricos. Piaget (1929), por exemplo, nutria como hipótese que as crianças inicialmente não possuem noções de mente como os adultos, e sim um realismo infantil para eventos que os adultos constroem mentalmente. Fodor (1987) afirma que a compreensão da mente é inata, disponível ou no nascimento ou simplesmente surge por maturação. Wellman (1990) acredita que uma compreensão da mente é construída pela criança no decorrer do desenvolvimento.

O que se sabe a respeito da mente é que ela é o *locus* dos pensamentos, crenças, atitudes, desejos, fantasias e pontos de vista.¹ Sabemos disso porque somos seres humanos adultos, capazes de pensar e falar sobre essas “entidades” mentais. Também somos capazes de estender o mesmo tipo de mente aos outros seres da nossa espécie. Mas desde quando sabemos isso? Quando é que temos consciência do que é a nossa espécie e de quais entidades pertencem ou não a esta espécie?

Uma questão importante é descobrir se tais aspectos estão presentes na mente infantil desde o início ou se são adquiridos no curso do desenvolvimento, com o aparecimento da linguagem verbal. Surge, então, a interface entre a aquisição da linguagem e a Teoria da Mente, que busca investigar como os estados mentais internos interagem no processo de aquisição de uma língua ou, eventualmente, como um dado estágio de aquisição de uma língua pode interferir no desenvolvimento da Teoria da Mente.

Vários são os autores que concordam que as relações entre linguagem e Teoria da Mente são intrincadas e, por vezes, se confundem (Baron-Cohen, 1995; Bartsch & Wellman, 1995; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Bloom & German, 2000; Bloom & Keil, 2001; Bloom, 2004; Corrêa, 2006; de Villiers, 2007; Mulder, 2011 *inter alia*). O consenso, no entanto, parece ser apenas esse. A relação causa-efeito entre Linguagem e Teoria da Mente é potencialmente bem complexa e suscita questões mais refinadas que dizem respeito especificamente à aquisição da linguagem:

- a) As crianças precisam de linguagem para representar e aprender sobre estados mentais?
- b) A Teoria da Mente permite que crianças aprendam e usem a linguagem?
- c) O desenvolvimento linguístico pode levar ao desenvolvimento da Teoria da Mente?

De acordo com Bloom & Keil (2001, p. 354):

(...) o debate, como vemos, não é se a linguagem modela o pensamento – é se a linguagem modela o pensamento de alguma outra forma que através da informação semântica que ela transmite. Isto é, o debate interessante é

¹ É sabido dentro do quadro teórico inatista utilizado nesta tese.

a respeito de **se a estrutura da linguagem** – sintática, morfológica, lexical, fonológica etc. – **tem um efeito no pensamento**.²

Para estes autores, a sintaxe de complementação, por exemplo, promoveria a aquisição de uma Teoria da Mente adulta. Entretanto, a direção da relação entre linguagem e Teoria de Mente está longe de ser bem estabelecida, isto é, a linguagem possibilitaria o amadurecimento de uma Teoria da Mente adulta ou seria a existência de uma Teoria da Mente (talvez mais primária) que daria origem à linguagem adulta? Antes de pensar na direcionalidade dessa interface, é preciso definir o que se entende por Teoria da Mente.

Além dos vários autores, várias são as definições de Teoria da Mente e estas variam mais ou menos da mesma forma que variam as definições sobre linguagem. No seu uso mais preciso, Teoria da Mente refere-se a um domínio específico, uma estrutura psicologicamente real, composta por um conjunto integrado de conceitos de estado mental que são utilizados para explicar e prever as ações e as interações das pessoas. Essas são, por sua vez, reorganizadas no tempo quando se deparam com contraevidência para as previsões feitas (Gopnik & Wellman, 1994). Para o nosso propósito, tomamos uma definição mais ampla: Teoria da Mente refere-se à teoria psicológica popular que usamos para prever e explicar o comportamento dos outros com base em seu funcionamento interno, seus sentimentos, intenções, desejos, atitudes, crenças, conhecimentos e pontos de vista. Ou seja, precisamos postular um estado mental para um indivíduo para acomodar a disjunção ocasional entre um estímulo externo e uma resposta (de Villiers, 2007).

Uma vez definido o que entendemos por Teoria da Mente, passemos a investigar como podemos relacioná-la com a aquisição de linguagem. Na próxima subseção, veremos que, a depender dos fatores considerados, pode-se concluir que o surgimento da Teoria da Mente é anterior ao da linguagem, ou mesmo o contrário, sendo a linguagem a primeira a surgir. Na mesma seção, também veremos que talvez a relação seja bidirecional, conforme sugere de Villiers (2007). Ao fazermos essa opção, nos distanciamos da clássica pergunta

² Tradução e grifos meus do original: “(...) *the debate, as we see it, is not whether language shapes thought – it is whether language shapes thought in some way other than through the semantic information that it conveys. That is, the interesting debate is over whether the structure of language – syntactic, morphological, lexical, phonological, etc. – has an effect on thought.*”

ovo-galinha³, pois se considera de forma diferente a relação entre a Teoria da Mente e a aquisição da linguagem: ambas têm um papel semelhante, se complementam e têm atuação recíproca no desenvolvimento humano. Afinal, o propósito da pesquisa é o de determinar qual o papel que as habilidades linguísticas infantis têm no desenvolvimento de uma Teoria da Mente madura, que incorpora um sistema de crenças como causas do comportamento do outro e vice-versa.

1.1 Relações possíveis

Admitir a opção da bidirecionalidade também implica assumir que, em alguma escala, tanto a linguagem quanto a Teoria da Mente são inatas ou presentes desde muito cedo. A ideia de que ao menos em parte a linguagem é inata parece ser consensual para os pesquisadores dentro da linguística, mas no campo da psicologia, onde reside grande parte dos estudos sobre Teoria da Mente, isso não é tomado como verdade. Alguns deles defendem que a Teoria da Mente se desenvolve a partir de componentes linguísticos (sintaxe, semântica, pragmática), enquanto para outros ela é inata (modularistas); e, para outros ainda, ela só é possível a partir da comunicação e interação social (cf. Dunn, 1991; Carpenter, Nagell & Tomasello; 1998; Gergely, Bekkering & Kiraly, 2002; Tomasello, 2008).⁴

Porém, mesmo dentro do conjunto de teóricos que defendem que a linguagem proporciona o desenvolvimento da Teoria da Mente, encontram-se algumas diferenças em relação a quais aspectos linguísticos seriam relevantes para o desenvolvimento de uma Teoria da Mente madura. Para alguns, como Dunn *et al.* (1991), a Pragmática é a Teoria da Mente. Esses teóricos tomam por base a comunicação, ou melhor, a participação das crianças em situações conversacionais como um fator crítico para o desenvolvimento da Teoria da Mente. Nesse trabalho clássico de 1991, os autores procuram mostrar que as experiências conversacionais naturais das crianças a partir dos 2 anos ajudam na

³ A referência é ao dilema de causalidade que surge da expressão: *O que veio antes, o ovo ou a galinha?*, e que pode ser aqui entendido como *O que veio antes, a Teoria da Mente ou a linguagem?*

⁴ Esta última não interessa para um estudo como este, que tem como pressupostos os da gramática gerativa chomskyana. Sabemos, no entanto, que há evidências crescentes de que as relações sociais desempenham um papel importante na teoria de desenvolvimento da mente e que a linguagem, ou pelo menos as interações sociais que a linguagem permite, são um fator importante nessa relação.

compreensão de outras mentes aos 3 anos. As explicações dadas pelos pais para resolver conflitos entre os irmãos, por exemplo, são muitas vezes baseadas nas crenças das crianças como as responsáveis por suas ações – “*Ele pensou que tinha terminado o seu*”, “*Ela não sabia que eu havia prometido para você*”. O estudo também revela que as crianças acostumadas a conversar sobre sentimentos e causalidade em suas famílias aos 2 anos tinham mais facilidade para explicar os sentimentos e ações dos personagens-fantoches utilizados nos testes realizados. Harris (1999) também aponta que é nas trocas conversacionais às quais as crianças são frequentemente expostas que reside o fato de que diferentes pessoas sabem coisas diferentes e somente a partir dessas trocas as crianças percebem que elas mesmas sabem coisas que outros não sabem e, de modo contrário, que as outras pessoas têm informações novas para elas. O autor argumenta que essa experiência guia as crianças para uma compreensão das pessoas como sujeitos epistêmicos e para uma consciência de que existem diferentes pontos de vista em um mesmo mundo.

Além disso, Harris destaca que como a maior parte da comunicação envolve a troca de informações, principalmente para mudar estados mentais uns dos outros, a linguagem seria inútil sem a Teoria da Mente. De fato, é difícil imaginar como uma língua de qualquer complexidade poderia evoluir ou desenvolver-se sem a compreensão do estado mental dos outros. Parece provável que numa população sem conhecimento pragmático a linguagem teria pouca utilidade ou, no mínimo, seus falantes diriam coisas inúteis uns aos outros.

Teóricos como Olson (1988), Bartsch & Wellman (1995) e Peterson & Siegal (2000) defendem a relevância mais direta da Semântica Lexical com a Teoria da Mente, em especial no que se refere aos significados dos termos de estados mentais. Ter rótulos para os estados mentais pode ajudar a criança a focar em cada um deles e distinguir entre estados mentais relacionados. Os termos *fingir* e *pensar*, por exemplo, podem alertar as crianças para o fato de que o comportamento não sensível ou “invisível” se divide em duas categorias distintas, além de ajudá-los a identificar as diferentes características entre estes e outros termos. Além disso, se as crianças ouvem as mesmas palavras para os seus próprios estados mentais e os dos outros, isso pode ajudar a comparar sua própria experiência de pensamentos e sentimentos com o de outras pessoas.

A ideia de que a aprendizagem de *termos* mentais ajuda as crianças a aprenderem os conceitos de estados mentais é empiricamente plausível, pois as crianças começam a usá-los adequadamente ao mesmo tempo em que são bem-sucedidas em tarefas de Teoria da Mente (cf. Moore, Pure & Furrow, 1990). De acordo com a literatura, o uso de verbos mentais como *think* (pensar/achar) e *know* (saber) já são atestados desde os 2 anos de idade (Shatz, Wellman & Silber, 1983; Booth *et al.*, 1997; Mulder, 2011). Entretanto, os termos cognitivos podem ter vários significados e por isso não podem, *a priori*, ser tomados como indicação de uma Teoria da Mente, principalmente se seu uso é limitado. Observemos os exemplos do inglês abaixo.

- (1) Do you know what?
'Você sabe o quê?'
- (2) I don't know.
'Eu não sei'
- (3) I think Mommy is beautiful.
'Eu acho+que mamãe é bonita'

O significado do verbo *know* (saber) não pode ser tomado isoladamente como indicação de que sua compreensão é o suficiente para dizer que a aquisição de uma Teoria da Mente completamente desenvolvida ocorreu; tampouco pode ser desconsiderado totalmente. Nas sentenças acima, composicionalmente, o significado pode (sutilmente) variar, e usar adequadamente cada uma dessas sentenças envolve dominar especialmente aspectos pragmáticos da língua. Especificamente, cada uma das sentenças deve ser utilizada em diferentes situações comunicativas, como por exemplo, para chamar a atenção de alguém (sentença (1)); evitar um tópico, não dar opinião ou preencher uma pausa (2); expressar possibilidade, discordância ou incerteza (3). Também é plausível pensar que as crianças adquiram primeiro os conceitos, e só então aprendam a usar palavras associadas a eles adequadamente. De acordo com Mulder (2011, p. 90):

Independentemente de as crianças realmente entenderem ou não os termos de estado mental que eles produzem nessa idade precoce, isso também pode ser questionado; um exame cuidadoso dessas ocorrências demonstra que eles tendem a ser conversacionais por natureza (por exemplo, *saber o quê?*) ao invés de usarem [os termos mentais] em seu sentido epistêmico (ou seja, referindo-se a um estado de conhecimento subjacente).⁵

O desenvolvimento da sintaxe pode ser o componente linguístico necessário para representar os estados que diferem da realidade atual e promover o desenvolvimento da Teoria da Mente. Essa é a posição tomada por pesquisadores que colocam menor ênfase no papel da conversação e no papel da semântica lexical como promotores da Teoria da Mente e dão maior importância ao papel das estruturas sintáticas necessárias para atribuir diferentes pontos de vista usando termos mentais. Pesquisadores como de Villiers & de Villiers (2000), de Villiers & Pyers (2002) e Roeper (2007, 2011) defendem que, como a forma de expressar estados mentais é complexa e dependente de proposições incorporadas nas sentenças, é necessário adquirir a sintaxe de complementação antes de representar mentalmente os estados mentais de outras pessoas. Observemos como a sintaxe de complementação atribui diferentes pontos de vista.

- (4) O chocolate está no armário.
- (5) O chocolate está na gaveta.
- (6) Max pensa que o chocolate está na gaveta.
- (7) Carla diz que o chocolate está na caixa.

Se tomamos a sentença em (4), que descreve o local onde o chocolate se encontra, como verdadeira, (5) é necessariamente falsa. Entretanto, transformando essa mesma sentença em uma proposição e encaixando-a numa sentença principal, como em (6), a nova sentença passa a ser verdadeira. Na sentença em (7), ainda que mudemos o verbo da sentença matriz (*dizer*), a sentença encaixada tem valor de verdade dependente da principal. Sentenças

⁵ Tradução minha do original: “*Whether or not children really understand the mental state terms they produce at this early age can also be questioned, as careful examination of these occurrences demonstrates that they tend to be conversational in nature (e.g. know what?) instead of being used in their epistemic meaning (i.e. referring to an underlying knowledge state).*”

como (6) e (7) são comumente usadas como exemplos para os testes de falsa-crença, um conceito que retomaremos mais adiante, na próxima seção.

Dados psicolinguísticos sugerem que as primeiras referências a crenças apareçam entre as idades de 3 e 4 anos (cf. Flavell, 1988 *apud* Bloom & German, 2000; Wimmer & Weichbold, 1994; Bloom & German, 2000). Uma hipótese é que, a fim de representar os estados mentais, as crianças devem desenvolver a capacidade de utilizar e compreender a gramática de complementação sentencial. Encaixar proposições produz sentenças complexas, que são necessárias para expressar atitudes proposicionais e, consequentemente, para relatar seus próprios estados mentais e os dos outros. De Villiers e de Villiers (2000) sugerem que pode não ser possível representar atitudes proposicionais sem toda essa habilidade sintática. Se for verdade, a Teoria da Mente não pode aparecer antes das crianças dominarem esse aspecto da sintaxe. Bloom & German (2000) sugerem que o desenvolvimento da sintaxe de complementação não é a principal explicação para entender a falsa-crença. No entanto, o conhecimento da sintaxe é importante e, certamente, contribui para o desenvolvimento de uma Teoria da Mente mais complexa.

Outra importância da sintaxe está relacionada aos seus mecanismos mais gerais, como por exemplo, a ordem em que os constituintes aparecem em uma sentença. Observemos a sentença abaixo:

- (8) O João acredita que a Maria acha que o Pedro é mais legal, mas na verdade a Maria gosta mesmo é do jeito do João.

A sentença (8) expressa pensamentos complexos, vários níveis de representação (o real e o suposto estado de coisas) e diferentes crenças dos personagens. Tal sentença é compreensível para os adultos também em função da ordem de seus constituintes (cf. Mulder, 2011). Talvez, então, a capacidade de controlar a ordem das palavras também esteja relacionada com a capacidade de manter o controle dos estados mentais em relação à realidade.⁶

⁶ A autora se refere exclusivamente ao inglês e sua explicação se estende, no máximo, às demais línguas SVO (sujeito-verbo-objeto) como o PB, por exemplo. A relação entre a sintaxe e o sistema conceitual não é direta e questionamos, dentro dessa proposta de Mulder, o que aconteceria com línguas SOV, por exemplo. Seria no

Em um estudo longitudinal com crianças holandesas, Muder (2011) investiga o papel da Teoria da Mente e da linguagem no desenvolvimento de (i) perguntas indiretas e (ii) termos mentais. Os resultados revelam que uma compreensão básica de (i) e (ii) está presente aos 4 anos, mas a sua aquisição completa não é verificada nem mesmo aos 5 anos de idade. No caso de perguntas indiretas, caso se considere combinações como “*I hungry*” (literalmente: “eu fome”⁷) como uma delas, seu uso é atestado antes dos 2 anos. Entretanto, as sentenças investigadas pela autora são as do tipo: “eu não sei como abrir esta caixa”, que são atestadas mais tarde. Em linhas gerais, o estudo de Mulder (2011) revela a dificuldade de se inferir que existe um completo entendimento dos termos mentais e de perguntas indiretas por parte da criança, mesmo quando sentenças mais complexas são atestadas. A autora verificou que enquanto a compreensão das perguntas indiretas baseia-se principalmente nas habilidades linguísticas mais gerais, aspectos mais específicos da linguagem (vocabulário e linguagem espacial) podem ser responsáveis pelo entendimento de termos de estado mental.

De qualquer forma, é sabido que a sintaxe, seja a ordem dos elementos na sentença ou os mecanismos de complementação sentencial (em especial com verbos de pensamento), é uma das últimas etapas do processo de aquisição da linguagem, assim como o domínio da pragmática e/ou o conhecimento da semântica lexical (Brown & Fraser, 1964; Brown, 1973; Golinkoff, 1981; Pinker, 1994; Owens, 2001 *inter alia*). Um grande problema que se coloca para assumir essa posição é que só é possível dizer que a criança adquiriu uma Teoria da Mente completamente desenvolvida quando ela for capaz de passar nos testes de falsa-crença. Será que a interface só surge tardiamente? Passemos a esses testes e exploremos a possibilidade dessa interface nascer mais cedo.

mínimo estranho pensar que a ordem visível dos termos de uma sentença (desconsiderando portanto a hierarquia e as movimentos de constituintes na derivação sintática) geraria diferentes tipo de Teoria da Mente a depender da ordem na língua. Ressaltamos que encontramos esta explicação em um estudo de psicologia feito exclusivamente para o inglês, e a despreocupação em embasar as considerações sobre a linguagem na teoria linguística e a desconsideração por outras línguas é, infelizmente, recorrente nesses estudos.

⁷ Esse exemplo é retirado de Mulder (2011), que por sua vez empresta o exemplo de Ervin-Tripp (1976). Certamente trata-se de uma produção infantil do estágio telegráfico ou de duas-palavras, por volta de 18 meses, em que o sentido da sentença deve ser entendido como “eu tenho fome”, sendo talvez uma primeira tentativa de um pedido indireto: “você pode me dar algo para comer?”.

1.2 Sobre os testes de falsa-crença

Na versão original do teste de falsa-crença, muito conhecido na literatura, uma menina, Sally, é apresentada à criança submetida ao teste. Sally deixa um objeto desejável, como um chocolate, por exemplo, numa cesta antes de sair da cena. Durante a sua ausência, outro personagem, Anne, remove o objeto da cesta e o coloca numa caixa. Quando Sally retorna à cena, pede-se à criança que diga onde a personagem irá procurar pelo objeto (ou mesmo onde a personagem acha que o objeto está). Crianças de 4 anos de idade são bem sucedidas nessa tarefa – atribuir uma falsa-crença para Sally, dizendo que ela irá procurar pelo objeto na cesta –, enquanto crianças mais novas tendem a falhar. Para acertar, a criança deve perceber que a ação de Sally ao procurar o objeto não será baseada em como o mundo de fato é, mas em como ela *pensa* que o mundo é, ou seja, é necessário levar em conta o estado mental da Sally.

Para muitos estudiosos, a conclusão é que as crianças sofrem uma mudança radical em sua compreensão da mente. Por exemplo, Gopnik (1993 *apud* Bloom & German, 2000) afirma que por volta dos 4 anos de idade, há uma mudança importante no desenvolvimento de um modelo de representação da mente; e Wimmer & Weichbold (1994) afirmam que apenas aos 4 anos de idade as crianças são capazes de atribuir estados de crença a elas mesmas e às outras pessoas. Perner (1991) e Wellman (1990) também consideram a compreensão de falsa-crença (aos 4 anos) o ponto crucial de “possuir uma Teoria da Mente”. Para eles, é apenas a partir desse momento no desenvolvimento que as crianças entendem que diferentes pessoas representam o mundo de maneiras diferentes e, portanto, podem acreditar ou saber coisas diferentes (cf. Malle, Moses & Baldwin, 2001). De acordo com de Villiers (2007, p. 1861):

Quando se trata dessas tarefas, os experimentadores geralmente utilizam-se da linguagem verbal para questionarem às crianças, as [perguntas] análogas não-verbais não foram utilizadas. Isto é, assume-se que perguntas como: “Quem sabe o que está na caixa?” são sentenças totalmente compreendidas e que somente o entendimento conceitual esteja em questão. (Pratt & Bryant, 1990). Dessa forma, é crucial observar

trabalhos sobre se as crianças entendem que “ver leva a saber” sem usar com elas perguntas verbais.⁸

Várias são as críticas aos testes de falsa-crença e parece que mais conhecimento do que apenas sobre o estado mental do outro é necessário. O psicólogo Paul Bloom é um defensor de que os testes de falsa-crença, da maneira como são feitos (e descritos no início dessa subseção), não deveriam ser utilizados. O não sucesso das crianças de 3 anos, por exemplo, é consistente com observações mais gerais sobre as dificuldades de apreciar os estados mentais dos outros nessa idade. Aos 3 anos, as crianças não são boas mentirosas e não são capazes de brincar de esconde-esconde, ambas atividades que requerem a apreciação do estado mental dos outros (Bloom, 2004).

Especificamente em relação ao teste descrito acima, as críticas afirmam que esses testes subestimam a competência. Outras críticas sugerem que o desenvolvimento da sintaxe de complementação não é a principal explicação para entender a falsa-crença. No entanto, ela é uma habilidade importante e, provavelmente, aumenta o desenvolvimento mais complexo da Teoria da Mente. Para Bloom & German (2000), mais motivos podem explicar a dificuldade no teste:

1. O teste é difícil: a criança tem que acompanhar a ação de dois personagens na narrativa, perceber que a Sally não observou a troca do chocolate, lembrar onde o chocolate costumava estar e onde ele está na hora do teste, e o significado correto da pergunta (onde a Sally vai procurar e não onde ela deveria). A pergunta “onde Sally vai procurar o chocolate?” também traz problemas porque a criança tem que entender que o seu próprio conhecimento é diferente do conhecimento da personagem Sally;
2. Quando o teste é simplificado, as crianças de 3 anos passam no teste, fato que tem sido usado como argumento em favor de que as crianças menores têm competência conceitual

⁸ Tradução minha do original: “When it comes to these tasks, experimenters have usually asked verbal questions of the child, so nonverbal analogues are not tried. That is, questions such as “Who knows what is in the box?” are assumed to be fully understood as sentences, and only the conceptual understanding is supposed to be at issue (Pratt and Bryant, 1990). It is crucial therefore to look at work on whether children understand that “seeing leads to knowing” without asking them direct verbal questions.”

sofisticada quando se trata de compreender que crenças podem ser falsas; mas que essa competência é filtrada através de capacidades ineficientes de processamento;

3. O teste é inerentemente difícil porque requer que a criança raciocine que uma crença é falsa. Para Leslie (1994), crenças são feitas para serem verdadeiras. Mesmo para uma criança que entende claramente que as crenças podem ser falsas, obter a resposta certa demanda um processamento não trivial. Dito de outra forma, para ter sucesso na tarefa, a criança tem de substituir a “premissa” simples de que as pessoas agem de acordo com seus desejos.

Não apenas a investigação via testes não verbais seria esclarecedora, como também é preciso saber exatamente o que se quer investigar com testes de falsa-crença. Para que serve tal teste? É para mostrar que a criança tem uma Teoria da Mente completamente desenvolvida? Bloom (2004) afirma que seria um erro assumir que uma vez que a criança é capaz de passar em testes de falsa-crença, por volta dos 4 anos, ela teria a mesma Teoria da Mente de um adulto. De acordo com Bloom & German (2000), um teste como o de falsa-crença deve ser considerado no seu contexto próprio, ou seja, deve ser usado para verificar outra habilidade que não seja a de pensar sobre outras mentes. É um teste complicado, que revela apenas um aspecto da compreensão humana sobre a compreensão de outros seres humanos.

Retornemos à linguagem!

A partir do momento em que a linguagem aparece, separá-la da Teoria da Mente se torna praticamente impossível, pois uma vez que começam a falar, as crianças já demonstram algum conhecimento sobre suas mentes e sobre as dos outros de uma maneira mais direta, sendo capazes de falar sobre estados mentais. O exemplo abaixo é de Eve, aos 2 anos de idade, e foi retirado de Bloom (2004, p. 19):

(9) Adult: Would you like to have a cookie?

Eve: I want some cookie. Cookies, that makes me happy.⁹

⁹ Adulto: Você gostaria de comer um biscoito?

Como se vê, a apreciação “mental” de estados, gostos, desejos e vontades próprias e dos outros parece começar mais cedo na infância. Aos 2 anos, antes mesmo de produzir sentenças complexas, de ser capaz de adequar todas as sentenças às situações comunicativas, Eve demonstra ser capaz de falar sobre seu próprio estado mental e sobre como ela se sentiria ao ganhar um biscoito. Existe, portanto, uma compreensão precoce e sofisticada sobre os estados mentais (ao menos sobre os nossos próprios) e sentimentos.

Talvez seja relevante perguntar: O que acontece durante os anos em que a criança não fala?; existe alguma Teoria da Mente, ainda que primária, antes da fala, visto que existe linguagem anteriormente à fala? Com o objetivo de obter respostas a essas perguntas, sigamos um pouco para o início do desenvolvimento para verificar o que acontece com a criança em relação ao desenvolvimento cognitivo no período pré-verbal. Talvez seja nesse período que a interface aquisição da linguagem e Teoria da Mente tem seu início.

2 Estabelecendo a interface: desenvolvimento cognitivo, linguagem e mente

Estágios como discriminação perceptiva, formação de conceitos e distinção entre objetos e seres humanos são amplamente descritos na literatura, como afirma Bloom (2004). Esses fatores e outros já parecem indicar, em maior ou menor grau, uma apreciação do estado mental dos outros. A partir daí, são desenvolvidos outros conceitos como emoção, intenção, propósito, objetivo e trajetória, de acordo com o autor. Baron-Cohen (1995) especula que a atenção infantil à voz humana pode refletir um conhecimento inato, de modo que isso é fundamental para entender emoção e intenção. Bloom (2004) mostra que bebês também têm expectativas sobre as mãos. Eles reconhecem as ações das mãos e de outros “objetos” animados significativos como intencionais ou propositais, como por exemplo, a intenção de mover um determinado objeto. Em relação ao movimento de um determinado objeto feito por objetos inanimados, como um pedaço de pau ou um ferramenta, o bebê é capaz de reconhecê-los como desprovidos de intenção, ainda que manuseados pela mão humana (Woodward, 1999, 2005).

Eve: Eu quero um biscoito. Biscoitos, isso me faz feliz.
(tradução minha)

Dos quatorze aos dezoito meses, o bebê é sensível à direção do olhar do adulto e também à direção para a qual o adulto aponta e usa essa informação para descobrir em que o adulto está prestando atenção. São sensíveis também às expressões faciais e passam a imitar apenas as ações propositais e não as acidentais (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). O bebê, portanto, diferencia as ações em função da intenção do autor (Meltzoff, 1995; Gergely, Bekkering & Kiraly, 2002). Bloom (2004) afirma que ao final do primeiro ano, os bebês são seres sociais. Para Tomasello (2008), o ser humano já nasce como um ser cooperativo socialmente. Entretanto, é importante diferenciar cognição de percepção, pois perceber um estado ou algo no mundo é diferente de saber o que determinado estado ou objeto significa dentro de um dado mundo. Seguir a direção do olhar de um indivíduo, por exemplo, significa que entendemos a direção desse olhar, mas talvez não o conteúdo resultante desse olhar. Como podemos então interpretar o que significa quando o bebê segue o olhar ou a direção para onde o adulto aponta? Seria percepção ou cognição? Pode-se afirmar que é um tipo de teoria da mente? Ou seria apenas uma predisposição ou pré-requisito para o posterior aprendizado do léxico e da sintaxe de sua língua?¹⁰

As pesquisas até o momento não conseguem responder satisfatoriamente a essas questões, e a depender do que se assume como resposta, a relação entre a Teoria da Mente e a aquisição da linguagem será diferente. Ser capaz de seguir o olhar ou os gestos do adulto pouco dizem sobre a necessidade de linguagem para o desenvolvimento da Teoria da Mente. Tampouco, pode-se afirmar que os bebês, por serem capazes de desempenhar tais tarefas, já teriam uma espécie de teoria da mente (primária) que seja responsável pela aquisição e uso da linguagem. De fato, a partir do surgimento (visível) da linguagem, algum tipo de conhecimento sobre o outro parece estar presente. Mas para dizer que este conhecimento é Teoria da Mente, é necessário mais evidências ou uma melhor conceituação do que se entende por Teoria da Mente.

O entendimento conceitual dos desejos está presente aos 24 meses, e a criança é capaz de reconhecer os desejos externos e visíveis, como as tentativas de alcançar um

¹⁰ Cabe aqui uma ressalva, um cuidado que se deve ter ao analisar estudos infantis. Howe (1976) talvez tenha sido a primeira pesquisadora a chamar a atenção para o fato de que muitas vezes os adultos atribuem significados e explicações às ações e produções linguísticas das crianças com base no conhecimento adulto do mundo, ou seja, esquecem que os significados atribuídos pela criança podem ser diferentes dos de um adulto.

objeto, por exemplo; mas não entende ainda os desejos internos e invisíveis, isto é, o porquê do indivíduo querer alcançar ou mover determinado objeto. Entre os 2 e os 3 anos, as crianças são capazes de compreender que os outros têm desejos e que esses desejos podem ser diferentes dos seus próprios (Wellman & Woolley, 1990; Bloom, 2004; Tomasello *et al.*, 2005). Também parecem entender que os outros podem ter também diferentes gostos (Repacholi & Gopnik, 1997). Aos 3 anos e meio, entendem sobre a natureza do desejo e sabem que, uma vez que o desejo foi saciado, ele não existe mais. As crianças nessa idade começam a prestar atenção em quem viu alguma coisa acontecer e quem não viu, e usar isso para julgar, por exemplo, quem sabe o que está escondido (O'Neill & Gopnik, 1991; O'Neill, Astington & Flavell, 1992). O conceito de crença é atestado aos 3 anos e aos 4 anos os estudos afirmam que a aquisição de falsa-crença está completa (Wellman, 1990; Perner, 1991), conceito considerado o ponto-chave da Teoria da Mente.

Linguisticamente, a partir de experimentos de sucção não nutritiva feitos com bebês de um mês de idade para distinguir os sons pertencentes às suas línguas (Eimas *et al.*, 1971) e de experimentos feitos com recém-nascidos de quatro dias que já atestam maior sensibilidade à língua materna (Mehler *et al.*, 1988), é possível afirmar que os bebês vêm ao mundo com dotes linguísticos. Em relação à fonologia de sua língua, é interessante apontar que até os dez meses os bebês são capazes de distinguir os fonemas de várias línguas e após essa idade passam a ser capazes de reconhecer apenas os fonemas de sua língua como diferentes dos fonemas de outras línguas, um comportamento igual ao esperado na idade adulta. Pinker (1994, p. 336-337) destaca que os bebês

fazem essa transição antes de emitir ou compreender palavras, portanto sua aprendizagem **não pode depender de conseguir correlacionar som e sentido. Devem estar classificando os sons diretamente, sintonizando de alguma maneira seu módulo de análise da fala para emitir os fonemas usados em sua língua.** Esse módulo provavelmente serve de unidade avançada do sistema que aprende palavras e gramática.

Portanto, tanto a linguagem como algum tipo de Teoria da Mente, ou melhor, algum tipo de conhecimento sobre o outro, está presente desde cedo. Mas como se dá

realmente essa interação do desenvolvimento cognitivo com a linguagem? Como as habilidades cognitivas interagem com a linguagem?

2.1 Primeiro encontro: A aquisição do léxico

Em termos mais práticos, antes de adquirir a sintaxe da língua, isto é, antes ser capaz de juntar palavras e produzir sentenças, um léxico mínimo e suficiente deve ser adquirido. A aquisição de palavras e o consequente desenvolvimento do léxico podem ser importantes no desenvolvimento de uma Teoria da Mente adulta, conforme sugere Doherty (2006).

Um pré-requisito para adquirir o conceito dos nomes, por exemplo, é a propriedade de triangulação. A partir do momento em que a criança é capaz de fazer uma triangulação entre o falante, o ouvinte (ela mesma) e o objeto do qual se fala, ela consegue fixar a referência para uma palavra. Isso também só parece ser possível a partir do conhecimento de intencionalidade, ou seja, saber diferenciar o que é intencional do que é acidental, algo também importante para a criação das bases para a aquisição de palavras. A atenção compartilhada ao olhar e ao apontar do adulto ajudam a delimitar os possíveis significados de uma palavra.

Waxman (2004) posiciona a aprendizagem de palavras no centro da confluência entre cognição humana e linguagem, duas grandes “áreas” que se encontram fortemente vinculadas. Para a autora, a criança inicia o processo de aprendizagem de nomes munida de uma certa disposição abrangente para vincular palavras e conceitos, uma expectativa ampla, universalmente compartilhada, necessária para a formação de um repertório estável de conceitos, sendo a base para os primeiros esforços de estabelecer referência. Essa expectativa ampla também promove as primeiras formas do léxico da criança, que, posteriormente, cria vínculos mais refinados (formas gramaticais específicas e significados).

Cognitivamente, ao distinguir um cachorro de um gato, por exemplo, é necessário saber que existem propriedades comuns e diferentes entre os dois animais e saber usar essas propriedades para classificá-los. A ideia é a mesma para a aquisição linguística: os traços envolvidos nos dois tipos de nomes – próprios e comuns – são os mesmos (humano/não-

humano, animado/inanimado, genérico/específico, definido/indefinido etc.) e é isso que os assemelha; o valor dado a cada um desses traços é o que os difere. Lopes (2006) defende que os traços semânticos têm um papel na aquisição e sugere que sejam adquiridos localmente, a depender do contexto sintático em que ocorrem. Para a autora, a ideia dos traços semânticos serem localmente adquiridos é semelhante à maneira que são mapeados para interpretação num sistema conceitual-intencional a partir de determinados contextos sintáticos. Portanto, cabe ainda investigar para saber se todos esses traços são relevantes na aquisição de nomes ou se apenas alguns são relevantes para a criança.

Talvez o traço de animacidade seja um dos mais importantes para a aquisição, pois é a partir da distinção entre animados e inanimados que uma série de consequências linguísticas é desencadeada, como por exemplo, restrições de seleção para a atribuição de papéis temáticos como agente e experienciador, que só podem ser preenchidos por entidades animadas (cf. Dahl, 2008). Essa marcação tem forte ligação com a distribuição sintática, pois ambos os papéis são normalmente realizados como sujeitos. Para Dahl (2008), a animacidade é vista como uma distinção essencialmente entre perceber as pessoas como agentes e distingui-las do resto do universo.¹¹ Tal distinção não pode demorar a ocorrer e deve ser crucial para o desenvolvimento (não apenas linguístico) infantil. A mesma posição parece ser defendida por Fraurud (1996, p. 67):

Em geral, deve ser concluído que a animacidade do referente – em particular se é ou não humano – é um fator que afeta vários aspectos tanto no nível discursivo quanto no nível gramatical. **Isso é bem natural na perspectiva da ontologia cognitiva antropocêntrica, que é estruturada em torno de nós mesmos e dos demais seres humanos e onde tudo é descrito do ponto de vista dos seres humanos.**¹²

¹¹ No original: “‘persons, that is, essentially human beings perceived as agents, and the rest of the universe’. Indeed, the notion of ‘personhood’ seems to embody what is quintessential to animate beings, both the roles as agent and experiencer.” (DAHL, 2008, p. 145)

¹² Tradução e grifos meus do original: “In general, it can be concluded that the animacy of the referent, and in particular whether or not it is human, is a factor that affects several phenomena at the discourse level as well as the grammatical level. This is quite natural in the perspective of an anthropocentric cognitive ontology, which is structured around ourselves and our fellow human beings, and where everything is described from the point of view of human beings.”

Tomando a ideia original de Silverstein (1976 *apud* Dahl, 2008) e assumindo que o conceito de animacidade siga a seguinte escala cognitiva: humanos > animais (animados) > inanimados, podemos imaginar que, ao entrar em contato com o mundo, a criança teria que ser capaz de entender e conceituar cada um dos três passos dessa escala, que parecem estar organizados hierarquicamente, sendo humanos o passo mais elementar e o mais sofisticado, *inanimados*.

De acordo com Dahl, a animacidade também é um fator determinante na escolha entre NPs pronominais ou lexicais, além de estar relacionada a uma série de fatores que desencadeariam consequências sintáticas, semânticas e pragmáticas, que tendem a ocorrer juntas em várias línguas (definido/indefinido, próprio/comum, pronominal/lexical, contável/massivo, referência dependente/referência independente, designador rígido/não-rígido). Outro exemplo vem das sentenças com verbos mentais – *pensar, acreditar* –, que seriam contextos que favorecem sujeitos animados. De acordo com a argumentação do autor, fica evidente que não apenas a marcação de Caso e a ordem dos constituintes são dependentes da animacidade, mas virtualmente qualquer categoria gramatical que se relacione à operação Referir. Dessa forma, Dahl especula que a escala de animacidade, apesar de simples, tem consequências significativas para a gramática e tem raízes filogenéticas e ontogenéticas profundas, isto é, inatas. Filogeneticamente, temos uma habilidade cognitiva de lidar com Indivíduos que é anterior à distinção de animados vs. inanimados e que diz respeito à capacidade de se reconhecer como membro de uma espécie e reconhecer outros indivíduos da mesma espécie (cf. Fraurud, 1996; Dahl, 2008). Isso significa que, ao pensarmos em objetos inanimados como indivíduos, esse pensamento parte da nossa concepção de indivíduos animados, primariamente da capacidade de reconhecer indivíduos da mesma espécie, de uma maneira similar a como é possível pensarmos em espaço abstrato a partir de nossa noção de um espaço concreto. A capacidade cognitiva de lidar com Indivíduos, portanto, é inata; o traço de animacidade, ainda que especificado desde muito cedo, é posterior, sugerindo que talvez apenas as regras para esse traço sejam inatas.

Outros componentes linguísticos que são sensíveis à perspectiva do outro são os termos dêíticos. Palavras como *eu/você, aqui/lá, estelaquele, ir/vir* têm a propriedade de

trocar a referência de acordo com o falante. Mas será que seu uso implica a compreensão da mente do outro? Minimamente, parecem exigir que a criança reconheça que os termos estão de acordo com a perspectiva do falante e do ouvinte e que, num diálogo, os termos mudam a partir do interlocutor. O uso de dêixis começa bem cedo e os experimentos de Clark & Sengul (1978 *apud* de Villiers, 2007) sugerem que as crianças aos 3 ou 4 anos já são capazes de usar os termos adequadamente em circunstâncias bem definidas. Afinal, o processo de aquisição da linguagem é exatamente tomar a posição de outra pessoa, “é desvendar o que as palavras e expressões significam para outras pessoas. O aprendizado de pronomes pessoais produz fortes evidências para tal.” (MACNAMARA, 1982, p. 234)¹³

2.2 Segundo encontro: Polissemia e complementação

Observemos um fenômeno mais tardio que a aquisição de nomes e pronomes, como por exemplo, a evolução de verbos intimamente relacionados à percepção (sensorial) do mundo – *ver* e *perceber*. De Villiers (2007) afirma que tais verbos são comuns e atestados aos 2 e 3 anos de idade, até mesmo no vocabulário de crianças cegas (Landau & Gleitman, 1986; Gleitman, 1990), que desde cedo são capazes de traduzir verbos como *ver* e *olhar* em modalidade tátil. Mas não é apenas com percepção sensorial que se atesta o uso desses verbos: Freire (2007) encontra exemplos do verbo *ver* em inglês como marcador discursivo, conforme (10) abaixo, com mais frequência do que o mesmo verbo com o sentido de percepção, como se vê em (11).

- (10) a. see # I'm gonna do four tapes and that's gonna be my umbrella.
 ‘vê # eu vou fazer quatro fitas e isto vai ser meu guarda-chuva’
 b. see # I'm gonna make dis one. (Adam 4;09.02)
 ‘vê # eu vou fazer este aqui’

O significado, portanto, parece variar e a criança aos 4 anos é capaz de usar adequadamente esse verbo com outro sentido. Mais precocemente, aos 2 anos, atestam-se

¹³ Tradução minha do original: “it is finding out what words and expressions mean to another person. The learning of personal pronouns yields particularly telling evidence for such.”

ocorrências desse verbo com complementação sentencial com o verbo da sentença encaixada no gerúndio.

- (11) they go see me eating. (Eve 2;00)
 ‘eles ir ver eu comendo *GER*’

Freire (2007) afirma que a complementação para esses verbos no gerúndio parece ser anterior à complementação com o infinitivo. As poucas ocorrências encontradas são atestadas apenas a partir dos 4;06 nos dados do inglês.

- (12) # while I see it spin # I'm gonna shoot de marbles. (Adam 4;07.01)
 ‘enquanto eu vejo isto *INF(nu)* girar # eu vou atirar as bolinhas de gude’

Em relação aos dados do PB, Freire (2007) verificou que o verbo *ver* já faz parte dos dados de produção infantis por volta dos 2 anos de idade, como visto abaixo em (13) e (14), sendo este último um exemplo do verbo *ver* com complementação gerundiva. Seu sentido é realmente de percepção e não de marcador discursivo, como atestado nos dados do inglês.

- (13) (02;03,13 - H3)
 M: Ovo. Ele vai papá ovo. Humm... Que ovinho gostoso!...
 C: Eu viu ele.

- (14) (03;05,00 - H17)
 M.: Não foi a bruxa lá e ela comeu a maçã?
 C.: ... a rainha vinha vê a Banca de Neve lavando o chão. (Vira a página).

Em última instância, saber que o verbo *ver* pode ser usado para chamar a atenção de alguém para uma determinada situação ou objeto (como (10)) sugere uma intenção do falante e deve implicar a existência de algum tipo de Teoria da Mente. Afinal, saber que esse mesmo verbo pode ser usado como marcador discursivo (10), com complementação

nominal (13), com complementos verbais no gerúndio (11), ou no infinitivo (12), envolve diversas interfaces.

2.3 Terceiro encontro: Um panorama dos verbos perceptivos

Além de ser capaz de identificar em quais contextos o verbo *ver* pode ser utilizado em sua língua – alguns deles exemplificados em (10)-(14) na subseção anterior –, a criança deve ser capaz também de distinguir o funcionamento do verbo *ver* de um aparente sinônimo com o verbo *olhar*.

- (15) a. Veja/Olhe bem! Presta atenção aqui!
 b. Viu só!/Olha só! Eu disse que conseguia terminar.¹⁴
- (16) a. João viu Maria sair.
 b. *João olhou para Maria sair.¹⁵ João olhou Maria sair.

Ambos denotam uma percepção visual e podem ser utilizados, em seu uso mais discursivo, para chamar atenção, como em (15). As semelhanças, entretanto parecem ser apenas essas. Os verbos como *olhar* e *escutar* são chamados de verbos perceptivos *ativos* ou *agentivos* e possuem propriedades sintáticas e semânticas diferentes dos verbos *ver* e *ouvir*, chamados de perceptivos *ativos*, *não-agentivos* ou até mesmo verbos *cognitivos*. O contraste em (16) revela que a complementação sentencial infinitiva não está disponível para o verbo *olhar*, que, assim como *escutar*, atribui ao seu sujeito um caráter mais agentivo, dotado de intenção, propósito e responsabilidade (Dowty, 1972, p. 64).

E ainda existe mais a ser investigado, como nos chama a atenção de Villiers (2007, p. 1865): “nós não sabemos quando as crianças distinguem entre *olhar* e *procurar*, e entre *ver* e *olhar*. Além disso não sabemos ainda em qual idade as crianças entendem a distinção entre *ver* e *ver que*.”¹⁵ Investigar a diferença entre *see* (ver) e *see that* (ver que) é investigar,

¹⁴ Vejamos que o tempo verbal do verbo *ver* e do verbo *olhar* são diferentes. Entretanto, isso não invalida o argumento que estamos defendendo aqui.

¹⁵ Em português a distinção entre os verbos *olhar* e *procurar* parece descabida. No inglês, entretanto, ambos são exemplos de *phrasal verbs* (verbos frasais) em que apenas a mudança de uma preposição que se junta ao verbo modifica seu sentido. Segue o trecho original: “We do not know when children appreciate the

sintaticamente, a diferença entre a aquisição de complementação finita e de complementação infinitiva e, semanticamente, a diferença entre uma percepção sensorial e uma percepção inferida. Envolve, portanto, investigar os contextos em que a complementação infinitiva é mais adequada que a complementação finita e verificar se a criança é capaz de perceber que esta última trata-se de uma percepção indireta, não vista, mas inferida a partir de evidências/consequências de determinada ação. Observemos os exemplos a seguir.

- (17) a. João viu Maria comer macarrão.
b. João viu que Maria comeu macarrão.

Em (17a), João necessariamente presenciou o momento em que Maria comia macarrão; já em (17b), abre-se a possibilidade de João ter visto apenas o prato sujo de molho de macarrão ou a panela vazia, por exemplo. Se esse for o caso, João infere que algo aconteceu sem ter percebido, diretamente, aquilo que é denotado como o objeto da percepção.

Mas qual é a relevância de se destacar exemplos do verbo *ver* nos dados infantis? Em que esses dados podem contribuir para o entendimento de uma Teoria da Mente e de sua interface com a aquisição da linguagem? Como nosso objetivo é investigar a aquisição dos complementos sentenciais de verbos perceptivos e causativos, a emergência desses verbos na aquisição é essencial. A pequena amostra de produções infantis atestadas apenas com o verbo *ver* nos dados de inglês e PB até os 4 anos de idade revela um conhecimento linguístico avançado de sintaxe, semântica e morfologia; um certo grau de competência pragmática e um certo conhecimento de mundo também parecem estar presentes.

Esses aspectos linguísticos e cognitivos relacionados a estes tipos de estrutura e à sua aquisição resumidos neste capítulo serão retomados à medida que se mostrarem relevantes. Outros serão revelados ao longo do trabalho. Veremos, por exemplo, que um complemento finito parece depender de uma Teoria da Mente mais desenvolvida para a sua

distinction between look at and look for, and between see and look at. In addition, we do not yet know at what age children understand the distinction between see and see that.”

compreensão do que um complemento infinitivo. Já no próximo capítulo, as diferenças entre os dois tipos de complementos e as suas complexidades começam a ser exploradas.

2.4 Estabilizando a relação entre Teoria da Mente e Aquisição da Linguagem

Com base no que foi esboçado até aqui para o desenvolvimento linguístico de nomes, dêixis, anáforas, por exemplo, vimos que alguns pré-requisitos cognitivos como triangulação e intencionalidade são necessários. Linguisticamente, tanto a sintaxe quanto a semântica e a morfologia são cruciais para que a criança possa criar as regras para formar conceitos, abrindo caminho para fixar referência, por exemplo.

Isso revela que algum tipo de Teoria da Mente primária está envolvida na aquisição da linguagem e que essa interface é estabelecida precocemente, antes do estágio verbal da criança, e, portanto, disponível na aquisição das primeiras palavras, como sugere de Villiers (2007). Afinal, é fácil verificar que pelo menos nos exemplos de aquisição linguística mostrados aqui – aquisição de nomes e de pronomes e os usos dos verbos perceptivos –, noções como intenção e ponto de vista (perspectiva) são necessárias para prever e explicar o comportamento dos outros com base em seu funcionamento interno.

Daí, assume-se o seguinte sobre a direção da interface: existe anteriormente uma compreensão mental/cognitiva mais ampla, uma Teoria da Mente que serve como base para a aquisição dos primeiros itens lexicais, por exemplo, e posterior desenvolvimento de uma língua (aquisição de verbos mentais e de seus complementos) (cf. de Villiers, 2007; Mulder, 2011).

3 Fechando o capítulo...

Este capítulo pretendeu apresentar de forma ampla e despretensiosa uma reflexão em torno da relação entre Aquisição da Linguagem e Teoria da Mente, objetivando especialmente suscitar pontos cruciais que devem ser considerados ao se mapear essa relação e tentar entender os estágios de aquisição da linguagem. A partir do que foi apresentado, sugere-se que algum tipo de teoria da mente primária já está disponível e

envolvida na aquisição da linguagem em estágios pré-verbais, como o de aquisição de léxico, por exemplo. Essa relação é, portanto, estabelecida desde cedo.

A trajetória aqui percorrida também parece apontar que a Teoria da Mente não pode ser tomada apenas como falsa-crença e deve ser pensada como um conjunto de fatores intrincados e concomitantes que culminam com a compreensão de falsa-crença. Dessa forma, ao considerar a Teoria da Mente como um domínio específico, uma estrutura psicologicamente real, composta por um conjunto integrado de conceitos de estado mental utilizados para explicar e prever as ações e as interações das pessoas, preserva-se a necessidade de investigação de uma interface com a aquisição da linguagem desde cedo e abrem-se outras possibilidades para essa relação que apenas a de falsa-crença.

Uma delas é que o papel da língua no desenvolvimento de processos cognitivos avançados começa a ser explorado em bases teóricas e em função das demandas cognitivas (cf. Corrêa, 2006). Entretanto, ainda são poucas as pesquisas que correlacionem a Teoria da Mente com a aquisição da linguagem e os esforços das pesquisas em aquisição de linguagem e em Teoria da Mente tendem a convergir quando se esclarece a natureza das restrições que se impõem ao conhecimento linguístico. Sabe-se que muito falta para que essa agenda seja satisfeita e certamente outras questões surgirão ao longo deste estudo, mas espera-se que este trabalho possa contribuir no esclarecimento de aspectos que há muito tempo são questões na aquisição da linguagem numa perspectiva inatista: (i) Como a criança é capaz de sair de um estágio inicial de desenvolvimento linguístico e atingir o desenvolvimento linguístico adulto esperado?; (ii) O que desencadeia esse processo?

Um dos objetivos deste estudo é contribuir no entendimento dessas questões e, para tanto, optamos por investigar especificamente o fenômeno de complementação finita e infinitiva e a aquisição de dois tipos verbais: os verbos perceptivos e os verbos causativos. A tese que queremos avançar é a de que, dadas as suas complexidades, os complementos infinitivos são adquiridos antes dos complementos finitos, ao menos para os verbos pesquisados. A fim de delinear o caminho percorrido pela criança para adquirir ambos os complementos sentenciais, veremos nos próximos capítulos o comportamento dos verbos perceptivos e causativos diante dessas estruturas, apresentando e discutindo os experimentos conduzidos com esses verbos em PB e inglês.

CAPÍTULO 2

COMPLEMENTOS FINITOS, INFINITIVOS E MODALIDADES

Neste segundo capítulo investiga-se exclusivamente as propriedades mais gerais dos *complementos sentenciais* comuns aos verbos perceptivos e causativos. O objetivo aqui é o de esclarecer as propriedades ligadas a esses complementos e definir termos essenciais para o estudo antes de se detalhar as propriedades mais específicas e restritas aos complementos e/ou aos verbos perceptivos e causativos. Para a compreensão da tese de trabalho, e consequente compreensão dos resultados experimentais, duas distinções são fundamentais: (i) entre complementos finitos e infinitivos e (ii) entre modalidade epistêmica e deôntica, sendo essa última distinção a que mais encontra respaldo nos trabalhos de aquisição da linguagem. Mostraremos também como outros estudos de base cognitiva conceituam os dois tipos de complementos de modo que a discussão que se desenvolve nos próximos capítulos possa se beneficiar de um diálogo mais profundo e que contemple outras teorias além da teoria gerativa.

Seguindo de Villiers & de Villiers (2000), de Villiers & Pyers (2002) e Roeper (2007, 2008), assumimos que a própria noção de *complementação* sentencial, que é, *grosso modo*, encaixar uma sentença em um verbo matriz, relaciona-se por definição ao desenvolvimento cognitivo, visto que adquirir a sintaxe de complementação é um passo necessário para representar mentalmente os estados mentais de outras pessoas. A noção de *modalidade* também é importante para este estudo, pois, em oposição ao *modo* verbal, não se verifica em um verbo, mas sim no composto formado pelo verbo e seus argumentos ou mesmo em toda uma sentença (cf. Palmer, 1986). A modalidade se relaciona às atitudes proposicionais dos falantes e, desse modo, os compostos formados pelos verbos perceptivos e causativos e pelos seus complementos finitos ou infinitivos possuem modalidades diferentes, como veremos. Tanto a noção de complementação quanto a de modalidade dialogam diretamente com a Teoria da Mente, em função de estarem intimamente relacionadas com cognição, pensamento e significado.

Este capítulo será desenvolvido da seguinte maneira. Na seção 1, trataremos de distinguir um complemento finito de um complemento infinitivo e, para tanto, partiremos das análises de Givón (1979, 2001), Langacker (1987, 1991) e, mais especificamente sobre os verbos aqui estudados, das considerações de Vesterinen (2007, 2008), que, com base em pressupostos funcionais e na Gramática Cognitiva, assume o complemento finito como mais complexo que o complemento infinitivo; também o grau de dependência e independência dos complementos em relação ao verbo principal serão abordados. Na seção 2, com base nos estudos mais tradicionais do fenômeno e na Gramática Gerativa, traremos algumas considerações pertinentes sobre a informação denotada por cada tipo de complemento, como por exemplo, o fato de serem eventivos, factivos ou proposicionais/epistêmicos. A partir das diferenças elencadas ao longo das duas primeiras seções do capítulo, prevê-se que os dois tipos de complemento sejam adquiridos em momentos distintos, o que motiva a hipótese de trabalho de que complementos infinitivos são adquiridos anteriormente aos complementos finitos. Em 3, tratamos da modalidade, e especial enfoque será dado aos dois tipos de modalidade mais relacionados aos verbos perceptivos e causativos: (i) a epistêmica, que lida com noções de crença e conhecimento e (ii) a deôntica, mais ligada às noções de obrigatoriedade ou possibilidade. Finalmente, na seção 4 apresentamos as considerações finais.

1 Distinguindo os complementos finitos dos infinitivos

1.1 Os complementos e suas complexidades

As análises de Givón (1979, 2001) enfatizam a semântica do verbo principal e o autor defende que são três as classes às quais um verbo pode pertencer: *modais* (querer, começar, terminar, tentar etc.); *verbos de percepção/cognição/enunciação* (ver, saber, dizer, pensar etc.) e *verbos de manipulação* (fazer, deixar, mandar, dizer, perguntar etc.). A hipótese fundamental é a de que as diferenças semânticas entre essas três classes verbais contribuem para dar a cada uma delas diferentes graus de força numa escala de integração eventiva; e o valor semântico de cada classe é o que explica o porquê de certos tipos de

verbos estarem ligados a um complemento infinitivo e de outros estarem ligados a complementos verbais finitos. De modo breve, o que Givón (2001, p. 39-40) menciona sobre os dois tipos de complemento é:

uma estrutura simples (verbo principal + infinitivo) tende a codificar os dois eventos descritos num evento complexo, ao passo que uma estrutura mais complexa (verbo principal + verbo finito) expressa uma relação mais independente entre os dois eventos descritos.

A diferença para Givón, portanto, está na relação de dependência estabelecida entre o verbo matriz e seu complemento. Um complemento finito será mais independente que um complemento infinitivo, quando ambas as opções de complementação estiverem disponíveis para um mesmo verbo principal.

Langacker (1991) compreende o fenômeno de complementação de maneira conceitual e também considera a relação da sentença encaixada com a o verbo matriz. Para ele, o conceito de *subordinação conceitual* dá conta da variação entre os complementos finitos e infinitivos, que são descritos em termos de *fundamentação* (*grounding*, do inglês), e é preciso relacionar a situação descrita ao locutor.¹ A esse respeito, Vesterinen (2007, p. 261) afirma o seguinte:

O complemento finito tem a capacidade de localizar o evento descrito em relação ao *fundamento* (o/s locutor/es e o lugar e tempo do evento comunicativo). Por outro lado, o complemento infinitivo não cria relação alguma com o fundamento, sendo o respectivo evento acessível apenas através do verbo principal.

Assim como para Givón (1979, 2001), o complemento deve ser considerado na sua relação com o verbo principal. Entretanto, em lugar da relação de dependência, Langacker (1991) destaca a força da relação estabelecida entre o complemento e o fundamento como elemento diferenciador dos dois complementos.

Dentro de uma visão cognitiva da linguagem, a existência de diferentes construções para expressar um certo evento implica uma diferença conceitual entre as

¹ Para Vesterinen (2007), é justamente essa a razão pela qual os verbos perceptivos podem ocorrer com um complemento infinitivo.

mesmas. É este o ponto de partida para as análises de Vesterinen (2007, 2008)², fundamentadas na Gramática Cognitiva, para explicar a variação entre os complementos finitos e infinitivos no português europeu (doravante, PE). A análise do autor é um pouco mais detalhada e baseia-se em dois conceitos para explicar tais diferenças: *iconicidade linguística* e *subjeficação*. Os conceitos não são importantes para o que se pretende discutir ao longo do trabalho, mas vale mencionar que estes têm a ver com a quantidade de elementos numa dada expressão linguística – “uma maior complexidade formal corresponde a uma maior complexidade conceitual” – e com a proximidade do verbo matriz com o verbo encaixado – “uma maior distância formal corresponde a uma maior distância conceitual”.

Se estes conceitos podem ser compreendidos como diagramas que representam conceitos complexos, é evidente que a estrutura infinitiva é menos complexa que a estrutura finita. Consequentemente, o complemento finito representa um diagrama mais complexo do que o complemento infinitivo, o que significa que a estrutura *verbo + complemento finito* é conceitualmente mais complexa do que a estrutura *verbo + complemento infinitivo*. (VESTERINEN, 2007, p. 264)

Vesterinen (2007, p. 275) sustenta ainda que a explicação para esta diferença conceitual é a existência ou não do complementizador *que* e a diferença entre *indicativo* e *infinitivo*; o complementizador *que* cria “uma maior distância entre os eventos descritos na proposição principal e na proposição subordinada. Ou seja, o que separa os eventos e contribui para que o evento subordinado seja mais independente”. Como são independentes, os verbos perceptivos, por exemplo, podem ser interpretados não apenas como “marcadores de percepção sensorial, mas que também podem assinalar uma relação inferencial” (VESTERINEN, *id.*, *ibid.*). Por fim, o complementizador *que* obriga a inserção de uma forma finita no complemento, neste caso, o indicativo. Mais especificamente, sobre

² Os trabalhos de Vesterinen (2007, 2008) partem de uma abordagem funcional-cognitiva e procuram explicar a diferença entre complementos finitos e infinitivos. O objetivo de incluí-los na discussão aqui é trazer como o autor diferencia os dois complementos dentro do seu quadro teórico. Diferentemente da maior parte dos trabalhos encontrados no quadro teórico gerativo, os trabalhos do autor trazem alguns conceitos sem motivá-los propriamente e regista-se isso nesta nota de rodapé. Por assumirmos um quadro teórico gerativo, optamos por não criticar os trabalhos de Vesterinen, mas apenas resumi-los. O que merece destaque são algumas de suas ideias, cujos desdobramentos são interessantes, pertinentes e podem ser retomados, de modo mais formal, ao longo do trabalho.

a variação entre os complementos finitos e infinitivos selecionados pelos verbos *ver*, *ouvir* e *sentir* no PE³, Vesterinen (*id.*, p. 253) traz os seguintes exemplos:

- (1) A Maria vê/ouve/sente *os carros arrancarem*.
[SN + VerboFinito + SN + Infinitivo Flexionado]
- (2) A Maria vê/ouve/sente *os carros arrancar*.
[SN + VerboFinito + SN + Infinitivo]
- (3) A Maria vê/ouve/sente *arrancar os carros*.
[SN + VerboFinito + Infinitivo + SN]
- (4) A Maria vê/ouve/sente *que os carros arrancaram*.
[SN + VerboFinito + Complemento + SN + VerboFinito]

Sobre as sentenças em (1)-(4), o autor afirma o seguinte:

Comprovamos que os complementos infinitivos e finitos diferem um do outro no que diz respeito à forma. Em primeiro lugar, os diferentes complementos infinitivos podem (i) ter ou carecer do traço [+pessoa] e (ii) ter o seu sujeito lógico colocado antes ou depois do infinitivo. Em segundo lugar, os complementos infinitivos carecem do traço [+tempo/modo], um traço inerente nos complementos finitos. Podemos verificar mais uma diferença: enquanto o complemento finito é encabeçado pelo complementizador *que*, este não pode proceder um complemento infinitivo. (VESTERINEN, *id.*, *ibid.*)

Os exemplos utilizados são de complementos de verbos perceptivos, mas as considerações do autor dizem respeito aos complementos finitos e infinitivos em geral e não estão restritas apenas a esses tipos verbais. Verifica-se também, no trecho destacado, considerações sobre os traços presentes/ausentes em cada um dos dois complementos, como tempo e modo; estes serão abordados nos próximos capítulos. Merece destaque, entretanto, o fato de que, para o autor, os exemplos acima sugerem que a diferença formal

³ Observemos que a sentença em (3) não é possível em PB e, em função disso, algumas considerações são, por consequência, apenas pertinentes ao PE. As possibilidades de complementação sentencial para os verbos perceptivos serão trabalhadas no próximo capítulo.

entre os complementos infinitivos e complementos finitos reflete uma diferença conceitual entre eles. Assim sendo, os complementos em (1) e (2) não expressam o mesmo conteúdo conceitual que os complementos em (3) ou (4).⁴ No caso específico dos verbos perceptivos, o autor afirma que as diferenças conceituais são as seguintes:

Enquanto as estruturas do tipo *verbo + complemento infinitivo* prototipicamente expressam uma relação perceptiva sensorial com o evento descrito no complemento infinitivo, a estrutura *verbo + complemento finito* não é limitada a uma descrição meramente sensorial, mas pode assinalar uma relação de tipo perceptivo indirecto entre o verbo principal e o evento descrito no complemento, mais precisamente uma relação *inferencial*, e não só perceptiva, entre o verbo principal e a estrutura subordinada. Quer isto dizer que a estrutura finita tem um *domínio* mais abrangente que a infinitiva. (VESTERINEN, *id.*, p. 254, grifos meus)⁵

Portanto, para os três autores até aqui abordados, os complementos finitos e infinitivos são diferentes, seja porque os primeiros são mais independentes em relação à sentença principal, seja porque estabelecem uma fundamentação com a situação descrita ou seja porque os complementos finitos são mais complexos sintaticamente, em função da presença do complementizador *que*. O interessante de destacar dos estudos é a ideia de que a existência de diferentes construções para expressar uma certa situação implica uma diferença conceitual entre as mesmas. Do ponto de vista sintático, a presença do complementizador *que* e de um verbo conjugado com informações de tempo, modo e pessoa nos complementos finitos é a primeira diferença observada em relação aos complementos infinitivos.⁶

No caso específico dos trabalhos de Vesterinen (2007, 2008), cujo objetivo é explicar a variação entre os complementos finitos e infinitivos selecionados pelos verbos

⁴ Também nós, neste estudo, acreditamos sim haver diferenças conceituais entre as construções (1-2) e (4) no PB e também quando são complementos de um verbo causativo. Nas sentenças em inglês, também existem diferenças conceituais entre os dois tipos de construções com verbos perceptivos. Este ponto será melhor estudado nos capítulos 3 e 5. Entretanto, como veremos nos capítulos 4 e 6, os experimentos mostram que as construções não são sempre diferentes e por vezes podem sim ser tomadas como sinônimas.

⁵ O termo *domínio*, mencionado no trecho, faz parte das noções da Gramática Cognitiva e é explicado com conceitos como *diagrama*, *arco*, *círculo* e *eixos*. Tal explicação está além dos objetivos aqui. No próximo capítulo, entretanto, retomaremos a ideia de percepção sensorial e inferencial também mencionada no trecho, com base nos pressupostos gerativos.

⁶ Essa diferença será explorada especificamente em relação a cada tipo verbal nos capítulos de 3 a 6.

ver, *ouvir* e *sentir* no PE, as contribuições ao nosso estudo são mais pertinentes e a interpretação deles como marcadores de percepção sensorial ou inferencial deve ser melhor explorada. A esse fim, as noções de complementos eventivos e complementos proposicionais/epistêmicos devem ser explicitadas.

1.2 Complementos dependentes e independentes do verbo matriz

Perini (1977) estuda os complementos finitos e infinitivos e os diferencia em função da factividade. Para um verbo de percepção, o complexo formado pelo verbo principal + complemento infinitivo denota uma sentença não-factiva (5a), e o composto verbo principal + complemento finito denota uma sentença factiva (5b).

- (5) a. Eu *não* vi as crianças saírem de casa.
b. Eu *não* vi que as crianças saíram de casa.

De acordo com este autor, estes fatos podem ser confirmados pela negação do verbo da principal, uma vez que esta operação não deve afetar a factividade do complemento. Certamente, (5a), com um complemento infinitivo, não pressupõe que as crianças saíram: a sentença é possível em uma situação em que as crianças não tenham saído de casa, mas estejam escondidas, por exemplo. Ao contrário, em (5b), com o complemento finito, existe a pressuposição de que as crianças saíram de casa.

Os estudos de Rodrigues (2006) e Freire (2007), dentro de uma perspectiva gerativa, assumem que as diferenças entre os dois tipos de complementos são explicadas em função de outros fatores, como tempo, valor de verdade e tipo de informação denotada. As sentenças exemplificadas em (5) são repetidas em (6) sem a presença da negação.

- (6) a. Eu vi as crianças saírem de casa.
b. Eu vi que as crianças saíram de casa.

Seguindo a análise de Perini (1977), Freire (2007) destaca que com complementos infinitivos (6a), a situação percebida não é pressuposta pelo falante, o que mostra que os complementos infinitivos de verbos perceptivos têm um valor de verdade independente da

verdade da sentença principal. Por outro lado, com um complemento finito (6b), a situação percebida é assumida pelo falante, e consequentemente o valor de verdade do complemento finito é pressuposto. Repare que tais considerações parecem retomar o espírito das considerações de Givón (1979, 2001) sobre a questão.

Uma outra diferença entre os dois tipos de complementos diz respeito às informações temporais. Um complemento finito possui informações de tempo bem definidas, que podem ser verificadas na flexão verbal. Já o infinitivo possui um tempo não especificado, isto é, não apresenta nem passado nem presente. Stowell (1982) defende que, por esse motivo, a interpretação temporal dos infinitivos é de um possível futuro. O exemplo (7) é do autor e a sua paráfrase, em (8), ilustra essa ideia de que o infinitivo possui uma “carga” temporal de futuro.

(7) Jenny remembered [PRO to bring the wine].

‘Jenny lembrou-se de trazer (infinitivo) o vinho’

(8) Jenny remembered [that she should bring the wine].

‘Jenny lembrou-se que ela deveria trazer o vinho’

No caso específico dos complementos dos verbos aqui investigados, apenas os dos verbos causativos funcionam como exemplificado em (7) e (8). O complemento infinitivo em (9), por exemplo, remete a um tempo futuro em relação ao tempo expresso pelo verbo principal *deixar*.

(9) A mãe deixou o filho dormir sem escovar os dentes.

Butler (2004) destaca que toda vez que o infinitivo com uma possível interpretação de futuro puder ser parafraseado com uma sentença finita, esta oração finita conterá um verbo modal. Ora, dadas as considerações deste autor, abre-se a possibilidade de que o infinitivo não terá sempre um valor temporal de futuro. Este parece ser o caso para os complementos infinitivos de verbos perceptivos, conforme (10a) abaixo, cujo tempo do verbo matriz e de seu complemento é simultâneo e definido pelo verbo matriz (cf. Felser,

1999; Wurmbrand, 2007); já o tempo de um complemento finito, entretanto, é independente do tempo da sentença matriz, como em (10b).

- (10) a. Ontem eu vi sua mãe comprar comida.
b. Ontem eu vi que sua mãe comprou comida.⁷

Em relação ao tipo de informação denotada pelos complementos finitos e infinitivos, assume-se que um complemento infinitivo é situacional/eventivo e um complemento finito é proposicional/epistêmico. No caso dos complementos de verbos perceptivos, o infinitivo marca uma percepção direta e sensorial e a forma finita marca uma percepção dita indireta ou inferida. No caso dos verbos causativos, o complemento eventivo marca uma relação de causa direta e o complemento proposicional/epistêmico marca uma relação de causa indireta.⁸ Veremos melhor o conceito desses termos na próxima seção.

2 Sobre as noções de eventos e proposições

2.1 Eventos

As principais questões debatidas na literatura sobre eventos dizem respeito à sua concretude, universalidade e componentes (participantes); e são estes os critérios utilizados para diferenciar as teorias. Discute-se, por exemplo, se eventos existem como possibilidade – *podem* ocorrer, sendo assim abstratos e universais – ou se são concretos e particulares, no sentido de que *ocorrem* em um tempo e espaço determinados, sendo suas propriedades restritas ao momento de ocorrência do evento. Para Montague (1969), por exemplo, eventos são propriedades específicas de momentos ou intervalos de tempo. O autor defende que eventos são concretos e particulares e podem ter um sabor mais genérico ou mais

⁷ Notemos que essa sentença pode funcionar em uma situação em que a percepção ocorreu num dado momento, mas a situação percebida ocorreu em um momento anterior à percepção. Voltaremos a este ponto no próximo capítulo.

⁸ Esta divisão é *default* e deve ser tomada como a regra. Exceções existem e, a depender do caso, um complemento finito pode denotar uma percepção direta e um complemento infinitivo de um verbo causativo pode ter caráter direto ou indireto, isto é, eventivo ou proposicional, a depender do sentido atribuído ao verbo matriz. Essas questões ficarão mais claras nos capítulos específicos sobre cada tipo verbal.

específico.⁹ Entretanto, a assunção de eventos como propriedades é contraintuitiva, pois propriedades são abstratas e existem fora de um determinado tempo e espaço; e eventos (dentro do que o autor assume) são concretos e realizados num tempo e espaço determinados. Portanto, uma questão é levantada a partir da caracterização de Montague (1969): como um evento *concreto* pode ser idêntico a uma propriedade *abstrata*? (cf. Pianesi & Varzi, 2000).

Ao tentar dar conta das críticas ao trabalho de Montague (1969), Chisholm (1970) apresenta outra definição para eventos, ainda que também os entenda como recorrentes e universais. Eventos devem ser entendidos como *estados de coisas*, entidades abstratas que podem se repetir e que podem ser objeto de atitudes proposicionais. Nas palavras de Chisholm (1970, p. 20), enquanto “uma proposição pode ser definida como qualquer estado de coisas que seja necessariamente tal que ou ele ou a sua negação não ocorra (...), um evento é qualquer estado de coisas contingente que não seja uma proposição e que implique em mudança”.^{10,11}

Eventos são entidades que precisam, necessariamente, de um endereço temporal e espacial que pode ser localizado concretamente no mundo (Davidson, 1967, 1969; Asher, 2000; Varzi, 2006). Um evento é individuado por alguma propriedade que o descreve e pelos seus participantes, independentemente de como estes são descritos. A relação de causa é também importante no sentido de que a existência de uma conexão lógica entre as descrições dos dois eventos não exclui uma relação causal entre os próprios eventos – as conexões entre “a causa de B” e “B” não impedem a verdade de “a causa de B causou B”. Para Davidson (1969), um ou mais eventos podem ocorrer em um mesmo tempo e espaço e eventos não são multiplicados apenas com base em meras distinções linguísticas.

⁹ Para Montague (1969), quanto mais específico se torna o evento, menor a chance de se repetir. O nascer do sol, *per se*, é genérico e classificado como um genérico instantâneo; se a referência é feita a um nascer do sol determinado, digamos na manhã do dia 14 de outubro de 1991, em Manhattan, o evento é particular e classificado como individual instantâneo. É nesse sentido que o autor assume a existência tanto de eventos que não se repetem (mais individuados e específicos) como de eventos recorrentes (mais genéricos).

¹⁰ Tradução minha do original: “A *proposition could be defined as any state of affairs which is necessarily such that either it or its negation does not occur (...). An event is any contingent state of affairs which is not a proposition and which implies change.*”

¹¹ O conceito de *atitudes proposicionais* está mais ligado à noção de proposições e de modalidades, como veremos mais a frente.

Dentro do que pretendemos desenvolver na tese, os eventos serão entendidos a partir da posição teórica de Davidson (1967, 1969), não só por ser o autor capaz de conciliar as teorias mais concretas e as mais abstratas sobre eventos¹², de incluir a noção de causa na sua concepção de eventos, de fundamentar sua análise (extensional) na forma lógica das sentenças eventivas, mas principalmente em função de seu comprometimento mais geral com questões de ontologia, lógica e mente. Ao utilizarmos o termo *evento* neste trabalho, estamos linguisticamente fazendo referência aos complementos infinitivos. Sintaticamente, esses complementos sentenciais, ditos eventivos, se relacionam mais facilmente com advérbios temporais e formam constituintes menores que um CP (AspP, TP, vP)¹³. A sentença formada pelo *verbo principal + complemento infinitivo* também denota um evento no sentido de que tem, necessariamente, um endereço temporal e espacial que pode ser localizado concretamente no mundo.

2.2 Proposições¹⁴

O termo “proposição” é usado para se referir às entidades que possuem valor de verdade, aos objetos de crença e de “atitudes proposicionais” (ou seja, o que se acredita, se duvida etc.). Também pode ser usado para se referir a qualquer que seja o conteúdo semântico de um sentença-*que*¹⁵. Tomando proposições como objetos compartilháveis das

¹² A posição do autor coloca eventos no meio de um *continuum* que vai desde uma concepção altamente concreta até concepções exclusivamente abstratas.

¹³ Aqui nesta tese, não nos comprometemos e nem nos aprofundamos em uma ou outra análise, mas apenas destacaremos que um complemento eventivo é menor e está contido em um complemento proposicional, ao menos para os verbos perceptivos.

¹⁴ Existem outras definições para proposições que fogem do que se pretende defender neste trabalho, a saber: Rescher (1968, p. 24) é bastante breve ao definir proposição e o faz da seguinte maneira: “*A proposition is presented by a complete, self-contained statement which taken as a whole, will be true or false: the cat is on the mat, for example.*” [Uma proposição é apresentada por uma declaração completa que é tomada como um único objeto sintático, que terá o valor de verdadeiro ou falso: o gato está no tapete, por exemplo]. A noção de declaração completa é vaga e permite virtualmente que todo e qualquer objeto linguístico seja tratado como uma proposição, desde que seja tomado como uma unidade. As proposições, então, são um conjunto virtualmente infinito de objetos com valores verdadeiros ou falsos. Talvez seja essa a posição do autor. Outra definição, dada por Chisholm (1970, p. 20), é a de que proposição é qualquer “estado de coisas que seja necessariamente tal que ou ele [o estado de coisas] ou a sua negação não ocorra”, conforme adiantamos anteriormente.

¹⁵ É importante notar que nem todas as sentenças com *que* são necessariamente do mesmo tipo. Tanto em português quanto em inglês, por exemplo, uma sentença pode conter o complementizador *que* no sujeito (‘*Que ele perdeu foi surpreendente*’), como um complemento verbal (‘*O barômetro indicou que ia chover*’),

atitudes e como dotada de um valor de verdade, a definição naturalmente as diferencia de outras entidades como eventos concretos ou fatos, que não podem ser falsos. Portanto, as proposições, em oposição aos eventos, são comumente entendidas como um conjunto de mundos possíveis que se referem a estados de coisas, pontos de vista (crenças) e pensamentos. Não são entidades linguísticas, mas podem ser linguisticamente traduzidas de várias formas.

Parsons (1990) argumenta que proposições são “objetos de crença” e define esses objetos linguisticamente, como o conteúdo ao qual uma sentença finita (*that-clauses*) se refere quando precedida do verbo *acreditar*. O autor não se limita apenas a esse verbo e também admite que, por serem vários os termos lexicais que podem ser utilizados para a referência aos objetos de crença e para “comunicarmos nossas mentes”, as sentenças condicionais (*if-clauses*) e as que expressam dúvida (em referência mais específica às sentenças concessivas – *whether-clauses*) são também proposicionais.

Lewis (1973) identifica uma proposição como existente dentro de um conjunto de mundos possíveis em que ela é verdadeira. Para esse autor, uma proposição não é uma entidade linguística, de modo que uma sentença expressa linguisticamente uma proposição se e apenas se a sentença e a proposição são verdadeiras exatamente nos mesmos mundos. Nenhuma língua terá sentenças para expressar todas as proposições, pois não haverá sentenças suficientes para tanto. Por isso, a proposição deve ser asseverada, e apenas o conteúdo dessa asserção pode ser questionado, negado ou meramente suposto (Lewis, 1946 *apud* Palmer, 1985). Em outro trabalho, Lewis (1980) relaciona a noção de proposições aos significados ou conteúdos semânticos de frases, fundamentais para a semântica e a filosofia da linguagem. Esta ideia é compartilhada por McGrath (2012), que afirma que proposições possuem propriedades modais (deônticas e epistêmicas). Veremos um pouco mais sobre elas na próxima seção. Por ora, destaca-se que neste trabalho proposições serão entendidas como entidades não linguísticas, cujo caráter proposicional/epistêmico pode ser traduzido linguisticamente nos complementos finitos, que possuem valor de verdade e, consequentemente, podem ser julgados como verdadeiros ou falsos. Sintaticamente, elas

um complemento de um adjetivo (*‘Estou feliz que vou ter férias’*) ou como complemento nominal (*‘A possibilidade (de) que chova me alegra’*). Para uma discussão sobre se as sentenças *que* (*that-clauses*), que têm a mesma função semântica em todos esses contextos ou não, ver Parsons (1993).

são geralmente introduzidas por verbos mentais ou epistêmicos, por complementos sentenciais do tipo *-que* ou mesmo encontradas em sentenças com um outro modo gramatical, o *irrealis*.

Resumidamente, vimos até agora que um complemento finito é mais complexo cognitivamente que um complemento infinitivo (seguindo Givón, 1979, 2001; Vesterinen, 2007, 2008), ainda que seja mais independente da oração principal. Viu-se também que um complemento finito (do tipo *-que*) introduz uma proposição e um complemento infinitivo, do tipo *nu*¹⁶, é sempre eventivo e tem suas informações temporais atreladas às mesmas do predicado matriz (cf. Parsons, 1990; Castillo, 2001; Butler, 2004; Rodrigues, 2006; Hornstein, Martins & Nunes 2006, 2008; Freire, 2007).

Na próxima seção, trataremos um pouco mais dos conteúdos semânticos das sentenças e de seus complementos, verificando o que é proposto por McGrath (2012), que afirma que proposições possuem propriedades modais (deônticas e epistêmicas). Discutiremos, portanto, mais alguns conceitos necessários para a compreensão das informações denotadas pelos complementos dos verbos perceptivos e causativos, e em especial, os de modalidade.

3 Modalidade

Dedicamos esta seção para explorarmos as modalidades mais detalhadamente. Duas em especial estão mais relacionadas às estruturas verbais utilizadas neste estudo e são aqui

¹⁶ O complemento sentencial infinitivo com a partícula *to*, no inglês, é proposicional. O trabalho de Butler (2004) verifica o tipo de informação veiculada por infinitivos nos verbos perceptivos e epistêmicos no inglês. Para o autor, a leitura do infinitivo pode ser de dois tipos: situacional ou proposicional. O primeiro tipo denota um evento, enquanto o segundo se refere a uma proposição, e pode ser julgado como verdadeiro. Os verbos de percepção devem ser seguidos por um “infinitivo *nu*”, como em (i). Já verbos epistêmicos como *acreditar* e *achar*, o infinitivo deve vir precedido da partícula *to*, como em (ii).

- (i) a. I saw John leave.
b. *I saw John to leave.
- (ii) a. *I believe John leave.
b. I believe John to have left.

No PB, como o infinitivo preposicionado não é pertinente a este estudo, sugere-se que a forma finita análoga ao infinitivo com a partícula *to* no inglês possa ser o subjuntivo, por também denotar uma proposição.

apresentadas: a epistêmica e a deôntica. Na discussão dos dados de aquisição nos capítulos 4 e 6, ambas serão retomadas e discutidas no contexto dos verbos estudados e dos resultados.

3.1 Histórico, definição e propriedades

É seguro dizer que as línguas naturais expressam e codificam muitas informações nas formas verbais ou a partir delas. *Tempo, número, aspecto, pessoa e gênero* gramatical são geralmente expressos na morfologia do verbo; os modos *indicativo, subjuntivo e imperativo* também são geralmente codificados na morfologia verbal ou em configurações sintáticas distintas e podem ainda expressar modalidade por meio de expressões linguísticas verbais.¹⁷ Exemplos dessas expressões são mais facilmente encontrados em línguas indígenas, como por exemplo, os verbos da língua menomini, do ramo algonquino, falada no nordeste do estado americano de Wisconsin.¹⁸

(11) Piw = ele vem, está vindo, veio

Piwen = disseram que ele vem, espera-se que ele venha

Piasah = então ele está vindo afinal de contas (apesar das expectativas do contrário)

Piapah = mas ele iria vir (e agora ele não vem mais)

Ainda que os exemplos acima mostrem o contrário, é seguro dizer que a modalidade não está apenas ou primariamente atrelada ao verbo, mas sim ao composto formado pelo verbo e seus argumentos, ou mesmo a toda uma sentença (Palmer, 1986). Essa é uma primeira diferença que se estabelece na distinção do termo *modo*¹⁹, que está formalmente associado ao sistema verbal da língua; outra diferença é que o termo

¹⁷ Modalidade é comumente mais associada aos verbos modais, que não serão enfocados aqui. Muitos dos argumentos encontrados na discussão que se inicia nesta seção vêm de Lyons (1977) e Palmer (1986). Sempre que possível, o destaque maior é dado à modalidade discutida no âmbito sentencial, e não apenas modal.

¹⁸ Os exemplos em (11) são retirados de Palmer (1986, p. 2) e atribuídos a Hockett (1958, p. 237-238).

¹⁹ No estudo de Palmer (1986), cujo título é *Mood and Modality*, os dois termos se opõem e têm definições e usos diferentes. O termo *mood* é entendido como *modo*, uma categoria sintática, e o termo *modality* como *modalidade*, uma noção semântica.

modalidade é posterior e surge a partir da noção dos *modos indicativo, subjuntivo e imperativo*, que, de acordo com Jespersen (1924, p. 313 *apud* Palmer 1986, p. 10):

(...) expressam certas atitudes mentais do falante em relação ao conteúdo de uma sentença, apesar de em alguns casos a escolha do modo é determinada não pela atitude do falante em questão, mas pelas características da sentença e de suas relações com a sentença principal, da qual é dependente. Além disso, é importante que falemos de “modo” somente se a atitude da mente for marcada na forma verbal: **modo, portanto, é uma categoria sintática e não nocional/relacional.**²⁰

Observa-se aqui uma primeira noção importante: a de que modo pode ser sintático. Deixa-se aberta a possibilidade da modalidade, portanto, ser de outra natureza, como semântica, por exemplo. Como o termo modalidade ainda não havia sido utilizado na linguística neste primeiro momento, Jespersen oferece uma lista de subcategorias modais que são divididas em dois grandes grupos: um primeiro contendo um elemento ou traço volitivo e um segundo com elementos não-volitivos. Alguns exemplos dessas subcategorias, mais relacionados ao nosso estudo, encontram-se nos exemplos abaixo, em inglês, retirados de Palmer (1986, p. 10).

(12)	Jussiva (ou imperativa)	<i>go</i> (comando)
	Hortativa	<i>let us go</i>
	Permissiva	<i>you may go, if you like</i>
	Optativa (realizável)	<i>may he still be alive</i>

A primeira divisão de Jespersen é importante por ser uma primeira tentativa de formalizar o conteúdo de uma sentença e integrá-lo com as atitudes proposicionais do falante.²¹ Também inicial é a tentativa ainda bastante vaga e generalizada para definir modalidade: aquilo que se refere a uma “opinião ou atitude” do falante, conforme Lyons

²⁰ Tradução e grifos meus do original: “(...) *express certain attitudes of mind of the speaker towards the contents of a sentence, though in some cases the choice of mood is determined not by the attitude of the actual speaker, but by the character of the clause itself and its relations to the main nexus on which it is dependent. Further, it is very important that we speak of ‘mood’ only if the attitude of mind is shown in the form of the verb: mood thus is a syntactic, not a notional category.*”

²¹ Aqui a proposta é apresentada de maneira bem resumida. São 11 as subcategorias para o primeiro grupo e nove as categorias para o segundo grupo.

(1977) e Palmer (1986). Por sabermos que vários aspectos dessa categoria não estão contemplados na definição, ao mesmo tempo que esta dá margem a outras definições, procuraremos especificá-la ao longo dessa seção.

Os dois grupos que contêm todas as subcategorizações de Jespersen foi reformulado e sua relevância permanece até hoje. Entretanto, os critérios utilizados para as subcategorizações foram muito criticados posteriormente. Von Wright (1951) foi um desses críticos. O autor passou a admitir apenas a existência de quatro modos: (i) os modos de verdade (aléticos), (ii) os modos de conhecimento (epistêmicos), (iii) os modos de obrigação (deônticos) e (iv) os modos de existência (existenciais). Desses, (ii) e (iii) são comparáveis aos dois tipos propostos por Jespersen (1924 *apud* Palmer, 1986). Rescher (1968) amplia o número de modalidades propostas por Von Wright ao admitir a existência de modalidades temporais, bulomaicas, avaliativas, causais e condicionais.²²

Mais tarde, com o avanço da teoria dos atos de fala de Grice (1975), Searle (1983) passa a definir modalidade em função de cinco categorias básicas dos atos de fala. Todas elas relacionam o falante e/ou o ouvinte ao tipo de modalidade expressa. Para esse autor, os atos de fala são os seguintes: (i) asseverados – o falante diz (verdadeira ou falsamente) ao ouvinte como as coisas são; (ii) diretivos – o ouvinte faz algo; (iii) comissivos – o falante se compromete a fazer algo; (iv) declarativos – o falante nomeia ou declara algo novo no mundo; e (v) expressivos – o falante expressa emoções e atitudes proposicionais.

No contraste da modalidade com proposição, pode-se dizer que a primeira se refere às atitudes ou opiniões do falante, enquanto a segunda expressa o conteúdo de uma expressão. Os sintagmas *conteúdo de uma sentença* e *a proposição a qual uma sentença se refere* eram utilizados para evitar ambiguidade e permitir a distinção mais geral de *o que se fala* (proposição) *versus* *como se fala* (modalidade). Rescher (1968) aproxima os termos proposição e modalidade ao afirmar que quando uma proposição (que pode ser verdadeira

²² O interessante do estudo de Rescher (1968) é considerar tempo e a possibilidade ou necessidade de uma vontade (bulomaicas) como modalidades. As modalidades avaliativas, causais e condicionais estão relacionadas aos verbos perceptivos e causativos, como veremos mais adiante neste estudo.

ou falsa) for submetida a algum tipo de qualificação e o resultado gerado ainda for uma proposição, a qualificação representa modalidade.²³

Posteriormente, a primeira definição de modalidade – aquilo que se refere a uma “opinião ou atitude” do falante – foi reformulada de modo a abarcar não apenas as maneiras nas quais os falantes expressam suas atitudes e opiniões, mas também as maneiras nas quais os sujeitos podem reportar as expressões das opiniões e atitudes de si mesmos ou dos outros, como pode ser visto em (13) abaixo. Essa será a definição assumida neste estudo para o termo modalidade.

(13) João pensou que ele/Maria estava no lugar certo.

Essa breve história sobre o surgimento da modalidade ilustra apenas alguns dos ajustes sofridos até a década de oitenta do século passado e de como as modalidades podem ser mais ou menos numerosas em função de uma reanálise das propostas anteriores. As variações persistem na ciência moderna, mas duas grandes distinções ainda permanecem: *a modalidade epistêmica* e *a modalidade deôntica (root modality)*, ainda que sob outros rótulos. Lyons (1977) as descreve como a referência às atitudes ou opiniões do falante em relação à proposição expressa na sentença (epistêmica) ou à situação que a proposição descreve (deôntica). Ambas estão extremamente ligadas aos predicados perceptivos e causativos e explicitaremos essa ligação nas próximas subseções, dedicadas exclusivamente a isso.

Também diretamente relacionadas aos predicados causativos e perceptivos estão as noções de factividade. Lyons (1977) assume que tanto uma sentença factiva quanto uma não-factiva devem ser descritas em termos de modalidade. Sentenças factivas são uma asserção categórica, direta e não modalizada de um fato, e as não-factivas são aquelas que contêm um modal e codificam uma atitude subjetiva. Kiparski & Kiparski (1971) atribuem os termos às sentenças em função do caráter semântico do complemento. Nos exemplos a seguir, é possível observar a diferença entre os exemplos em (14), de Lyons (1977, p. 796),

²³ Proposições são definidas como os objetos de crença, e, portanto, pontos de vista e pensamentos. Portanto, modalidade é, por excelência, o estudo proposicional das sentenças.

todos analisados como sentenças não-factivas em função da modalidade; e das sentenças em (15), analisadas quanto à factividade por Kiparski & Kiparski (1971, p. 345).

- (14) a. He may have gone to Paris.
 ‘Ele pode ter ido a Paris’
 b. Perhaps he went to Paris.
 ‘Talvez ele foi a Paris’
 c. It is possible that he went to Paris.
 ‘É possível que ele foi/tenha ido a Paris’
- (15) a. John regrets that she is leaving.
 ‘João se arrepende que ela está saindo’
 b. John believes that she is leaving.
 ‘João acredita que ela esteja saindo’

As sentenças em (14) são todas não-factivas por conterem um verbo modal (14a), ou um advérbio modal (14b) ou um adjetivo modal (14c). A sentença não-factiva em (15b) é assim definida pois o falante não se compromete com a verdade daquilo que é expresso na proposição. Em contraste, o complemento de (15a) denota uma proposição verdadeira (um fato). Para Kiparsky & Kiparsky (1971), os termos têm a ver com pressuposição inferida, e para Lyons (1977) estão mais ligados à asserção feita.

Palmer (1986) aponta duas infelicidades em relação ao uso dos termos *factividade*, *factivos* e *não-factivos*. A primeira delas diz respeito à própria terminologia. Tais termos estão mais relacionados à noção de *fazer* do que a um fato propriamente, que encontra nos termos factuais e factualidade a melhor relação. A segunda infelicidade relaciona-se ao fato dos termos já terem sido utilizados por Kiparsky & Kiparsky (1971) para se referirem a um outro contraste –o do tipo de informação denotada por sentenças subordinadas. O autor afirma então que o estudo da modalidade não deve estar restrito às sentenças não-factivas, conforme proposto por Lyons (1977), vez que as sentenças que denotam fatos também podem marcar subjetividade. O estudo da modalidade deve se preocupar essencialmente

com os pontos de vista do sujeito. Não existem exemplos de Palmer (1986) para ilustrar essas afirmações, mas acreditamos que o exemplo em (16) ilustra tais considerações.

(16) João sabe que ela foi embora.²⁴

Voltemos às duas grandes distinções existentes no estudo da modalidade: a modalidade epistêmica e a modalidade deôntica (*root modality*). As características de cada um dos dois tipos remetem ao estudo de Jespersen (1924 *apud* Palmer, 1986), que, ao subcategorizar *modo* em duas grandes categorias, criou as bases para tal distinção: elementos ligados à volição e elementos que não se ligam à volição.

No espírito de Von Wright (1951), Lyons (1977, p. 793) distingue a modalidade epistêmica como relacionada a questões de conhecimento e crença e a modalidade deôntica como a “necessidade ou possibilidade de atos realizados por agentes moralmente responsáveis”. Em linhas gerais, a distinção é basicamente entre o uso da língua para a informação – com a expressão do grau ou natureza do comprometimento do falante com a verdade do que ele afirma –, e o uso da língua para a ação – com a expressão do falante de suas atitudes em relação a possíveis ações de si mesmo ou dos outros. Ambas, portanto, compartilham o grau de envolvimento do falante.

Palmer (1986) defende que as sentenças declarativas são talvez o meio mais forte de indicar nas línguas naturais que o falante está afirmando algo que acredita ser verdade. Por esse motivo, o estudo de modalidade deve se preocupar com o lugar desse tipo de sentenças, possivelmente dentro do tipo epistêmico. O modo indicativo, que é tipicamente usado para expressar declarações e asserções, é negligenciado nos estudos sobre modo gramatical, mas é marcado morfologicamente tão claramente quanto o subjuntivo ou o imperativo, segundo o autor. Lyons (1977, p. 809) também defende algo no mesmo espírito, ao afirmar que “não há afirmação mais forte epistemicamente do que uma asserção categorial”²⁵. Para o autor, a introdução de expressões modais em uma sentença tem a

²⁴ Notemos que esta sentença é sinônima da sentença “João viu que ela foi embora”. Noonan (1985, p. 118) nota esse fato e classifica o verbo *ver* como um *predicado de aquisição do conhecimento*. Estes “têm um sujeito experienciador e descrevem o estado ou a maneira da aquisição de conhecimento”. As implicações da ideia do autor constarão no próximo capítulo.

²⁵ Tradução minha do original: “*there is no epistemically stronger statement than a categorical assertion.*”

função de limitar o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição expressa. Assim sendo, ao proferir uma sentença, o falante está expressando a sua opinião e fazendo um julgamento moral do que ele afirma ser verdade. Apesar de todos os argumentos, Palmer (1986, p. 28-29) afirma que:

(...) a sentença declarativa não é a mais forte epistemicamente, mas pode, talvez, ser epistemicamente não marcada ou neutra, ser a expressão de uma proposição sem indicação direta de seu caráter epistêmico. Ao contrário, simplesmente “apresenta” a proposição para o ouvinte, geralmente para apreciação.²⁶

Já as sentenças imperativas parecem ser as melhores candidatas para a modalidade deôntica, por expressarem comandos, ordens e direções.²⁷ Intuitivamente, atribui-se a uma pessoa com grande autoridade o uso do imperativo (por exemplo: mãe para filho, comandante para o seu pelotão), mas isso nem sempre é o caso. Vejamos que em resposta a alguém que bateu na porta, por exemplo, um imperativo do tipo “*Entre!*” pode ser usado e as questões de autoridade não se aplicam.²⁸ Dessa forma, Palmer (1986) afirma que o imperativo apresenta uma proposição, de maneira semelhante a uma sentença declarativa. A diferença entre uma sentença imperativa e uma declarativa é que a segunda apresenta uma proposição para *apreciação* do ouvinte e a primeira apresenta uma proposição para a *ação* do ouvinte, tratando-se então de uma modalidade deôntica.

3.2 Modalidade epistêmica e evidencialidade

Nesta seção veremos com mais atenção a modalidade epistêmica e como podemos relacioná-la com os verbos perceptivos *ver* e *ouvir*. A investigação aponta que as noções de evidencialidade são pertinentes, como aponta Aikhenvald (2006, p. 320):

²⁶ Tradução minha do original: “(...) *the declarative is not the strongest epistemically, but may, perhaps, be epistemically unmarked or neutral, the expression of a proposition with no direct indication of its epistemic status. Rather, it simply ‘presents’ the proposition to the hearer, generally for acceptance.*”

²⁷ As direções são tratadas como uma categoria de modalidade, chamada de diretiva (atos elocutórios) por Searle (1983).

²⁸ Ainda que tais considerações pragmáticas sejam de senso comum, reconhecê-las é indispensável. Nos experimentos com os verbos causativos, por exemplo, foi importante assegurar que o sujeito do evento de causa tinha autoridade suficiente para causar o evento, como veremos no capítulo 6.

(...) diferentes sentenças complemento distinguem um significado auditivo e um significado do tipo ouvi-dizer para o verbo *ouvir*: dizer *Eu ouvi o Brasil ganhando da França* implica audição real, enquanto que *Eu ouvi que o Brasil ganhou da França* implica um relato verbal do resultado. Estas extensões do tipo evidenciais são conhecidas como 'estratégias de evidencialidade'. Historicamente, elas poderão dar lugar a evidenciais gramaticais.²⁹

Já vimos que a modalidade epistêmica se relaciona com questões de conhecimento e crença e se refere ao uso da língua para a informação. Para tanto, deve incluir não apenas as sentenças declarativas e as expressões e verbos modais que indiquem noções de possibilidade ou de necessidade, mas também qualquer sistema que indique o grau de comprometimento do falante com a sentença por ele proferida, como por exemplo, julgamentos e um sistema de evidenciais (Palmer, 1986).

A respeito desse sistema, Matsui & Fitneva (2009) afirmam que evidenciais são elementos gramaticais que indicam a *origem* do conhecimento e que são três as suas grandes características: (i) evidencialidade é uma categoria semântica autônoma; (ii) diferentes línguas apresentam sistemas de evidenciais variáveis; (iii) evidenciais têm caráter mais obrigatório e mais abstrato do que expressões lexicais como “eu vi”, opcionais. De acordo com Aikhenvald (2004), a evidencialidade compreende noções referentes ao caráter do conhecimento para os falantes, sendo seis os tipos de fontes de informação: visual, sentido não-visual, inferência, assunção, ouvir-dizer e citação (na qual a referência quanto à fonte/origem da evidência é expressa). As línguas geralmente distinguem quatro – o navajo, por exemplo (cf. de Villiers *et al.*, 2009) – ou no máximo cinco delas – por exemplo, o tuyuca, uma língua totalmente de evidenciais (Barnes, 1984 *apud* Palmer, 1986). Os cinco exemplos em (17) a seguir são dessa língua – traduzidos para o PB da mesma maneira (*Ele jogou futebol*) –, assim como os termos utilizados para nomear cada uma das cinco evidências, de autoria de Barnes (1984, p. 257 *apud* Palmer, 1986, p. 67).

²⁹ Tradução minha do original (grifos e destaques da autora): “(...) *different complement clauses distinguish an auditory and a hearsay meaning of the verb hear: saying I heard Brazil beating France implies actual hearing, while I heard that Brazil beat France implies a verbal report of the result. These evidential-like extensions are known as ‘evidentiality strategies’. Historically, they may give rise to grammatical evidentials.*”

- (17) a. *díŋa apé-wi* (evidência visual)
 ‘eu vi ele jogar’
- b. *díŋa apé-ti* (evidência não-visual: qualquer outro dos sentidos)
 ‘eu ouvi o jogo e ele, mas não vi nenhum’
- c. *díŋa apé-yi* (evidência aparente)
 ‘eu vi evidência de que ele jogou: sua pegada no campo, mas não vi que ele jogou’
- d. *díŋa apé-yigi* (evidência de segunda mão)
 ‘eu obtive a informação de outra pessoa’
- e. *díŋa apé-hīyi* (evidência assumida: habitual)
 ‘é razoável assumir que ele jogou’

O sistema de evidenciais da língua tuyuca é hierárquico e se organiza conforme apresentamos nos exemplos. Mais baixos na hierarquia são os evidenciais “assumidos”, usados quando o falante tem conhecimento prévio sobre o estado de coisas ou sobre padrões habituais de comportamento, e que deve ser usado somente quando nenhuma outra informação sobre o evento estiver disponível. Por outro lado, as evidências sensoriais, encontradas no topo da hierarquia, devem ser utilizadas ainda que outras evidências estejam disponíveis. As evidências visuais serão sempre as preferidas e sempre prevalecerão sobre as outras. Palmer (1986) destaca ainda outras línguas que possuem sistemas de evidenciais diferentes do tuyuca, como por exemplo, o *ngiyambaa*, que distingue apenas evidência sensorial de evidência linguística, e o *nambiquara*, que também possui um sistema mais simples, de três tipos de evidenciais: os de observação, os de dedução e os de narração. A descrição e comparação de todos eles é bastante esclarecedora, mas foge da nossa pretensão para este trabalho.³⁰

De acordo com Palmer (1986), na maioria das línguas os evidenciais aparecem juntamente com julgamentos e ambos são parte do sistema de modalidade epistêmica.

³⁰ A importância de apresentar os evidenciais é a de chamar a atenção do leitor de que existem línguas que se utilizam de mecanismos gramaticais sofisticados para marcar a fonte de informação, algo possível tanto para o PB quanto para o inglês exclusivamente a partir de estruturas mais complexas, como as de subordinação, ou a partir de expressões que codificam diferentes pontos de vista.

Aikhenvald (2004) assume que se trata de uma categoria linguística separada. Para Aksu-Koç, Ögen-Balaban & Alp (2009), a modalidade epistêmica reflete um julgamento do falante sobre o valor de verdade da proposição, enquanto os evidenciais apresentam a evidência para tal julgamento. Os autores defendem ainda que a evidencialidade é uma categoria modal independente correspondente à modalidade epistêmica. Matsui & Fitneva (2009) também assumem o sistema de evidenciais como independente e autônomo, como já mencionamos anteriormente. Os autores afirmam que uma das diferenças entre a modalidade e a evidencialidade pode ser encontrada na negação: negando-se uma sentença com evidenciais, nega-se necessariamente a asserção e não sua base evidencial; por outro lado, a negação de uma sentença com um modal epistêmico³¹ nega ou a asserção ou o modal.

As diferenças apontadas em de Villiers *et al.* (2009) são entre os evidenciais e predicados de atitude proposicionais, que expressam atitudes epistêmicas como *eu acho que*, *você sabe que* e aqueles que transmitem informação sobre a natureza da evidência de uma sentença, como *eu inferi que*, *ele viu que*. A primeira das diferenças é que os evidenciais não têm um sujeito gramatical próprio e são sempre orientados pra o falante. Os predicados proposicionais são sempre orientados para o sujeito e apenas orientados para o falante no caso de o sujeito ser a 1ª pessoa. Em segundo lugar, os evidenciais transmitem como o estado epistêmico do falante foi alcançado e não a natureza do próprio estado epistêmico, como no caso de predicados de atitude proposicional; dessa forma, evidenciais não qualificam o grau de comprometimento do falante com a verdade do que é proferido. Uma terceira diferença é que evidenciais geralmente ocorrem em sentenças matriz e não introduzem sentenças subordinadas.

Entretanto, os evidenciais codificam uma distinção entre evidência direta, como testemunhar um evento, e evidência indireta, que desencadeia uma inferência da mesma forma que os predicados de atitude proposicional, ainda que a maneira de fazê-lo seja mais simples. Fitneva (2001) aponta que os evidenciais cumprem as mesmas funções semânticas e pragmáticas dos verbos modais, dos predicados de atitude proposicional e dos advérbios em línguas como o inglês (e o PB), que não têm um sistema de evidenciais.

³¹ Aqui se deve entender o termo *modal* como verbo ou advérbio modal ou expressão modalizadora.

Sabe-se, portanto, que as estratégias para marcar modalidade na língua e um sistema de evidenciais (que é ou autônomo, ou paralelo, ou parte da modalidade epistêmica de uma língua) são comparáveis e servem às mesmas funções. Assim sendo, abandono por ora as explicações sobre os sistemas evidenciais e retomo as questões pertinentes à modalidade, propriamente dita.

De acordo com Palmer (1986), nas línguas naturais existem pelo menos quatro maneiras de o falante indicar o seu descomprometimento com a verdade da proposição que está sendo asseverada, de modo que o que está sendo proferido (γ) pode indicar não necessariamente um fato, mas sim:

- (i) que o falante está especulando sobre γ ;
- (ii) que o falante está apresentando uma dedução sobre γ ;
- (iii) que o falante ouviu sobre γ ; e
- (iv) que γ é apenas uma questão de aparência, baseada na evidência de sentidos.

É possível relacionar essas maneiras diretamente aos verbos perceptivos, cujos complementos são factivos: (i) e (ii) estão mais diretamente relacionados ao verbo *ver*, seguido de um complemento finito; (iii) se relaciona ao verbo *ouvir*, também complementado por uma sentença finita; e, finalmente, (iv), que está relacionado aos verbos *ver* e *ouvir*, quando complementados por uma sentença infinitiva.

Outro estudo que também permite localizar os verbos perceptivos é o de Givón (1982, p. 24), que sugere a existência de mais de um tipo de modalidade epistêmica e reconhece que três tipos de proposição podem ser encontrados nas línguas. O esquema abaixo é adaptado do autor:

- (i) proposições que, a partir de força de convenções diversas, são tomadas como verdade pelo ouvinte e não necessitam de provas do falante;
- (ii) proposições que são asseveradas com relativa segurança, podem ser questionadas pelo ouvinte e dessa forma permitem evidências comprobatórias;
- (iii) proposições são asseveradas com dúvidas sobre as hipóteses e estão, portanto, sujeitas a questionamentos e evidências comprobatórias.

O tipo (i) se refere a sentenças declarativas e deve incluir os verbos de percepção como *ver* e *ouvir*, quando complementados por infinitivos ou por elementos nominais, (ii) ao sistema de evidenciais – e possivelmente incluem os complementos de verbos *ver* e *ouvir* introduzidos pelo complementizador *que* – e (iii) aos julgamentos – introduzidos por advérbios ou expressões, como: *provavelmente*, *talvez*, *é possível que* etc. e por verbos modais como *may* e *must*, em inglês. Palmer (1986) concorda com a afirmação de Givón (1982) e encontra em línguas como o hixkaryana e o ngiyambaa a gramaticalização de duas formas de modalidade epistêmica, uma mais relacionada à *inferência* e outra à *confiança*. No primeiro, o falante indica que ele está inferindo a partir das informações disponíveis – *ver/ouvir* + sentença finita – e em outro o falante indica o grau de confiança que ele tem sobre o que está sendo dito – *ver/ouvir* + sentença infinitiva.

Portanto, os verbos perceptivos *ver* e *ouvir* codificam não apenas informação sobre a natureza da evidência de uma sentença (se foi vista, inferida ou narrada), como também qualificam o grau de comprometimento do falante com a verdade do que é proferido, a partir das sentenças encaixadas introduzidas.

3.3 Modalidade deôntica

Nesta seção veremos com mais atenção a modalidade deôntica e como podemos relacioná-la com os verbos causativos.

Diferentemente da modalidade epistêmica, a modalidade deôntica se relaciona com as ações dos outros e com as do próprio falante, ou seja, ao uso da língua para a ação. É comumente tratada por *root modality*, termo que engloba dois subtipos de modalidade não-epistêmica: a *deôntica*, propriamente dita, que lida com noções de obrigação e permissão, e a *dinâmica*, que lida com intenção/volição e habilidade. Aqui, esta distinção não será amplamente explorada e entenderemos modalidade deôntica como um termo mais amplo que engloba a modalidade deôntica, propriamente dita, e também a modalidade dinâmica.

Enquanto a modalidade epistêmica lida com os sentidos de crença, conhecimento e verdade da proposição comumente por meio de sentenças declarativas, são as sentenças imperativas as mais claramente relacionadas à modalidade deôntica. As propriedades de

subjetividade e de não-factividade (ou factualidade) são compartilhadas entre as duas modalidades.

Exemplos de modalidade deôntica são encontrados em várias línguas, como por exemplo, em afar (Bliese, 1981, p. 139 *apud* Palmer, 1986), que apresenta um sistema bastante peculiar:

(18)	Imperativo:	ab	‘do’
	Jussivo:	nakay	‘let me drink’
	Subjuntivo:	rabu	‘may I die’
	Consultativo:	a’bo	‘shall I die?’

Nota-se que, dentro do mesmo sistema formal, existem não apenas as sentenças imperativas, mas sentenças jussivas, que codificam um tipo especial de imperativo, as sentenças subjuntivas e as consultativas. Dessas, o imperativo é o tipo encontrado na maioria das línguas e “sem dúvida está intimamente ligado ao ou incluído no sistema deôntico”³² (PALMER, 1986, p. 96), e as outras são menos atestadas.

O complemento pode fazer referência a uma ação (codificada pelo verbo *vir*) que, juntamente com o verbo matriz, pode se referir a um desejo, esperança ou mesmo à causa da ação descrita. Algumas formas lexicais são utilizadas para referência a ações, como por exemplo, em (19), com verbos volitivos, e em (20), com verbos causativos.

- (19) a. Eu espero que Maria venha.
b. Eu desejo que Maria venha.

- (20) a. Eu fiz Maria sair.
b. Eu deixei Maria sair.

De acordo com Palmer (1986), a modalidade deôntica pode ser dividida em quatro tipos: (i) diretivos, ligados à execução de uma tarefa por outras pessoas; (ii) comissivos, mais ligados ao comprometimento do falante em realizar uma ação; (iii) volitivos, que

³² Tradução minha do original: “(...) *undoubtedly, is closely related to, or included within, the deontic system.*”

envolvem a não-factividade e estão mais relacionados a uma ação possível do que com a verdade de uma proposição; e (iv) avaliativos, que parecem estar mais relacionados a proposições factuais (fatos) e possivelmente não sejam modais. Os tipos (i) e (ii) são performativos, pois eles iniciam ou causam a ação de outros e dos falantes, e existe muito pouco a ser dito sobre (ii). O contraste dos quatro tipos é ilustrado abaixo:

- (21) Diretivos: Ele deve lavar a louça. (porque eu estou mandando)
 Comissivos: Ele deve lavar a louça. (porque eu vou me assegurar de que isso vai acontecer)
 Volitivos: Gostaria que ele lavasse a louça.
 Avaliativos: Que pena que ele lavou a louça!

Observemos que o sentido denotado pelas duas primeiras é muito semelhante por esse motivo; ainda que se reconheça a diferença entre eles, os autores exploram muito mais os diretivos do que os comissivos (cf. Searle, 1979 *apud* Palmer, 1986; Searle, 1983; Palmer, 1986). O sentido de ambos está mais relacionado a tentar fazer o ouvinte fazer algo, ou dar início a algo. Notemos ainda que o sentido dos dois primeiros é mais ativo que o dos outros dois, que não envolvem necessariamente uma ação, são mais passivos ou indiretos e parecem indicar os sentimentos e atitudes dos falantes (cf. Searle, 1983). Dessa forma, eles não são estritamente deônticos, e tampouco epistêmicos, por não expressarem o grau de comprometimento do falante com aquilo que ele está dizendo (cf. Palmer, 1986). O termo é incluído, por conveniência, na modalidade deôntica.³³

As sentenças imperativas são a maneira não marcada (em oposição à marcação com modais) para indicar a modalidade deôntica e contrastam diretamente com as sentenças declarativas, formas não marcadas que indicam modalidade epistêmica. Tais sentenças “apresentam” uma proposição – frequentemente a partir de uma forma verbal simples como em (22) a seguir – e cabe ao ouvinte julgar a força de sua obrigação para agir

³³ Palmer (1986) defende a existência de uma terceira modalidade, a dinâmica, que seria a responsável por essas e outras idiossincrasias. Aqui, conforme dissemos no início da seção, a modalidade dinâmica está incluída na modalidade deôntica aqui assumida e o trecho serve apenas para ilustrar que são vários os aspectuais modalizadores que pertencem à modalidade deôntica (não-epistêmica).

dadas as circunstâncias.³⁴ Outras peculiaridades sobre o imperativo podem ser destacadas: não é utilizado em sentenças encaixadas e não é marcado para as categorias associadas aos verbos (tempo, pessoa e número), fato que se justifica em função da ação requerida ser sempre no futuro. Lyons (1977) afirma que só são possíveis formas de 2ª, mas nunca de 3ª pessoa.

- (22) a. Entre!
b. Vai tomar banho!

Como a proposição para a ação é sempre apresentada ao ouvinte, é fácil perceber por que se assume que o imperativo tenha apenas formas de 2ª pessoa. Palmer (1986, p. 109), entretanto, revela a existência de imperativos de 3ª pessoa em línguas clássicas como o grego (23) e o latim (24).

- (23) all' ei dokéi, pl'eo:men, hormástho: táchus
but if it seems sail+1pl+PRES+SUBJ set forth+3sg+PRES+IMP swift
'If thou wilt, let us sail and let him set forth with speed' (Sófocles, *Filoctetes*, p. 526)
- (24) Naviget! Haec summa est, hic nostril nuntius esto
sail+3sg+PRES+SUBJ this point is this of us message be+3sg+PRES+IMP
'Let him sail! This is the point, let this be our message' (Virgílio, *Eneida*, p. 4237)

Notemos que no exemplo em grego (23), a forma para a 1ª pessoa é o subjuntivo, mas para a 3ª é o imperativo. O autor afirma que não existe forma imperativa para a 1ª pessoa. No latim, o subjuntivo (*naviget*) e o imperativo (*esto*) são usados.³⁵ O estatuto do imperativo de 3ª pessoa é inconclusivo no latim, mas certamente imperativos de 1ª pessoa não são admitidos. Entretanto, línguas como o afar (Bliese, 1981 *apud* Palmer, 1986) possuem

³⁴ Para uma análise mais aprofundada dos imperativos e da propriedade de livre-escolha (*free choice*), sugiro a leitura de Portner (2012).

³⁵ No PB, língua em que as formas de imperativos vêm do latim, a questão é mais complicada. As formas imperativas são formadas a partir do presente do subjuntivo, exceto para as de 2ª pessoa do singular ou do plural, provenientes do modo indicativo. A forma latina *naviget* em (24), inclusive, é traduzível com o modo subjuntivo (= *Que eles naveguem!*).

formas de 1ª e 3ª pessoas, usadas para exortação. As formas *let* e *let's* são usadas em inglês para denotarem tal sentido e serão discutidas no capítulo 6.

A existência de imperativo para outras pessoas gramaticais gera um problema para as suas próprias condições de existência. O imperativo é definido como a apresentação de uma proposição para a ação do falante, e claramente só pode se referir à 2ª pessoa. A pergunta levantada por Palmer (1986) é, portanto, se é possível definir uma sentença imperativa como aquela que apresenta uma proposição para a ação de outra pessoa que não o ouvinte. Por não conseguir encontrar uma resposta, o autor prefere restringir o termo imperativo à 2ª pessoa e o termo *jussivo* às demais pessoas discursivas. Dessa maneira, as formas *let us* e *let me*, do inglês, são sentenças jussivas.

As sentenças no modo subjuntivo também estão mais relacionadas à modalidade deôntica, pois o falante não apresenta os fatos, mas os avalia. Palmer (1986) afirma que tais sentenças são factuais, característica que as diferencia das sentenças declarativas.³⁶

3.4 As modalidades em contexto

3.4.1 Verbos perceptivos e causativos e seus complementos

Com base no que apresentamos até agora nesta seção, pode-se concluir o seguinte:

Os verbos perceptivos *ver* e *ouvir* e seus complementos relacionam-se à modalidade epistêmica e têm diferentes propriedades a depender do tipo de informação denotada pelo complemento selecionado. Não apenas indicam a natureza da informação (vista, inferida ou narrada), como também consideram o grau de comprometimento do falante com a verdade do que é afirmado nas sentenças subordinadas. Os complementos infinitivos, eventivos, são assumidos como verdade pelo ouvinte e não necessitam de provas do falante, que indica a partir da estrutura [*ver/ouvir* + sentença infinitiva] o grau de confiança que ele tem sobre o que está sendo dito, ou seja, aquilo que está sendo asseverado foi visto ou ouvido e irrefutavelmente ocorreu. Os complementos finitos,

³⁶ Optamos por não investigar a aquisição dos complementos subjuntivos neste estudo por diversas razões, sendo uma delas o fato de que as sentenças no modo subjuntivo são possíveis como complementos apenas dos verbos causativos e apenas em PB, impedindo o contraste com os dados do inglês.

proposicionais/epistêmicos, funcionam de maneira diferente. A verdade do que se afirma é relativamente segura e, por ser relativa, não é tão facilmente assumida pelo ouvinte, que pode precisar de mais evidências para julgar o objeto da percepção como verdadeiro ou falso. O falante então indica, a partir da estrutura [*ver/ouvir* + sentença finita], que ele está inferindo a partir das informações disponíveis.

No próximo capítulo veremos que os complementos finitos dos verbos *ver* e *ouvir* denotam uma proposição justamente por expressarem o modo como adquirimos o conhecimento, a fonte de tal conhecimento e, ainda, indicarem que o grau de comprometimento com a verdade do que é concluído e asseverado é menor do que em uma percepção direta.

Os verbos causativos *deixar* e *fazer* e seus complementos codificam as noções de obrigação e permissão e iniciam ou causam a ação de outros e dos falantes, fatores que permitem facilmente relacioná-los à modalidade deôntica. Também interagem com noções de intenção/vontade, mais relacionadas à modalidade dinâmica. Por este motivo, procurou-se não separar as duas modalidades ao longo da subseção anterior. Dito de outra forma, a ideia é que é possível relacionar facilmente os verbos causativos *fazer* e *deixar* à modalidade chamada de diretiva/comissiva por Palmer (1986), pois ambos os verbos e seus complementos dizem respeito à execução de uma tarefa por outras pessoas e/ou ao comprometimento do falante em realizar uma ação. No sentido assumido por Palmer (1986) para modalidade deôntica, são também volitivos, pois estão mais relacionados a uma ação possível do que com a verdade de uma proposição. No capítulo 5 veremos que são várias as modalidades causativas.

3.4.2 Aquisição da linguagem e Teoria da Mente

O desenvolvimento da Teoria da Mente também se traduz linguisticamente por meio das modalidades. Papafragou (2002, p. 192) os relaciona da seguinte forma:

E as interpretações deônticas dadas aos verbos modais? Claramente, ao menos algumas dessas interpretações não pressupõem um entendimento sofisticado da mente. É talvez por essa razão que os modais de habilidade *can* e volição *will* apareçam antes de interpretações epistêmicas (ou outras

não-epistêmicas). Alguns dos outros usos iniciais de modalidade deôntica (...) são predominantemente para marcar uma obrigação e não envolvem particularmente uma compreensão do estado mental. Entretanto, merece menção o fato que o desenvolvimento da teoria da mente definitivamente afeta o uso não epistêmico mais complexo.³⁷

A autora defende que a modalidade epistêmica crucialmente implica o desenvolvimento de habilidades da Teoria da Mente e, dessa maneira, depende do desenvolvimento anterior infantil da habilidade de lidar com representações mentais. De acordo com Papafragou, a literatura psicolinguística dá suporte a essa afirmação, pois, em inglês, o uso infantil dos verbos modais está inicialmente relacionado à modalidade deôntica e apenas mais tarde o seu uso epistêmico é atestado.

Vários são os estudos reportados pela autora. Wells (1979) atesta o uso não-epistêmico de modais como *will* e *can* até 2;06 anos com os sentidos de habilidade, permissão e intenção. Shepherd (1982) verifica que o significado de *will* é estendido de volição para predição apenas entre os 2;05 a 3;00 anos. No trabalho de Gerhardt (1991), são atestados os usos dos semimodais *hafta*, *needta* e *wanna* ao longo dos 3 anos de idade para comunicar obrigação desencadeada externamente (em função de uma norma ou de uma posição de autoridade), obrigação internamente desencadeada e volição, respectivamente. Em outro trabalho, Wells (1985) afirma que aos 3;03 anos todos os significados não-epistêmicos estão disponíveis para a criança no uso dos modais. Os estudos de Stephany (1986, 1993) e O'Neil & Atance (2000) atestam o surgimento de modais com valores epistêmicos a partir de 3;06 anos e continua até mesmo entre os 6 e 12 anos, como afirma Perkins (1983). Os resultados experimentais de Hirst & Weil (1982) revelam que as crianças possuem um domínio das diferenças entre os modais dentro das mesmas classes entre as idades de 5 e 6 anos.

A emergência e o uso dos verbos modais na gramática infantil são questões que se relacionam com as aqui investigadas, mas devem ser considerados com cautela, pois os

³⁷ Tradução minha do original: “What about root modal interpretations? Clearly, at least some of these interpretations do not presuppose sophisticated understanding of the mind. It is perhaps for this reason that ability can and volition will appear earlier than epistemic (or other root) interpretations. Some of the other earlier use of root modals (...) are predominantly to state an obligation and do not particularly involve mental-state understanding. However, it is worth pointing that the development of theory of mind definitely affects more complex root uses.”

verbos modais são verbos auxiliares que atribuem modo e modalidade a uma sentença de maneira diferente dos verbos causativos e perceptivos, que o fazem por meio da subordinação. Investigar a emergência e os usos dos tipos verbais deste estudo é verificar (i) como funciona a sintaxe de complementação infantil, (ii) como a referência disjunta é estabelecida entre sentenças matrizes e encaixadas e (iii) como se dá a codificação linguística de questões como volição, obrigação, permissão – restritas ou não a um sistema de crenças. Apenas (iii) está diretamente relacionada aos modais. Pode-se então dizer que os estudos sobre os verbos modais são uma parte menor do que se pretende explorar aqui.

A aquisição da noção de evidencialidade, relacionada especificamente aos verbos perceptivos, também interage com o desenvolvimento da Teoria da Mente. Adquirir o conceito de evidenciais requer o entendimento de fontes abstratas e não observáveis de conhecimento e o raciocínio sobre o grau de confiabilidade das diferentes fontes de informação. Papafragou *et al.* (2007) defendem a ideia de que existe uma hierarquia comum às línguas, determinada por fatores não-linguísticos, e que a posição mais alta é ocupada pelo acesso direto (percepção visual), seguida de acesso indireto – relato ou inferência. Essa hierarquia gera efeitos pragmáticos: se o falante é o mais informativo possível (umas das máximas conversacionais de Grice, 1975), o uso de estruturas linguísticas que denotam percepção indireta revela a ausência evidência direta. (Horn, 1972; Urmson, 1963 *apud* Papafragou *et al.*, 2007).

Línguas como o inglês e o português marcam evidenciais lexicalmente conforme os exemplos em (25). Em (25a) e (25b), a sentença descreve que o sujeito gramatical teve acesso perceptivo direto ao evento “ele pular”, enquanto em (25c) e (25d), o acesso à evidência é indireto de alguma fonte não especificada.³⁸

(25) a. Eu *vi* ele pular.

³⁸ Não nos aprofundaremos nessa questão. Em PB, existe o trabalho de Gonçalves (2003), que investiga, da perspectiva da Gramática Funcional, a gramaticalização do verbo *parecer* como um marcador de evidencialidade nesta língua. Em inglês, destacamos o trabalho recente de Rett & Hyams (em preparação). As autoras defendem que nessa língua evidencialidade é marcada sintaticamente em “*copy-raising constructions*”, e não depende da semântica. O exemplo das autoras é repetido a seguir:

- | | | |
|-----|--------------------------------|--|
| (i) | a. John looks like he is sick. | Raised: evidencialidade direta |
| | b. It looks like John is sick. | Unraised: não-marcado para evidencialidade |

- b. Eu *ouvi* ele pular
- c. Eu *vi que* ele pulou.
- d. *Aparentemente/supostamente* ele pulou.

Com base em resultados experimentais comparando crianças de 3 e 4 anos que adquirem inglês (uma língua com evidenciais lexicais) e coreano (uma língua com evidenciais morfológicos), Papafragou *et al.* (2007) verificam que as crianças coreanas são consideravelmente bem sucedidas na produção de morfologia para os evidenciais, mas a compreensão dessa morfologia é frágil. O desempenho das crianças coreanas no teste é semelhante ao das que adquirem inglês, como mostram os autores:

Estes resultados sustentam a conclusão de que a aquisição de expressões evidenciais impõe problemas consideráveis para os aprendizes; no entanto, esses problemas não são (necessariamente) de natureza conceitual. Nossos dados também sugerem que, contrariamente às expectativas relativistas, a capacidade das crianças para raciocinar sobre as fontes de informação prossegue de maneira semelhante em diversas populações em aquisição de uma língua e não está vinculada à aquisição dos marcadores linguísticos de evidencialidade da língua-alvo. (PAPAFRAGOU *et al.*, 2007, p. 254)³⁹

4 Fechando o capítulo...

Neste capítulo procurou-se esclarecer algumas distinções importantes sobre as diferenças entre os dois tipos de complemento que serão investigados nesta tese – complementos finitos e infinitivos. Algumas noções básicas para a compreensão do que será discutido ao longo da tese, com base nos estudos de ontologia (filosofia da linguagem) e de semântica, também foram contempladas. De acordo com a discussão, seguem algumas conclusões sobre como tais complementos serão entendidos neste estudo:

³⁹ Tradução minha do original: “*These results support the conclusion that the acquisition of evidential expressions poses considerable problems for learners; however, these problems are not (necessarily) conceptual in nature. Our data also suggest that, contrary to relativistic expectations, children’s ability to reason about sources of information proceeds along similar lines in diverse language-learning populations and is not tied to the acquisition of the linguistic markers of evidentiality in the exposure language.*”

Os complementos infinitivos descrevem uma situação do tipo eventiva, que está atrelada temporalmente ao verbo matriz. Partindo de uma teoria cognitivista (Vesterinen, 2007, 2008), complementos finitos são menos complexos do que os complementos infinitivos, que possuem informação temporal e são introduzidos pelo complementizador *que*. Os complementos finitos são mais independentes e possuem valor de verdade (Perini, 1977; Givón, 1979, 2001; Felser, 1999; Rodrigues, 2006; Freire, 2007; Wurmbrand, 2007).

Em relação ao tipo de informação denotada pelos complementos finitos e infinitivos, assume-se que um complemento infinitivo é eventivo e um complemento finito é proposicional/epistêmico. No caso dos complementos de verbos perceptivos, o infinitivo marca uma percepção direta e sensorial e a forma finita marca uma percepção dita indireta (relatada ou inferida). No caso dos verbos causativos, o complemento eventivo marca uma relação de causa direta e o complemento proposicional/epistêmico marca uma relação de causa indireta. Esses conceitos serão melhor explorados nos próximos capítulos.

Já modalidade é, essencialmente, o estudo proposicional das sentenças a partir das atitudes e pontos de vista do falante, codificados a partir da volição, subjetividade e factividade (ou factualidade, como vimos). A modalidade epistêmica está ligada às questões de conhecimento e crença e é geralmente encontrada em uma sentença declarativa, que apresenta uma proposição para apreciação do ouvinte. As noções centrais de evidencialidade também se relacionam à modalidade epistêmica e, em especial, aos complementos sentenciais dos verbos perceptivos. A modalidade deôntica, por sua vez, está ligada à obrigatoriedade ou possibilidade de realização de uma ação e é geralmente encontrada em uma sentença imperativa (ou jussiva), que apresenta uma proposição para a ação do ouvinte (ou do falante).

Especificamente sobre os verbos perceptivos e causativos, conclui-se o seguinte:

As sentenças com os verbos perceptivos *ver* e *ouvir* indicam a natureza da informação (vista, inferida ou narrada) e também o grau de comprometimento do falante com a verdade do que é afirmado nas sentenças subordinadas (se viu/ouviu diretamente, se ouviu de alguém, se viu evidências e inferiu) e estão, portanto, ligadas à modalidade epistêmica. Nos complementos infinitivos a sua verdade é assumida pelo ouvinte, pois o sujeito do verbo de percepção é o experienciador direto, sensorial (visão/audição), do

evento denotado. Já a verdade dos complementos finitos está sujeita ao julgamento do ouvinte, pois o evento denotado é resultado de uma inferência feita a partir das informações disponíveis para o experienciador, que não percebe diretamente o evento, mas sim indiretamente.⁴⁰

As sentenças com os verbos causativos *fazer* e *deixar* indicam volição/intenção, obrigação, permissão e a causa ou início da ação dos outros ou do próprio sujeito desses verbos. Estão, portanto, ligadas à modalidade deôntica. Sobre a informação denotada – evento ou proposição –, sabe-se que as sentenças de modalidade deôntica apresentam uma proposição para a ação do ouvinte, sendo, portanto, proposicionais. Entretanto, como eventos podem estar contidos em proposições, assume-se que o conteúdo da sentença com os verbos *fazer* e *deixar*, ou seja, seus complementos sentenciais, sejam eventos realizados ou possíveis, distinção que ficará mais clara no capítulo 4.

Neste capítulo também destacamos que os estudos sobre os verbos modais (e consequentemente sobre modalidade) encontram respaldo na literatura de aquisição da linguagem, mas não são exatamente paralelos ao estudo da aquisição de verbos perceptivos e causativos e seus complementos. Os estudos encontrados investigam, maiormente, como a criança lida com a modalidade expressa no próprio verbo *modal* (cf., por exemplo, Shepherd, 1982; Wells, 1985; e O’Neil & Atance, 2000); nos verbos perceptivos e causativos desse estudo, a modalidade surge como resultado da complementação sentencial e, como veremos, a maneira como a criança lida com a modalidade resultante é diferente.

A cognição linguística, ou seja, o conhecimento inconsciente de mecanismos gramaticais, deve englobar também as especificidades dos complementos finitos e infinitivos, como por exemplo, as suas relações de dependência temporal e o seu caráter epistêmico ou dinâmico. Não existe dúvida que, ao adquirir tais complementos sentenciais, o sistema conceitual infantil possui, se não todos, ao menos alguns desses conceitos. Nos próximos capítulos, veremos mais detalhadamente as propriedades dos verbos perceptivos e causativos e de seus complementos sentenciais, de modo a verificar como se dá essa

⁴⁰ Sabemos que a interpretação sensorial da percepção também está disponível no complemento finito, mas não é essa a interpretação que buscamos entender. Nos capítulos 3 e 4, explicitaremos melhor as diferenças entre a percepção direta (sensorial) e a percepção indireta (inferida), sendo essa última disponível apenas em um complemento finito.

relação entre linguagem e Teoria da Mente, ao menos no que se refere aos complementos aqui estudados.

CAPÍTULO 3

OS VERBOS PERCEPTIVOS

*Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara.*
José Saramago

No capítulo anterior, destacamos que os verbos perceptivos e seus complementos relacionam-se à modalidade epistêmica e têm diferentes propriedades a depender do tipo de informação denotada pelo complemento selecionado. Vimos que quando o seu complemento é uma sentença infinitiva, esta tem caráter situacional/eventivo; quando o complemento é uma sentença finita, que é marcada para tempo, o caráter é epistêmico/proposicional. A discussão que se inicia neste capítulo toma tais propriedades como ponto de partida e tem por objetivo discutir tais verbos e os seus complementos a partir dos aspectos mais exclusivos aos verbos perceptivos propriamente, observando inclusive o comportamento dos complementos sentenciais por eles licenciados.

Por questões de ordem, inicialmente apresentam-se os verbos perceptivos, uma classe verbal bastante heterogênea – ao menos em PB e em inglês, as línguas com as quais nos preocuparemos –, e por isso algumas distinções importantes devem ser feitas.¹ Os verbos *ver* e *ouvir*, não-agentivos, têm lugar central na discussão e os motivos para tal escolha também serão revelados neste capítulo.

Por excelência, os verbos perceptivos nomeiam o modo sensorial de como entramos em contato com aquilo que é descrito como objeto da percepção. São predicados que codificam a relação entre um sujeito (experienciador ou agente) e a descrição do que é percebido (conforme Noonan, 1985; Freire, 2005; Rodrigues, 2006; Freire, 2007). Entretanto, veremos também que os mesmos verbos codificam linguisticamente aquilo que vai além dos limites da própria linguagem, isto é, a maneira como percebemos um

¹ A questão da flexão do infinitivo no português, por exemplo, não será abordada aqui. Para tanto, refiro o leitor aos trabalhos de Raposo (1987, 1989), Pires (2001), Schaf Filho (2003), Borges (2005) e Freire (2007), sendo esse último mais especificamente em relação aos verbos perceptivos e causativos.

determinado estado de coisas no mundo. Estão, portanto, ligados ao modo de aquisição de conhecimento, seja a partir do que é sensorialmente percebido, do que é reportado ou do que é inferido a partir das evidências disponíveis. As propriedades sintático-semânticas desses verbos são exploradas juntamente com os complementos sentenciais finitos e infinitivos, buscando aprofundar algumas das propriedades que foram levantadas no capítulo anterior, em especial as temporais e as de condição de verdade presentes no complexo [verbo + complemento], formado composicionalmente. Todas essas bases são de natureza mais cognitiva e relacionam-se à modalidade epistêmica e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da Teoria da Mente.

Dessa forma, o capítulo está dividido da seguinte maneira: nas seções 1 e 2, apresentamos os verbos que serão tratados neste estudo e mostramos o caráter do experienciador (ativo ou passivo) e os diferentes objetos de percepção existentes (indivíduos ou situações); em seguida, na seção 3, apresentamos as noções de percepção direta e indireta que são comumente ligadas aos complementos sentenciais, mas que também podem ser atreladas ao verbo matriz se entendidas como *predicados de percepção imediata* e *predicados de aquisição do conhecimento*, respectivamente; dadas essas considerações, é possível, na seção 4, discutirmos as propriedades sintático-semânticas relevantes dos complementos sentenciais: o caráter simultâneo de um complemento eventivo, as condições de verdade dos complementos proposicionais, o tempo da sentença perceptiva e sua estrutura sintática; na seção 5, por fim, amarramos o que foi discutido e concluímos o capítulo.

1 Verbos de percepção voluntária ou involuntária

Os verbos perceptivos não são todos do mesmo tipo e a heterogeneidade dessa classe verbal permite subdivisões que levam em conta a semântica do verbo e as possibilidades de combinações disponíveis. Os verbos *olhar*, *assistir* e *escutar* (*look*, *watch* e *listen*, em inglês) caracterizam uma percepção agentiva, intencional por parte do sujeito da percepção; eles denotam uma ação, no sentido do termo *ação* adotado por Rochette

(1988)², em que há uma mudança de estado. Os verbos *ver*, *ouvir* e *sentir* (*see*, *hear* e *feel*, em inglês) são verbos chamados de perceptivos não-agentivos e são neutros quanto à intenção, sendo o caráter do sujeito puramente o de experienciador. Esses verbos estão mais relacionados a uma capacidade sensorial do sujeito.

Rodrigues (2010, p. 213, nota de rodapé 1), por sua vez, os distingue da seguinte maneira: “a classe dos verbos de percepção não-agentivos é definida em função do papel passivo que possui o sujeito desses verbos de percepção e opõe-se à classe dos verbos de percepção agentivos, como *olhar*, cujo sujeito possui um papel ativo.” Em (1), abaixo, temos exemplos de verbos perceptivos agentivos; em (2), de verbos perceptivos não-agentivos.

- (1) a. Ela se *olhou* no espelho.
- b. A testemunha *escutou* o barulho dos tiros na casa do vizinho.
- (2) a. O coelho *viu* um leão e fugiu.
- b. Ivo *ouviu* o assobio de seu pai.

Noonan (1985) afirma que a distinção entre o papel ativo e passivo do sujeito do verbo de percepção faz mais sentido apenas quando se fala dos verbos de percepção visual e prefere agrupar os verbos de percepção visual e auditiva exemplificados em (1) e (2) em num só grupo, ao qual dá o nome de *predicados de percepção imediata*.

Neste trabalho, os verbos *olhar*, *assistir* e *escutar* (*look*, *watch* e *listen*, em inglês), que caracterizam uma percepção mais intencional por parte do sujeito (chamado de agente), não serão estudados. Nosso enfoque é dado aos verbos perceptivos que estão mais relacionados às capacidades perceptuais do sujeito. Nesses tipos verbais a intenção do sujeito não é relevante e seu caráter é o de experienciador, como observado abaixo:

- (3) a. Maria *viu* o rato correr na cozinha.
- b. Maria *viu* que o rato correu na cozinha.

² Rochette (1988, p. 212) afirma o seguinte: “*I have used the term ‘action’ in this dissertation as a kind of supercategory ranging over the semantic types ‘action’ and ‘state’ as these are defined in Jackendoff’s work for instance.*”

- (4) a. Carlos *ouviu* seu pai roncar.
 b. Carlos *ouviu* que seu pai roncou.

Verifica-se em (3) e (4) que os verbos *ver* e *ouvir* não codificam algo que os sujeitos fizeram intencionalmente. Maria e Carlos têm capacidades sensoriais e tiveram, respectivamente, a experiência de ver um rato correr e ouvir alguém roncar. São, por esse motivo, chamados de sujeitos experienciadores. Os verbos *ver* e *ouvir*, por sua vez, são agrupados em um mesmo subtipo de *verbos perceptivos*: os *não-agentivos*, que serão os verbos investigados em nosso estudo. Falta, entretanto, destacar quais diferenças existem entre as sentenças (3a-4a) e (3b-4b), algo que faremos nas próximas seções.

2 Os objetos da percepção

Nos exemplos (1)-(4) da seção anterior, é possível ainda destacar que o objeto da percepção é diferente em cada um dos casos: percebe-se sensorialmente por meio da audição de um barulho causado por algum indivíduo (humano, animado ou inanimado) e percebe-se sensorialmente pela visão as características dos mesmos indivíduos. Os exemplos em (5) ilustram as possíveis configurações sintáticas para os objetos de percepção do verbo *ouvir*.

- (5) a. #Eu ouvi [_{DP} João].³ ([+humano])
 b. Eu ouvi [_{DP} o canto do João]. (evento – DP complexo [-animado])
 c. Eu ouvi [_{SC} João cantar]. (evento – *Small Clause* Complemento)
 d. Eu ouvi [_{GerP} João cantando]⁴. (evento – Sentença Gerundiva Adjunto)
 e. Eu ouvi [_{CP} que João cantou]. (proposição – inferida)

³ A sentença é agramatical para nossa discussão dentro do ponto de vista que estamos procurando sustentar. Com um outro sentido, ou se estiver inserida num determinado contexto comunicativo, é gramatical, como em:

(i) Eu ouvi João = Eu dei ouvidos a João, aceitei seus conselhos, fiz o que ele me disse.

⁴ Vide nota 8, mais adiante.

Em (5a), a estranheza é causada em função de, pragmaticamente, não ser possível ouvir um indivíduo – interpreta-se implicitamente que ao ouvir um indivíduo, escuta-se algo causado pelo indivíduo denotado. Para que (5a) seja uma sentença feliz, deve existir uma pressuposição de que houve um barulho, possivelmente causado por João, voluntária ou involuntariamente. Na realidade, o DP *João* não é o objeto da percepção e sim uma inferência pragmática resultante desse DP (conforme Kirsner & Thompson, 1976; Felser, 1999; Miller & Lowrey, 2003; Rodrigues, 2006; Freire, 2007). O mesmo aconteceria caso substituíssemos o DP (*João*) por um DP com o traço [-humano], por exemplo, *o passarinho* – o fato de ambas serem entidades com o traço [+animado] é o que permite que a inferência pragmática seja feita.

O objeto da percepção em (5b) é um barulho, denotado a partir de um nome deverbal⁵ (*o canto*), de um evento nominalizado (*o canto do João*), expresso por meio de um DP complexo. Nos dois exemplos seguintes, o objeto da percepção é o mesmo evento denotado em (5b), que, ao invés de ser expresso por meio de um DP, é expresso por meio de uma estrutura maior, sentencial: em (5c) o evento é codificado em uma sentença complemento no infinitivo (*João cantar*) e em (5d) em uma sentença gerundiva adjungida ao verbo *ver* (*João cantando*). Finalmente, em (5e) o objeto da percepção é o fato de que João cantou, e a única maneira sintática de fazê-lo é por meio de uma sentença complemento finita (*que João cantou*), cujo tempo⁶ é independente da sentença principal. As mesmas propriedades são atestadas nos objetos de percepção do verbo *ver*, como pode ser visto em (6) a seguir.

- (6) a. Eu vi [_{DP} João]. ([+humano])

⁵ Nem todos os substantivos deverbais são aceitos. É interessante notar que quando complementado por um DP, o verbo *ouvir* permite aqueles do tipo deverbais (ou complementos cognatos), formados a partir de um verbo (*o grito* – *gritar*, *o canto* – *cantar*) e outros DPs que preferencialmente denotem algo audível em sua essência, como em (i).

- (i) Eu ouvi [_{DP} o barulho/o grito/o canto]. (DP [-animado])

Todos esses DPs deverbais devem ser inanimados, pois, caso contrário, se tornam os “causadores” do barulho e, conseqüentemente, disparam uma inferência pragmática. Em função das propriedades lexicais dos verbos *ouvir* e *ver*, ambos terão restrições nas possibilidades de complementação nominal.

⁶ Retomaremos a questão temporal dos complementos dos verbos perceptivos mais adiante.

- b. Eu vi [_{DP} a saída do João]. (DP complexo [-animado])
- c. Eu vi [_{SC} João sair]. (evento – *Small Clause* Complemento)
- d. Eu vi [_{GerP} João saindo]. (evento – Sentença Gerundiva Adjunto)
- e. Eu vi [_{CP} que João saiu]. (proposição – inferida)

Destaca-se que o sentido dos verbos de percepção visual, em especial o verbo *ver*, é mais rico, pois estes podem ainda denotar a percepção de uma entidade abstrata (*o espírito* e *o sofrimento* nos exemplos em (7)) ou mesmo de situações do cotidiano⁷, como nos exemplos em (6b-e) e (8).

- (7) a. Eu vi o espírito da minha avó.
- b. Marta viu o sofrimento do marido.
- c. O tricolor viu a crise tomar conta do ambiente.
- (8) a. João viu sua esposa fugir com o amante.
- b. Carla viu que o melhor a fazer era se calar.

O objeto de percepção denotado em (7a) é um objeto metafísico, em (7b) é um evento nominalizado a partir do verbo *sofrer* e em (7c) um substantivo abstrato (a crise). A percepção dessas e de outras entidades abstratas pode causar estranheza e certamente existem estudos filosóficos que se preocupam com as bases para a existência de tal percepção, mas explorá-los foge do que se pretende aqui. As sentenças em (7) são boas do ponto de vista sintático e semântico e a preocupação do presente estudo é, portanto, com os aspectos linguísticos dessas construções. Nos exemplos em (7b-8b), o verbo *ver* parece ser um pouco mais frouxo em relação ao sentido de *perceber sensorialmente com os olhos* e parece se aproximar de um sentido mais abstrato como o de *perceber a partir de outras evidências* aquilo que é concluído e denotado como objeto da percepção. Retomaremos esse ponto na próxima seção e ao longo deste capítulo.

⁷ O termo *situação(ões)* já foi utilizado no capítulo anterior e se refere ao conjunto de *eventos*, *processos* e *estados* (*proposições*, *fatos*). Esse conjunto é também conhecido como *eventualidades* (Pianesi & Varzi, 2001).

Todavia, independentemente de quais sejam as propriedades metafísicas dos objetos da percepção, linguisticamente eles podem ser expressos por meio de diferentes configurações sintáticas, que vão desde um DP simples até um CP proposicional, como em (5) e (6). Neste estudo, apenas os complementos *sentenciais* dos verbos perceptivos e causativos serão estudados e, a esse respeito, um último ponto precisa ser esclarecido, com base nos mesmos exemplos, a seguir repetidos com a mesma numeração.

- (5) c. Eu ouvi [_{SC} João cantar]. (evento – *Small Clause* Complemento)
 d. Eu ouvi [_{GerP} João cantando]. (evento – Sentença Gerundiva Adjunto⁸)
 e. Eu ouvi [_{CP} que João cantou]. (proposição – inferida)
- (6) c. Eu vi [_{SC} João sair]. (evento – *Small Clause* Complemento)
 d. Eu vi [_{GerP} João saindo]. (evento – Sentença Gerundiva Adjunto)
 e. Eu vi [_{CP} que João saiu]. (proposição – inferida)

São três as configurações sintáticas possíveis para os sintagmas sentenciais introduzidos por um verbo perceptivo, destacados acima entre colchetes. Pouco foi dito sobre as sentenças gerundivas em (5-6d), pois acreditamos que não são complementos, mas sim sentenças-adjunto dos verbos perceptivos e, conseqüentemente, não fazem parte do presente estudo. Além desse motivo, também em função do caráter ambíguo e das possíveis análises que podem receber, optamos por não estudá-las. A esse respeito destaca-se um trecho do trabalho de Rodrigues (2010, p. 213):

⁸ O gerúndio não é necessariamente uma forma análoga ao infinitivo. De acordo com as análises de Rothstein (1995, 2001), Foltran (1999, 2000) e Rodrigues (2006), o verbo no gerúndio em (i) a seguir é um adjunto e estabelece uma predicação secundária com o sujeito do infinitivo, sendo seu sentido equivalente a (ii). Dessa forma, existe uma diferença na própria estrutura sintática, em que o sintagma verbal formado pelo gerúndio não é um único constituinte sintático como no caso dos complementos sintáticos infinitivos.

- (i) Eu vi Maria dormindo.
 (ii) Eu vi Maria enquanto ela dormia.

O estatuto dos objetos da percepção denotados também são diferentes. No complemento gerundivo acima, o objeto da percepção é um estado de Maria quando eu a vi. Quando o objeto da percepção é construído por meio de uma sentença infinitiva, denota um evento; pelo contrário, quando construído por uma sentença no gerúndio, denota um estado. Assumiremos que essa análise se aplica ao gerúndio em todos os casos.

Em trabalhos anteriores (Rodrigues 2003; 2006; 2007), mostramos que, em português brasileiro, o complemento infinitivo forma um constituinte único complemento do verbo de percepção e que o complemento gerundivo é ambíguo, podendo receber três análises diferentes: i) um constituinte de tipo DP complexo, em que o gerúndio é um modificador do nome; ii) dois constituintes distintos – um DP objeto do verbo de percepção seguido de um predicado secundário; e iii) um constituinte único oracional.

Portanto, eliminando os exemplos em (5-6d), é fácil perceber que quando nos referirmos aos complementos dos verbos perceptivos – inclusive quando utilizarmos os termos sentenças encaixadas finitas e infinitivas –, estaremos falando exclusivamente dos complementos sentenciais dos mesmos tipos dos indicados nos exemplos (5-6c) e (5-6e).⁹

3 A percepção direta e a indireta

Os complementos exemplificados em (5e), (6e), (7b) e (8e) na seção anterior permitem a discussão de uma questão de extrema importância para este estudo, que diz a respeito à distinção dos complementos introduzidos pelo complementizador *que* dos demais complementos que introduzem objetos perceptivos.

Noonan (1985) afirma que apenas os complementos dos verbos perceptivos não-agentivos possuem complementos introduzidos por uma sentença com tempo finito. A sentença complemento em (9a) abaixo, por exemplo, é não-finita e possui uma contraparte finita, introduzida pelo complementizador *que*, como exemplificado em (9b). Os contrastes em (10), com os dois tipos de verbos perceptivos, denotam mais claramente o ponto do autor.

- (9) a. Ele viu a bola rolar.
b. Ele viu que a bola rolou.
- (10) a. Ela viu [que o rapaz tinha chegado].
b. *Ela olhou [que o rapaz tinha chegado].

⁹ A respeito dos complementos nominais relacionados a esses tipos verbais, remeto o leitor aos trabalhos de Kirsner & Thompson (1976), Boivin (1998), Rodrigues (2006) e Freire (2007).

É interessante notar que não é necessariamente o caso que toda sentença finita introduzida por verbos perceptivos não-agentivos terá uma contraparte não-finita. Este é o caso da sentença em (8b), repetida abaixo como (11a), e das sentenças em (12).

- (11) a. Carla viu que o melhor a fazer era se calar.
 b. *Carla viu o melhor a fazer ser se calar.
- (12) a. Ele viu que eu era fotógrafo.
 a'. *Ele viu eu/me viu ser fotógrafo.
 b. O coronel viu que não precisaria do mesmo contingente.
 b'. *O coronel viu não precisar do mesmo contingente.
 c. A esposa logo viu que ele adorava doces.
 c'. *A esposa logo viu ele adorar doces.

As sentenças em (11a) e (12) não parecem descrever uma percepção sensorial, mas sim denotar o relato de uma constatação à qual se chega a partir de indícios coletados. Assim sendo, não é possível expressar essa constatação por meio de uma sentença encaixada infinitiva. Na seção anterior já havíamos chamado a atenção para o fato de que o verbo *ver*, quando complementado por uma sentença finita, tem um sentido mais próximo de *perceber a partir de outras evidências* aquilo que é concluído e denotado como objeto da percepção.

Duas são as saídas para explicar esse comportamento dos verbos perceptivos. A primeira delas diferencia os sentidos obtidos a partir da estrutura sintática de toda a sentença (matriz + encaixada), atribuindo ao complemento a responsabilidade pela percepção ser direta (o que ocorre quando o complemento é infinitivo) ou da percepção ser indireta (o que ocorre quando o complemento é finito). A segunda saída, menos atestada na literatura, atribui a diferença de comportamento ao próprio significado do verbo matriz e não ao seu complemento. Nesta visão, existem os verbos perceptivos *ver* e *ouvir*, por exemplo, e os verbos de conhecimento ou de aquisição do conhecimento como *ver* e *ouvir (que)*, por exemplo. Noonan (1985) é o proponente dessa visão; para a distinção com base no complemento, são vários os autores que a adotam, como veremos a seguir.

Autores como Guasti (1993), Boivin (1998), Felser (1999), Miller & Lowrey (2003), Rodrigues (2006, 2010) e Freire (2007) utilizam os termos percepção direta e percepção indireta para descreverem a maneira que o experienciador da percepção entra em contato com o que é percebido. Os complementos com tempo finito denotam uma interpretação indireta, que é geralmente resultado de uma atividade de inferência baseada em indícios relacionados à situação descrita, como em (13a) e (14a) abaixo; e a percepção direta, denotada através de complementos sentenciais infinitivos, se refere a uma interpretação que não pode ser baseada nos indícios, mas que deve ser feita diretamente a partir do que é denotado no próprio complemento, conforme os exemplos em (13b) e (14b).

(13) a. Eu vi que aquele menino dirigiu o carro.

b. Eu vi aquele menino dirigir o carro.

(14) a. Maria ouviu que a Cláudia chorou.

b. Maria ouviu a Cláudia chorar.

A percepção direta se refere a uma percepção física/sensorial de um evento fisicamente perceptível, como por exemplo, ver alguém dirigir um carro (13), ou ouvir alguém chorar (14). O experienciador tem um contato direto com o que é percebido, pois o percebe no momento de sua ocorrência. No caso de uma percepção visual ou auditiva, por exemplo, o que é percebido está necessariamente no campo de visão/audição do experienciador, como exemplificado em (13-14b). Um complemento sentencial infinitivo é geralmente usado para esse tipo de percepção em que, semanticamente, existe uma relação de simultaneidade temporal entre o evento descrito pela sentença encaixada infinitiva e o evento da percepção (cf. Guasti, 1993).

A percepção indireta está relacionada com a percepção de um fato a partir de evidências e/ou de um conhecimento prévio sobre o fato, conforme os exemplos em (13-14a). Nesse tipo de percepção, não é essencial que o experienciador tenha uma relação direta com o que é percebido. A percepção na verdade não ocorre e o que se tem é o resultado de uma compreensão mental a qual se chega, possivelmente a partir de um conhecimento prévio de mundo (sobre o evento denotado e/ou sobre o sujeito do evento

encaixado)¹⁰ ou de outras funções como a memória. Dessa forma, o conhecimento adquirido a partir do que foi percebido é inferido e tem caráter epistêmico.

Em uma linha de raciocínio contrária a essa, encontra-se a descrição de Noonan (1985), que não distingue os verbos perceptivos em termos das propriedades sintáticas ligadas ao complemento e ao tipo da percepção, mas sim em termos do sentido denotado pelo verbo e seu complemento. Como vimos no início deste capítulo, para o autor os verbos de percepção *ver* e *ouvir*, além de serem não-agentivos, são *predicados de percepção imediata*, e, se utilizados com outro sentido, devem ser chamados de *predicados de conhecimento* ou *de aquisição do conhecimento*. A respeito dessa classe de predicados, Noonan (1985, p. 118) afirma o seguinte:

Estes predicados têm um sujeito experienciador e descrevem o estado ou a maneira da aquisição de conhecimento. Predicados de conhecimento ou de aquisição do conhecimento (KAK) incluem *know* [saber], *discover* [descobrir], *realize* [perceber], *find out* [descobrir] e *forget* [esquecer], bem como os predicados de percepção como *see* [ver] e *hear* [ouvir] quando utilizados em um sentido diferente do de percepção imediata.¹¹

Em verdade, na percepção indireta (vide exemplos (13a) e (14a)), ambos os verbos perceptivos possuem sentido próximo a *constatar*, *compreender*, *reconhecer*, *se dar conta*. O sentido desses predicados é de fato semelhante aos dos predicados de conhecimento ou de aquisição do conhecimento (*saber*, *descobrir*, *perceber* e *esquecer*), classificados por Noonan (1985). Poderíamos pensar que em português, e também em inglês, haveria dois tipos verbais: (i) os verbos perceptivos (de percepção imediata) como *ver* (*see*), cujo significado é o de “exercer o sentido da vista sobre”, e *ouvir* (*hear*), com o significado de “perceber pelo ouvido” e (ii) os verbos de aquisição de conhecimento como *ver* (*see*), cujo significado é semelhante ao de “achar, reconhecer, notar, calcular, supor, ponderar, inferir

¹⁰ Ainda voltaremos a essas questões no próximo capítulo, quando discutirmos os resultados dos experimentos.

¹¹ Tradução minha do original: “*These predicates take experiencer subjects and describe the state or the manner of acquisition of knowledge. Knowledge and acquisition of knowledge (KAK) include know, discover, realize, find out and forget, as well as perception predicates such as see and hear when used in a sense other than that of immediate perception.*”

ou deduzir”, como em (15a), e *ouvir* (*hear*), com o significado de “vir a saber, ficar sabendo, constatar”, como em (15b).

- (15) a. Eu vi/constatei/notei que aquele menino dirigiu o carro.
b. Maria ouviu que/veio a saber que/ficou sabendo que a Cláudia chorou.

Todavia, as duas correntes não se excluem e ambas dão conta de explicar o comportamentos dos verbos perceptivos. Na realidade, parecem se complementar indicando que não apenas o *verbo matriz* como também o *complemento* são os responsáveis pelas diferentes interpretações. Seja a percepção direta ou indireta, seja o verbo de percepção imediata ou de aquisição do conhecimento, existe uma diferença de sentido entre as sentenças complementadas pelos dois tipos sentenciais e essa diferença precisa ser considerada na aquisição. Mais adiante voltaremos a este ponto.

Retomando a análise de Noonan (1985), o autor ainda menciona o verbo *dream* (*sonhar*) como um desses predicados. Entretanto, afirma que seu funcionamento é diferente dos demais verbos por se referir a uma fonte de conhecimento que não está localizada no mundo real, e sim em uma dimensão mental. *Dream* (*sonhar*) e seu complemento, exemplificados em (16) a seguir, também não se encaixam na definição de uma percepção direta ou mesmo indireta (definida em função do tipo sintático do complemento).

- (16) I dreamed that I travelled to Russia.
‘Eu sonhei que eu viajava para a Rússia’

O verbo *ver*, quando com um sentido próximo a *sonhar* ou *imaginar*, possui um complemento com tempo finito e denota uma terceira percepção ainda não exemplificada: a *imaginativa*, como exemplificado em (17).¹²

- (17) a. Ela viu que eu ia viajar no futuro.
b. Aninha vê Mariana se tornar uma grande cientista no futuro.

¹² Rodrigues (2010), após pesquisa em *corpus*, afirma que a percepção imaginativa no PB é majoritariamente feita com o gerúndio, e também por esse motivo, excluímos esse tipo de percepção de nossa análise.

Essa percepção é obtida também a partir de um complemento sentencial infinitivo, mas diferentemente da percepção direta – em que o evento percebido é realizado –, aqui o evento é apenas imaginado na mente e por isso pode ter o seu tempo desvinculado da sentença principal. Nestes casos, Rodrigues (2010) afirma que o verbo *ver* pode inclusive ser substituído pelo verbo *imaginar*, sem perda de sentido para a sentença, já que a percepção é do tipo *irrealis* e se contrapõe às percepções direta e indireta (modo *realis*), em que o evento percebido é concreto, no sentido de que encontra no mundo e não na mente a sua realização.

Concluimos destacando que neste estudo serão investigadas apenas a percepção direta e a indireta com sentido concreto, ou seja, os *predicados de percepção imediata* e os *de aquisição do conhecimento* (excluindo-se os de fonte de conhecimento mental como *sonhar*), nos termos de Noonan (1985).

3.1 Distinguindo a percepção direta da indireta

Para distinguir entre a percepção direta e a indireta, Rodrigues (2010, p. 213) sugere a utilização da expressão “*pelo seu jeito*” como um teste para distinguir entre as percepções direta e indireta. Para a autora, a expressão indica o resultado de uma percepção inferida a partir de indícios relacionados à situação descrita (como por exemplo, o semblante aborrecido de Maria, no caso de (18a)).

- (18) a. Eu vi (pelo seu jeito) que Maria brigou com seu filho.
b. Eu vi (*pelo seu jeito) Maria brigar com seu filho.

Considerando então o contraste entre as sentenças em (18), a autora conclui que o tempo finito indica uma percepção indireta (18a) e que as construções com complementos infinitivos só podem ser utilizadas para descrever o que é percebido diretamente, gerando assim uma sentença agramatical como em (18b).

De imediato, o teste de Rodrigues (2010) pode ser tomado como uma maneira segura de confirmar qual o tipo de percepção é denotada. Entretanto, observando-o mais atentamente, verifica-se que o teste não funciona para todos os verbos perceptivos não-

agentivos (em especial para o verbo *ouvir*). Apliquemos o mesmo teste às sentenças com o verbo de percepção *ouvir*.

- (19) a. Eu ouvi (*pelo seu jeito) que Maria xingou seu filho.
b. Eu ouvi (*pelo seu jeito) Maria xingar seu filho.

A sentença (19b) funciona exatamente da mesma maneira que a sentença com o verbo *ver* em (18b). A sentença em (19a), entretanto, é agramatical e revela que a expressão *pelo seu jeito* não funciona como teste para distinguir entre as percepções direta e indireta denotadas por ambos os verbos. O não funcionamento do teste para o complemento finito do verbo *ouvir* sugere que ele não denota o mesmo tipo de percepção indireta denotada pelo mesmo tipo de complemento com o verbo *ver*. Entretanto, tanto o verbo *ver* quanto o verbo *ouvir*, quando complementados por uma sentença finita, possuem o sentido de *constatar* e o não funcionamento do teste com este verbo se dá em função de restrições semânticas quanto o que pode ser constatado a partir da audição.

É interessante perceber que essa expressão sugerida por Rodrigues (2010) codifica a fonte ou a maneira como se adquire o conhecimento (cf. Noonan, 1985). Portanto, os indícios para a percepção visual indireta devem ser entendidos como a fonte (origem) ou maneira de como se adquire o conhecimento. No caso da sentença aqui discutida, a expressão *pelo seu jeito* relaciona esses indícios à Maria, que podem ser tomados como desde o seu semblante aborrecido (conforme sugerido pela autora) até uma característica ou uma ação feita por ela.¹³ Os exemplos em (20) a seguir são possíveis interpretações da sentença em (18a), repetida abaixo. A sentença em (21) só é feliz em um contexto em que não seja uma interpretação de (18a).

- (18) a. Eu vi (pelo seu jeito) que Maria brigou com seu filho.

¹³ Obviamente, se o sintagma possessivo *seu jeito* for atribuído ao DP *seu filho*, as paráfrases seriam diferentes e os indícios se ligariam ao sintagma preposicionado da sentença encaixada. Esse ponto, entretanto, não é o principal da discussão feita aqui. Independente de a quem os indícios estejam ligados, o que parece ser essencial é haver indícios ou evidências a serem computadas devido à inserção do sintagma preposicionado *pelo seu jeito*. Também este parece ser o ponto principal de Rodrigues (2010), que faz uso dessa expressão justamente para distinguir entre uma ou outra percepção.

- (20) a. Eu vi pelo seu semblante aborrecido que Maria brigou com seu filho.
 b. Eu vi pelas marcas em seu braço que Maria brigou com seu filho.
 c. Eu vi pela sua fuga que Maria brigou com seu filho.

- (21) Eu vi que Maria brigou com seu filho porque eu vi ele chorando.

Portanto, o uso da expressão *pelo seu jeito*, ao mesmo tempo que introduz algumas possibilidades de indícios, os reduz a um dos participantes da situação percebida. Outros indícios podem vir de outros participantes, conforme mostra a sentença em (21).

Finalmente, o indício maior para a percepção do objeto denotado pode ser a própria percepção direta, como mostrado em (22a). Notemos que neste caso, é impossível fazer uso da expressão *pelo seu jeito*, conforme (22b), confirmando o caráter direto dessa percepção.

- (22) a. Eu vi que Maria brigou com seu filho porque eu vi Maria brigar com ele.¹⁴
 b. Eu vi (*pelo seu jeito) que Maria brigou com seu filho porque eu vi Maria brigar com ele.

Em (22a), a fonte do conhecimento é a própria situação denotada.¹⁵ A percepção direta de uma situação é, por si só, a maior evidência que se pode ter de que determinada situação ocorreu.

No caso da sentença com complemento infinitivo em (18b), o argumento de Rodrigues (2010) para explicar a agramaticalidade da sentença quando a expressão *pelo seu jeito* é inserida se mantém, uma vez que essa sentença indica apenas uma percepção direta, por meio dos sentidos. Nosso argumento aqui é que perceber diretamente é também um meio de obter indícios e evidências para se concluir determinados fatos.

¹⁴ Este tipo de sentença será discutida mais adiante, na seção 3.4.

¹⁵ Existe uma relação desse argumento com aquilo que é verificado nos estudos de línguas cujos sistemas de evidenciais são morfológicos (Papafragou *et al.* (2007); Aksu-Koç, Ögen-Balaban & Alp (2009); de Villiers *et al.* (2009); Matsui & Fitneva (2009)). Nas próximas seções, veremos estas e outras questões relacionadas aos complementos sentenciais dos verbos perceptivos.

Por ora, conseguimos avançar uma análise, com base nos testes de Rodrigues (2010), que dá conta de distinguir a percepção direta da indireta apenas para o verbo *ver*. Na próxima subseção, trataremos de fazer a mesma distinção para o verbo *ouvir*.

3.2 Outras possibilidades

Com base no que discutimos na subseção anterior, sabe-se que a expressão sugerida como teste por Rodrigues (2010) não dá conta do verbo perceptivo *ouvir*. Vimos também que o uso da mesma expressão restringe as evidências possíveis. Como nosso objetivo é o de esclarecer os aspectos linguísticos e cognitivos relativos aos verbos perceptivos antes de testá-los, torna-se importante, então, encontrar uma expressão que tenha a mesma função de distinguir entre as percepções direta e indireta quando o verbo em questão é *ouvir*. Idealmente, espera-se que a expressão encontrada não restrinja as fontes ou maneiras de aquisição do conhecimento, mas sim contemple o maior número possível delas. Nesta seção avançaremos algumas soluções.

Especificamente sobre o verbo *ver*, vimos que a percepção indireta é basicamente fruto de uma atividade de inferência a partir de uma situação vista. Nestes casos, interpreta-se uma situação a partir das evidências vistas e, ao chegar a uma conclusão ou constatação, adquire-se um determinado conhecimento. No caso do verbo *ouvir*, também a combinação com o seu complemento finito deve denotar a maneira como se chega a uma conclusão.

Assim sendo, uma construção com o complemento infinitivo do verbo *ouvir*, como em (23a) a seguir, descreve o que é percebido diretamente por meio da audição (possivelmente, a partir da escuta direta dos palavrões ou das ofensas ditas por Maria). Por ser um predicado de aquisição de conhecimento (cf. Noonan, 1985), a sentença em (23b) deve indicar a fonte ou maneira como se dá tal aquisição. Sabe-se, com base no não funcionamento do teste e na discussão da seção anterior, que essa maneira deve ser distinta da denotada pelo verbo *ver*. Pensemos então nas possíveis interpretações que a sentença em (23b) pode ter, listadas abaixo em (24).

- (23) a. Eu ouvi Maria xingar seu filho.
b. Eu ouvi que Maria xingou seu filho.

- (24) a. Eu ouvi da vizinha que Maria xingou seu filho.
 b. Eu ouvi no noticiário que Maria xingou seu filho.
 c. Eu ouvi a vizinha contar pro meu amigo que Maria xingou seu filho.

Em todas as interpretações em (24), codifica-se a fonte do conhecimento: em (24a), ouve-se um relato da vizinha, que possivelmente teve acesso direto à situação percebida (*que Maria xingou seu filho*); em (24b), a informação a respeito do objeto da percepção é proveniente de alguém que a relatou na TV ou no rádio, por exemplo; por fim, em (24c) houve uma situação de escuta indireta sobre a situação denotada no complemento finito. Em todos os exemplos, a percepção é mediada e o evento é ouvido a partir da escuta do outro, que relata o que foi ouvido (ao sujeito do verbo de percepção ou a outrem), intermediando a audição de um dado evento.

Mas será que é sempre este o caso? Vejamos outros exemplos com o verbo *ouvir*.

Talvez uma solução para distinguir entre as percepções direta e indireta é utilizar com o verbo *ouvir* uma expressão análoga a “*pelo seu jeito*”. A expressão “*pelo seu tom de voz*” parece ser uma boa candidata, pois possui a mesma estrutura sintática e semântica da originalmente usada. Afinal, ambas as expressões são sintagmas preposicionais que denotam o modo como se adquiriu o conhecimento.

- (25) a. Eu ouvi (pelo seu tom de voz) que Maria chorou.
 b. Eu ouvi (*pelo seu tom de voz) Maria chorar.

O teste parece funcionar; por fim, é possível distinguir a percepção direta (que não aceita a expressão) da percepção indireta, que indica o resultado de uma percepção inferida a partir de indícios relacionados à situação descrita (como por exemplo, uma voz mais fraca, sem energia em (25a)). Entretanto, uma análise mais rigorosa mostra que a expressão funciona a depender do predicado da sentença encaixada. Notemos que as sentenças em (26) abaixo funcionam bem com complementos finitos e infinitivos, porém não com a expressão “*pelo seu tom de voz*”.

- (26) a. Eu ouvi (*pelo seu tom de voz) que ele arrotou.

- b. Eu ouvi (*pelo seu tom de voz) que o passarinho cantou.
- c. Eu ouvi (??pelo seu tom de voz) que a bomba explodiu.

Além disso, uma outra questão que se coloca na análise do verbo *ouvir* é um outro sentido que esse verbo pode assumir: o de *ouvir dizer*. No caso de ser esse o sentido tomado pelo verbo, não há, necessariamente, uma contraparte infinitiva das sentenças, como revelam os exemplos de (27) a (29):

- (27) a. Eu ouvi que a Maria estava triste.
- b. Eu ouvi (pelo seu tom de voz) que Maria estava triste.
- c. *Eu ouvi Maria estar triste.

- (28) a. Eu ouvi que ela foi demitida.
- b. Eu ouvi (?pelo seu tom de voz) que ela foi demitida.
- c. ?Eu ouvi ela ser demitida.

- (29) a. Eu ouvi que o professor reprovou os seus alunos.
- b. Eu ouvi (??pelo seu tom de voz) que o professor reprovou os seus alunos.
- c. ??Eu ouvi o professor reprovar os alunos.

Como podemos atestar, o comportamento do verbo *ouvir* e de seus complementos é caótico. Como algumas sentenças não possuem uma contraparte infinitiva e em outras o sentido do verbo é o de *ouvir dizer*, verifica-se que o uso da expressão “*pelo seu tom de voz*” não é um bom teste.

No entanto, a discussão a partir dessa expressão revelou que uma das conclusões de Rodrigues (2010) se mantém: o tempo finito indica uma percepção indireta, que como tal é epistêmica, e se relaciona com a verdade do complemento. Já as construções com complementos infinitivos só podem ser utilizadas para descrever o que é percebido diretamente, gerando assim as sentenças agramaticais ou, minimamente, estranhas em (27-29c).

Ainda assim, permanecemos ainda sem descobrir uma expressão que sirva de teste para o verbo *ouvir* e que possamos usar para distinguir a percepção direta da indireta desse

verbo. Retomemos então a discussão que se deu antes da expressão “*pelo seu tom de voz*”. Os exemplos do conjunto em (24) eram possíveis paráfrases da sentença com complemento finito em (23b). A seguir repetimos as sentenças com a mesma numeração.

- (23) b. Eu ouvi que Maria xingou seu filho.
- (24) a. Eu ouvi da vizinha que Maria xingou seu filho.
 b. Eu ouvi no noticiário que Maria xingou seu filho.
 c. Eu ouvi a vizinha contar pro meu amigo que Maria xingou seu filho.

Havíamos apontado que as paráfrases em (24) codificavam a fonte do conhecimento e todas elas mostravam que a percepção era mediada, ou seja, que a fonte do conhecimento é algo ou alguém que se pode escutar e por intermédio dessas entidades é possível adquirir um dado conhecimento. Portanto, é possível imaginar que uma expressão equivalente àquela utilizada por Rodrigues (2010) seja “*de alguém*”. Utilizando essa expressão, as sentenças (23), (25) e (26), discutidas anteriormente, podem ser retestadas e exemplificadas a seguir como (30), (31) e (32), respectivamente.

- (30) a. Eu ouvi (de alguém) que Maria xingou seu filho.
 b. Eu ouvi (*de alguém) Maria xingar seu filho.
- (31) a. Eu ouvi (de alguém) que Maria chorou.
 b. Eu ouvi (*de alguém) Maria chorar.
- (32) a. Eu ouvi (de alguém) que ele arrotou.
 b. Eu ouvi (de alguém) que o passarinho cantou.
 c. Eu ouvi (de alguém) que a bomba explodiu.

O uso da expressão “*de alguém*” se confirma como um teste válido para distinguir a percepção auditiva direta da indireta, uma vez que a paráfrase que é comum aos exemplos infinitivos aqui apresentados é aquela em que a fonte da percepção auditiva é proveniente de algo/alguém. Confirma-se também que a sentença com um complemento finito indica o

resultado de uma percepção mediada por alguém que teve acesso (auditivo ou de outra natureza, direta ou indiretamente) à situação descrita e relata tal percepção.

Uma outra solução é adotar a abordagem de Noonan (1985) para diferenciar as sentenças. Uma vez que o autor não distingue os tipos de percepção como direta e indireta, o problema de encontrar um teste com uma expressão que possa ser inserida na sentença automaticamente desaparece. Surge, entretanto, uma outra questão que é justamente distinguir entre um e outro tipo de predicado.

Para Noonan, um mesmo verbo pode pertencer a duas classes verbais distintas; portanto, o teste deve dar conta das propriedades semânticas do verbo matriz. É possível pensar em substituir o verbo de aquisição de conhecimento por um outro verbo sinônimo, pertencente ao mesmo grupo de predicados, como por exemplo, “constatar”, de modo a distinguir entre predicados de percepção imediata e predicados de aquisição de conhecimento.

Nos exemplos abaixo, estão contemplados os verbos *ver* (33) e *ouvir* (34), com complementação infinitiva (a) e finita (b), e mesmo os complementos finitos que não possuem uma contraparte finita (c).

- (33) a. Eu *vi*/**constatei* Maria comer pão de queijo.
 b. Eu *vi/constatei* que Maria comeu pão de queijo.
 c. Eu *vi/constatei* que ela adora comer.
- (34) a. Eu *ouvi*/**constatei* o cachorro rosnar.
 b. Eu *ouvi/constatei* que o cachorro rosnou.
 c. Eu *ouvi/constatei* que ele vai ser demitido.

Verifica-se então que a substituição do verbo perceptivo pelo verbo de aquisição de conhecimento *constatar* é um teste seguro para distinguir os tipos de percepção. Esse teste ainda apresenta mais vantagens.

Uma delas é que o teste dá conta tanto do verbo *ver* quanto do verbo *ouvir*. No teste proposto por Rodrigues (2010), a expressão “*pelo seu jeito*” só funcionou para os verbos perceptivos e ainda não dava conta de todas as sentenças com complementos finitos

– que denotam percepção indireta – seleccionadas por este verbo. O mesmo ocorreu com a expressão “*pelo seu tom de voz*”, utilizada com o verbo *ouvir*. Notemos que os exemplos em (33-34c), repetidos a seguir, causam estranheza se usados com essas expressões.

(33) c. Eu vi (‘pelo seu jeito) que ela adora comer.

(34) c. Eu ouvi (‘pelo seu tom de voz) que ele vai ser demitido.

Além disso, a substituição do verbo matriz pelo verbo *constatar* não limita os indícios da percepção indireta obtida com o verbo *ver*, como no teste de Rodrigues. Retomemos as sentenças relevantes.

(35)¹⁶ a. Eu vi (pelo seu jeito) que Maria brigou com seu filho.

b. Eu constatei que Maria brigou com seu filho.

(36) a. Eu vi pelo seu semblante aborrecido que Maria brigou com seu filho.

b. Eu vi pelas marcas em seu braço que Maria brigou com seu filho.

c. Eu vi pela sua fuga que Maria brigou com seu filho.

(37) Eu vi que Maria brigou com seu filho porque eu vi ele chorando.

A sentença (35a) aceita apenas as paráfrases mostradas em (36), sendo (37) uma paráfrase ruim para a sentença. No caso da sentença (35b), tanto as paráfrases em (36) quanto (37) são interpretações possíveis, claramente uma vantagem sobre o teste de Rodrigues (2010). Entretanto, um enigma permanece, como veremos a seguir.

3.3. Um enigma resolvido

Consideremos a sentença a seguir.

(38) Ana viu que esse rapaz atirou na adolescente.

¹⁶ A numeração dos exemplos originais é (18), (20) e (21).

A sentença em (38) se refere a uma percepção indireta ou se refere à aquisição de um conhecimento. Isto pode ser comprovado por meio dos testes que vimos na subseção anterior, seja o teste de Rodrigues (2010) ou no teste que propusemos com base na abordagem de Noonan (1985). Vejamos:

- (39) a. Ana viu *pelo seu jeito* que esse rapaz atirou na adolescente.
b. Ana *constatou* que esse rapaz atirou na adolescente.

A sentenças em (39) são bem formadas e são felizes em um contexto em que o sujeito (Ana) tenha, por exemplo, visto o rapaz em questão bastante nervoso. Outras evidências também são possíveis: pode ser o caso que Ana viu o rapaz com uma arma na mão, ou viu o rapaz sujo de sangue ou, ainda, viu o rapaz com pertences da adolescente na cena do crime. Pode ser inclusive o caso de que Ana tenha ouvido um barulho do disparo fora de seu apartamento e em seguida, ao olhar pela janela, viu o rapaz correndo. Em todas essas situações hipotéticas, possíveis a partir de (39a) e (39b), Ana tem evidências – mais fortes ou menos fortes – de que o rapaz atirou na adolescente. Imaginemos, entretanto, que Ana tenha visto que o rapaz atirou na adolescente porque da janela de seu quarto ela viu o rapaz disparar a arma, conforme a sentença (40).

- (40) Ana viu que esse rapaz atirou na adolescente porque viu ele atirar.

A sentença em (40) parece apresentar, inicialmente, um paradoxo por conter uma percepção direta e uma percepção indireta. Esse “paradoxo” parece estar presente em várias sentenças indiretas e nesta seção avançaremos uma análise para explicá-lo.

Se esse for o caso, (39a) não é mais uma sentença boa para descrever essa situação, como mostra (41a). Se Ana viu que o rapaz atirou porque viu o rapaz atirar, a percepção parece ser do tipo direta.

- (41) a. *Ana viu *pelo seu jeito* que esse rapaz atirou na adolescente, porque viu ele atirar.
b. Ana *constatou* que esse rapaz atirou na adolescente, porque viu ele atirar.

A sentença em (39b), entretanto, é boa em todas as situações. Isso pode revelar que a sentença em (41b) denota também a aquisição de conhecimento e não apenas a percepção imediata. O que esse exemplo revela é que existe um contraste ainda não explicado pela literatura. Tentaremos aqui explicar este enigma.

Para a sentença (41a), ou seja, para as abordagens que diferenciam percepção direta de indireta, pode ser o caso que a percepção indireta se dê a partir da percepção direta do ocorrido. Em termos menos contraditórios, isso quer dizer que é a partir da percepção direta de evidências e indícios que se pode concluir que determinado fato aconteceu. Sendo uma das estratégias linguísticas o uso de um verbo perceptivo seguido de um complemento finito para expressar essa conclusão a que se chega, a explicação é perfeitamente plausível. Tem-se na própria percepção direta do ocorrido a evidência necessária para se concluir o que é asseverado, ou seja, a própria percepção indireta. A percepção direta de uma situação é, por si só, a maior evidência que se pode ter de que determinada situação ocorreu.

No caso das abordagens que centram no verbo as diferenças de significado, (41b) é possível em todos os casos e a explicação para tal é semelhante à explicação anterior: a percepção imediata de uma determinada situação pode ser também uma das fontes possíveis para que se dê o conhecimento da situação em questão. Afinal, perceber é uma maneira de se adquirir conhecimento. É, na verdade, a fonte mais segura e confiável sobre a verdade da situação percebida e denotada.

Portanto, as abordagens se aproximam neste enigma: para uma delas, a percepção direta é uma das *evidências* para a inferência que é feita; para a outra, a percepção imediata é a *fonte* de aquisição do conhecimento, pois trata-se de um predicado de aquisição do conhecimento. Mas notemos que esse cenário só funciona em sentenças-complemento finitas para verbos perceptivos que tenham uma contraparte infinitiva, caso pensemos em percepção direta e indireta. Uma percepção indireta só pode “conter” a percepção direta se houver uma forma sintática finita e infinitiva para a mesma sentença encaixada no predicado perceptivo. Em outras palavras, só pode haver essa “ambiguidade” entre percepção direta e indireta quando ambas as estruturas estiverem disponíveis. No caso dos termos *predicado de percepção imediata* e *predicado de aquisição do conhecimento*, estes

não são ambíguos, mas para este tipo de sentença certamente podem ser tomados um pelo outro e a distinção se desfaz, pois perceber visualmente também é adquirir conhecimento.

Antes de passarmos para a próxima seção, é possível concluir, a partir dos testes aqui discutidos, que a percepção indireta denotada com o verbo *ver* é inferida a partir das evidências percebidas. Já com o verbo *ouvir*, a percepção indireta é o resultado de inferências, ou de uma percepção mediada, ou ainda, do relato de tal percepção. Para ambos os verbos, chega-se a uma conclusão, isto é, adquire-se um determinado conhecimento.

4 O estatuto sintático-semântico dos complementos sentenciais

Na discussão feita no capítulo 2, indicamos que os complementos infinitivos e finitos são diferentes, sendo esses últimos os mais complexos do ponto de vista cognitivo e gramatical (seguindo Givón, 1979, 2001; Vesterinen, 2007, 2008). Destacamos também que um complemento finito introduz uma proposição e um complemento infinitivo é eventivo, sendo as suas informações temporais as mesmas do predicado matriz (cf. Parsons, 1990; Castillo, 2001; Butler, 2004; Rodrigues, 2006; Hornstein, Martins & Nunes 2006, 2008; Freire, 2007).

Todas essas considerações foram feitas sem um contexto mais amplo e aplicavam-se a ambos os tipos verbais deste estudo (e possivelmente a outros tipos verbais). Neste capítulo, algumas considerações já foram retomadas, enfocando exclusivamente os verbos perceptivos e as noções cognitivas a eles ligadas. Nesta seção, ampliaremos a discussão de algumas propriedades, a saber: a natureza da entidade percebida e da fonte da informação, as condições de verdade, a estrutura sintática e as propriedades temporais dos complementos sentenciais.

4.1 A percepção do evento e as evidências para a inferência

Conforme vimos no capítulo 2, as sentenças complemento infinitivas denotam uma situação ou evento percebido e as sentenças complemento finitas denotam uma percepção indireta, inferida e, portanto, proposicional. O que se objetiva destacar nesta seção é o caráter único do evento, que deve ser (necessariamente) percebido como um todo,

e o caráter fragmentado da percepção indireta, que é obtida a partir da soma de suas partes, da soma de indícios. Observemos os exemplos a seguir:

- (42) a. Pedro viu/ouviu as crianças chegarem.
b. Pedro viu/ouviu que as crianças chegaram.

Assumindo a verdade de (42a), é necessário imaginar um cenário em que Pedro não só viu as crianças, mas as viu no momento de chegada. Perceber o evento em (42a) significa perceber a entidade indicada pelo DP encaixado (*as crianças*) e o VP da sentença encaixada (*chegarem*) – implica perceber o evento como um todo. No caso da mesma sentença com o verbo perceptivo *ouvir*, a percepção do evento como um todo implica ouvir, por exemplo, as risadas das crianças no momento em que chegam.¹⁷

Para o complemento sentencial finito em (42b), a percepção do todo não se sustenta.¹⁸ Estes referem-se à percepção de indícios, que são posteriormente agrupados na mente do experienciador. Percebem-se evidências para um fato que é computado a partir desses indícios. Novamente, como tais sentenças denotam fatos, para que Pedro veja que as crianças chegaram, não é necessário que Pedro veja nem as crianças, nem o evento de chegada. Apenas é necessário que haja evidências do ocorrido (por exemplo, os casacos e sapatos que as crianças usavam podem ser vistos no chão) ou um conhecimento prévio que indique a verdade do fato (Pedro sabe, por exemplo, que sempre que as crianças chegam elas ligam o rádio e Pedro vê que o rádio está ligado). Para o verbo *ver*, cujo sentido indireto denota uma percepção feita a partir de uma inferência, não é necessário, portanto, que Pedro veja o evento e seus autores como um todo.

Para o verbo *ouvir*, a percepção indireta também é resultado de uma inferência: ouvem-se as risadas das crianças ou o barulho da porta e infere-se que as crianças tenham

¹⁷ De acordo com Felser (1999), o complemento gerundivo tem um aspecto progressivo [+prog], ao contrário do complemento infinitivo, em que o aspecto é não-progressivo [-prog]. Progressivo marca uma situação contínua, em desenvolvimento e incompleta. Dessa forma, o complemento do infinitivo implica, normalmente, que o evento descrito foi observado em sua totalidade. Aqui, não nos ateremos às noções de aspecto envolvidas nos complementos, por fugirem do escopo deste trabalho. Entretanto, voltaremos a mencioná-las, brevemente, na seção 4.4 deste capítulo. Especificamente sobre essas informações para os verbos perceptivos em diferentes línguas, sugerimos a leitura de Felser (1999) e Wachowicz (2003).

¹⁸ Exceto em casos específicos iguais ao enigma apontado na subseção 3.3.

chegado.¹⁹ Também é possível que uma sentença com *ouvir que* possa ter um sentido equivalente a *ouvir dizer*, conforme exposto na seção 3. Imaginemos a situação a seguir.

(43) Pedro colocou seus filhos de castigo e os proibiu de sair. Quando Pedro saiu para trabalhar, as crianças saíram de casa e brincaram na rua. Ao voltar do trabalho, a vizinha conta a Pedro que os filhos haviam saído. Pedro entra na casa e diz aos seus filhos:

“– Eu ouvi que vocês saíram!”

É interessante observar que o uso da sentença finita com este verbo pode se justificar de diversas maneiras, seja pela omissão (consciente ou inconsciente) do experienciador direto, seja pelo grau de importância desse experienciador, ou seja, pelo próprio desconhecimento de quem ouviu o fato denotado inicialmente. É possível inclusive que se queira preservar o autor do relato, como na situação em (43). Tais usos refletem o grau de comprometimento do falante com o que está sendo expresso e, conseqüentemente, se relacionam com a modalidade epistêmica.

Um ponto importante que merece destaque é que, tanto para o verbo *ver* quanto para o verbo *ouvir*, em seus sentidos de percepção indireta ou de aquisição do conhecimento, não é possível precisar a quantidade de indícios necessária pra que uma inferência possa ser feita, pois não é só a quantidade de evidências que está em jogo, mas também a qualidade destas evidências.

4.2 O evento e as condições de verdade da proposição

Também no capítulo 2, afirmamos que a situação percebida e denotada pelos complementos infinitivos não é pressuposta pelo falante, o que mostra que os complementos infinitivos de verbos perceptivos têm um valor de verdade independente da verdade da sentença principal. De modo contrário, a situação percebida e denotada por um complemento finito é apenas assumida pelo falante e o valor de verdade do complemento

¹⁹ É provável que em uma percepção indireta com o verbo *ouvir*, obtida a partir de uma inferência, exista sempre uma inferência pragmática. No exemplo em questão, não é possível ouvir a chegada, *per se*. Ouve-se um barulho e infere-se que esse barulho faz parte de um evento de chegada.

finito é meramente pressuposto. Aqui confirmamos que esse é o caso para os verbos perceptivos.

- (43) a. Cláudia viu sua encomenda chegar.
b. Cláudia viu que sua encomenda chegou.
- (44) a. Cláudia ouviu o relógio soar.
b. Cláudio ouviu que o relógio soou.

Por se tratarem de percepção direta, os eventos descritos em (43-44a) devem ser percebidos como um todo. Também por terem conteúdo situacional ou eventivo, as sentenças em (a) não podem ser pressupostas ou inferidas, mas apenas experienciadas de modo direto. A existência do evento é independente da existência da percepção, ou seja, as condições de existência dos eventos denotados nos complementos (*a encomenda chegar* e *o relógio soar*) são independentes das condições de verdade da sentença principal. O evento ocorre, ainda que não haja a percepção deste evento.

No caso das sentenças em (43-44b), os complementos finitos denotam proposições factuais que, para existir, nos contextos explorados aqui, dependem da percepção. Para *ver que a encomenda chegou* ou *ouvir que o relógio soou*, é necessário que haja a percepção de alguma evidência – percepção visual para (43b) e percepção auditiva para (44b). Por se tratar de uma percepção indireta, o valor de verdade da sentença subordinada finita é pressuposto pela verdade da sentença matriz.²⁰ Nesses casos, o fato só existe porque houve a sua percepção. Esse ponto fica mais claro quando exploramos esse mesmo contraste com a negação. Observemos (45) e (46) abaixo.²¹

- (45) a. Eu não vi as crianças saírem.

²⁰ Tal fato foi apontado por Barbara Partee (em comunicação pessoal) e vai ao encontro do que é proposto por Noonan (1985) sobre os predicados de aquisição de conhecimento. O interessante é notar que em relação ao tempo, a sentença infinitiva é dependente e assume o mesmo tempo da sentença matriz (como veremos mais a frente), enquanto a sentença finita é independente. Mas quando se trata de condições de verdade, a sentença finita passa a depender do valor de verdade da principal, enquanto a infinitiva se torna independente.

²¹ Estas sentenças podem ser também chamadas de implicativas (cf. Noonan, 1985), pois nos casos de (24a) e (25a) serem sentenças afirmativas (sem a presença do elemento negativo), as sentenças acarretam que as crianças saíram e assobiaram (conforme Barbara Partee, em comunicação pessoal).

- b. Eu não vi que as crianças saíram.
- (46) a. Eu não ouvi as crianças assobiarem.
b. Eu não ouvi que as crianças assobiaram.

Ao proferirmos uma sentença como (45a) ou (46a), não se sabe se as crianças saíram ou assobiaram, respectivamente, e pode ser o caso que o evento denotado na sentença encaixada tenha ocorrido ou não. (45a), por exemplo, pode ser enunciada em uma situação em que as crianças não tenham saído e estejam escondidas. Ao negarmos a percepção direta, abre-se a possibilidade para ocorrência ou não do evento denotado. No caso das sentenças exemplificadas em (45-46b), nega-se apenas que houve a percepção. Entretanto, pressupõe-se que a proposição denotada pelo complemento finito tenha ocorrido. A negação do verbo perceptivo matriz implica negar que a percepção foi do tipo direta.^{22,23}

4.3 As relações temporais e a percepção indireta

Uma outra diferença entre os dois tipos de complementos diz respeito às informações temporais. Um complemento finito possui informações de tempo bem definidas e independentes da sentença matriz (conforme Noonan, 1985; Guasti, 1993; Rodrigues, 2006; Freire, 2007), que podem ser verificadas na sua flexão verbal. Já o infinitivo possui um tempo não-especificado, isto é, não apresenta informação de tempo passado ou de tempo presente (cf. Stowell, 1982), como vimos no capítulo anterior. Nesta seção, pretende-se investigar o tempo da sentença perceptiva e não apenas o tempo da sua

²² Em versão anterior deste capítulo, um parecerista anônimo contestou a veracidade dessa afirmação para o verbo *ouvir*. Como evidência, foi dado o seguinte exemplo:

- (i) Pedro ouviu que as crianças cantaram, mas elas não cantaram. Foi um boato.

Obviamente, enriquecendo-se a pragmática e o contexto discursivo, a pressuposição não se sustenta nem mesmo para o verbo *ver*: *Pedro viu que as crianças saíram, mas elas não saíram. Foi apenas impressão dele*. O argumento aqui se faz em nível sentencial, e não discursivo.

²³ A questão da negação nos complementos sentenciais não será mais discutida neste estudo. Para tal, referimos o leitor aos trabalhos de Perini (1977) sobre o infinitivo no português; Guasti (1993) sobre as línguas românicas; Felser (1999) sobre o inglês; Castillo (2001) sobre o espanhol; e Miller (2007) sobre o inglês e o francês. Sobre a negação sentencial (e não apenas de complementos), destacamos o trabalho de Zanuttini (1991) sobre as línguas românicas e o de Teixeira de Sousa (2012) especificamente sobre o PB.

sentença complemento, ou seja, verificar quais são as contribuições temporais da sentença matriz e da sentença encaixada na composição final do tempo da sentença resultante. Observemos os exemplos abaixo:

- (47) a. Ontem eu vi [a Maria rasgar o documento].
 b. Ontem eu vi [que a Maria rasgou o documento].
- (48) a. Ontem eu ouvi [a Maria gritar de dor].
 b. Ontem eu ouvi [que a Maria gritou de dor].

As diferenças sintáticas e semânticas das sentenças acima podem ser brevemente resumidas da seguinte maneira: os complementos em (47-48a) são infinitivos e denotam uma percepção direta de um evento e os complementos em (47-48b) são finitos e denotam a percepção indireta a partir de evidências – seu caráter é proposicional.

As sentenças em (47-48a) apresentam o mesmo tempo do predicado matriz (passado – *ontem*); (47a), por exemplo, é compreendida da seguinte maneira: ontem houve um evento de rasgar o documento, esse evento foi feito por Maria e eu vi esse evento no momento em que ele acontecia. O tempo do infinitivo encaixado é não-especificado, ou seja, não se refere nem ao passado nem ao presente (conforme Stowell, 1982). Para Wurmbrand (2007), a interpretação temporal do infinitivo é simultânea àquela do verbo matriz. O mesmo é defendido por Felser (1999) e Freire (2007).

Os exemplos em (47-48b) têm sua informação de tempo realizada independente da informação temporal do verbo da sentença matriz e são compreendidos de maneira diferente de (47-48a). No caso de (47b), o evento de rasgar o documento não ocorre, necessariamente, no mesmo momento da percepção.²⁴ Talvez o sujeito gramatical tenha visto que Maria rasgou o documento apenas a partir de evidências (por exemplo, pedaços do documento espalhados pelo chão), posteriores ao evento de rasgar o documento. Para (48b), pode ser o caso que ontem ouviu-se de alguém que Maria gritou (o grito de Maria deve necessariamente ter ocorrido anteriormente ao momento da percepção indireta),

²⁴ Pode ser o caso que eu vi que a Maria rasgou o documento, porque eu vi Maria rasgá-lo e, neste caso, o tempo das suas sentenças, encaixada e matriz, é o mesmo. O mesmo pode ser dito para a sentença (47b). Essa interpretação, entretanto, não é a que nos interessa, conforme discussão na seção 3.4.

tratando-se assim de uma percepção indireta feita a partir do relato de outrem, intermediador da percepção. Obtemos então para os complementos finitos em (47-48b) duas leituras, sendo que cada uma delas apresenta propriedades temporais distintas. Esquemáticamente, tem-se o seguinte:

- (47) b. Eu vi que a Maria rasgou o documento.

Direta: vi a Maria no momento em que ela rasgava o documento.

= Maria rasgou o documento em um tempo X e a percepção desse evento ocorreu no tempo X (tempo simultâneo).

Indireta: inferi, a partir de evidências, que o documento foi rasgado por Maria.

= Maria rasgou o documento em um tempo X e a percepção desse evento ocorreu em um tempo Y, posterior a X (tempo diferente).

- (48) b. Eu ouvi que a Maria gritou de dor.

Direta: ouvi a Maria no momento em que ela gritava de dor.

= Maria gritou em um tempo X e a percepção desse evento ocorreu no tempo X (tempo simultâneo).

Indireta: alguém relatou para mim que ouviu Maria gritar de dor.

= Maria gritou em um tempo X e a percepção desse evento ocorreu em um tempo Y, posterior a X (tempo diferente).

Há, portanto, duas possibilidades temporais e duas possibilidades quanto ao tipo de percepção para as sentenças em (47-48b): ou o tempo é simultâneo à percepção e a percepção é direta ou o tempo da percepção ocorre posteriormente ao tempo do fato denotado (a percepção é indireta). Perceber indiretamente uma situação envolve inferir, portanto, ter acesso a evidências que permitam tal que a percepção tenha lugar. Em (47b), para perceber o fato de que Maria rasgou o documento, é necessário que o sujeito experienciador tenha evidências de que o documento foi rasgado (ao ver os pedaços do documento espalhados pelo chão, por exemplo) e ter evidências suficientes que o levem a crer que Maria foi a responsável por rasgar tal documento (por exemplo, por se tratar de um documento que incriminaria Maria). Para o verbo *ouvir*, a percepção também é dita

indireta, e é obtida a partir da percepção auditiva de evidências em conjunto com um conhecimento prévio, ou a partir de uma percepção mediada, que foi ouvida e relatada por alguém.

4.4 A estrutura sintática dos complementos finitos e infinitivos

O último ponto que precisamos estabelecer é a configuração sintática dos complementos finitos e infinitivos, pois a partir das especificidades de cada estrutura será possível estabelecer como se dará a aquisição. Algumas distinções mostradas até aqui sobre as diferenças entre os dois tipos de complemento contribuem para o entendimento.

A primeira delas é que, do ponto de vista sintático, os complementos finitos apresentam o complementizador *que* e um verbo conjugado com informações de tempo, modo e pessoa. Os complementos infinitivos são desprovidos de tempo e assumem o mesmo tempo da sentença matriz. A mesma distinção pode ser pensada em termos de informação denotada: um complemento situacional/eventivo precisa de uma ancoragem temporal em um predicado maior; um complemento proposicional é introduzido por um complementizador *que* e possui marcação temporal.

Assim sendo, assume-se que os complementos infinitivos formam constituintes menores que um CP (AspP, TP, ν P)²⁵. Já os complementos proposicionais são traduzidos sintaticamente em estruturas maiores (um CP, por exemplo), sendo o núcleo desse CP preenchido pelo complementizador *que*. Os estudos dedicados aos verbos perceptivos defendem serem essas as categorias relevantes. Ignorando as diferenças na implementação das análises, é possível verificar o infinitivo formando um TP (cf. Pires, 2001; Hornstein, Martins & Nunes, 2006, 2008) ou um AspP (Castillo, 2001; Lundin, 2003).

As estruturas sintáticas de ambos os complementos podem também servir para compreender o aparente paradoxo apontado no exemplo (40) da seção 3.4. Seguindo Pires (2001), na estrutura sintática da sentença (49), apresentada a seguir, é fácil perceber que existe um TP interno ao complemento finito.

²⁵ Conforme nota de rodapé 13, no capítulo 2. Para discussão motivando a categoria Aspecto, sugerimos a leitura de Castillo (2001) e Lundin (2003), embora as implementações sejam diferentes; para a motivação da categoria ν P, vide Rodrigues (2006, 2008); e para TP, ver Hornstein, Martins & Nunes (2006, 2008).

- (49) a. Ana viu [TP esse rapaz atirar na adolescente].
 b. Ana viu [CP que [TP esse rapaz atirou na adolescente]].

Sendo o complemento eventivo encabeçado por um TP, conforme (49a), e o complemento proposicional finito formado por uma estrutura maior, que contém um CP e também um TP, de acordo com (49b), o evento estaria também presente mais abaixo nos complementos proposicionais finitos de verbos perceptivos.

5 Fechando o capítulo...

A respeito dos verbos perceptivos não-agentivos *ver* e *ouvir* e de seus complementos finitos e infinitivos investigados neste trabalho, destacamos, no Quadro 1, o que foi verificado neste capítulo:

Quadro 1 – Quadro-resumo das propriedades dos verbos perceptivos *ver* e *ouvir*

VERBOS PERCEPTIVOS E SEUS COMPLEMENTOS SENTENCIAIS		
Tipo sintático	infinitivo	finito
Categoria sintática	AspP, TP ou vP	CP
Tipo do verbo matriz	de percepção imediata	de aquisição do conhecimento
Tipo de percepção denotada	direta	indireta
Natureza da entidade percebida	situacional/eventiva	epistêmica/proposicional
Condições de verdade	(não se aplica)	dependente da principal
Característica da percepção	física, sensorial	inferida, mediada
Fonte da informação	sensorial, imediata	evidências para a inferência
Informações temporais	dependente da principal	independente da principal
Tipo de sentença (matriz + complemento)	sentença não-factiva (implicativa)	sentença factiva (pressuposicional)

Vimos que o complemento infinitivo denota sempre uma percepção sensorial imediata de uma situação cujo caráter é eventivo, o que justifica o tempo da sentença encaixada e o tempo da sentença principal serem os mesmos. Ao complemento eventivo, infinitivo, associam-se as categorias sintáticas menores que o CP. Também verificamos que os complementos finitos referem-se a uma percepção feita indiretamente a partir de evidências. O sujeito faz uso das evidências disponíveis e do conhecimento prévio relevante para chegar a uma conclusão, ou seja, adquirir o conhecimento do que é denotado. Nessa configuração sintática, ambos os verbos perceptivos passam a ter um sentido semelhante ao de verbos epistêmicos como *constatar*, *compreender*, *reconhecer*, *se dar conta*, por exemplo, e o tempo das sentenças, principal e encaixada, é independente.

A partir dessas considerações sobre os complementos sentenciais de verbos perceptivos, é possível fazer algumas previsões para a sua aquisição:

- (i) A percepção direta ou imediata é mais simples tanto do ponto de vista linguístico quanto do lado cognitivo. É uma percepção sensorial que tem suas informações de tempo ancoradas na sentença matriz e, portanto, ocorre simultaneamente. O que é visto/ouvido é dado a conhecer sem qualquer inferência ou pressuposição;
- (ii) a percepção indireta traduz-se linguisticamente em um complemento finito, com propriedades temporais distintas das do verbo matriz. A presença do complementizador *que* e de informações temporais no complemento podem sugerir um maior grau de complexidade para sua compreensão. Além disso, do ponto de vista cognitivo, dado o seu caráter proposicional e epistêmico, deve-se ser capaz de somar as evidências conhecidas às evidências adquiridas na percepção para inferir e pressupor que o conteúdo linguístico do complemento foi percebido.

Especula-se, então, que os complementos infinitivos sejam adquiridos anteriormente aos complementos finitos. No próximo capítulo, estas questões serão investigadas na gramática infantil. Será feito um levantamento do que existe na literatura sobre a aquisição desses complementos e em seguida apresentaremos os experimentos com os dois tipos de complementos (finitos e infinitivos) dos verbos perceptivos não-agentivos *ver* e *ouvir* e os resultados obtidos.

CAPÍTULO 4

OS VERBOS PERCEPTIVOS E A GRAMÁTICA INFANTIL

Neste capítulo, o objetivo é apresentar e discutir os estudos que dizem respeito exclusivamente à aquisição dos verbos perceptivos não-agentivos e de seus complementos. Pretende-se, a partir da revisão dos estudos relevantes, constatar o que já existe sobre esses verbos e seus complementos na gramática infantil e, a partir do que ainda precisa ser verificado na aquisição, melhor traçar as hipóteses para os experimentos conduzidos com crianças em aquisição do PB e do inglês, ambas adquiridas como línguas maternas. A justificativa para se estudar ambas as línguas em contraste vem de uma das premissas da perspectiva teórica adotada de que o mapeamento entre cognição e linguagem é universal e se dá da mesma maneira para a espécie humana. Portanto, mais importante do que descobrir quais são as idades para a aquisição de complementos eventivos nas línguas, o que se pretende é descobrir as etapas para a aquisição desses verbos e seus complementos, etapas que deverão ser as mesmas independentemente da língua a ser adquirida.¹ De modo geral, espera-se que as considerações feitas ao longo deste capítulo possam fornecer respostas para algumas questões: qual é a relação entre a aquisição dos verbos perceptivos e causativos e o desenvolvimento cognitivo infantil? E pode ser reformulada mais especificamente como: quais os tipos de “conhecimento” são necessários para a aquisição desses tipos verbais e seus complementos?

Para tanto, faz-se, na seção 1, uma revisão dos estudos já existentes sobre os verbos perceptivos e seus complementos na gramática infantil, que será o ponto de partida para os experimentos, que devem explorar o contraste entre os complementos finitos e infinitivos dos verbos perceptivos, de modo a compreender o tipo de interpretação – proposicional ou eventiva – dada a cada uma dessas estruturas. Na seção 2, apresentaremos os experimentos que conduzimos (primeiramente com o verbo *see* e em seguida com o

¹ Num primeiro momento, assumimos que não há nada que é específico a uma língua ou outra em relação aos tipos de construções que os verbos perceptivos (e causativos) admitem. Caso se mostrem relevantes e o contraste sintático se faça necessário, retomaremos esta questão. De qualquer maneira, não imaginamos que seja a sintaxe dessas estruturas que esteja em jogo, mas sim a semântica dos complementos.

verbo *hear*), os resultados obtidos e a discussão dos resultados. Por fim, na seção 3, apresentamos as nossas considerações finais.

1 Os estudos anteriores sobre verbos perceptivos

Os estudos de aquisição até agora encontrados sobre os verbos perceptivos (e sobre os verbos causativos) são poucos e incompletos em relação ao que se pretende investigar aqui. Existem pelo menos três estudos dedicados a esses verbos que nos interessam. O primeiro deles é Freire (2007), que investiga no PB como se dá a aquisição dos complementos infinitivos desses verbos e dos verbos causativos, mas não se propõe a dar conta da contraparte finita dos mesmos tipos verbais. Outros dois estudos encontrados, Grant & Schreiner (2009) e Cole & Grant (2010), são tentativas preliminares de mostrar que complementos infinitivos (eventivos) são adquiridos e compreendidos antes de complementos finitos (proposicionais). As considerações mais relevantes desses três estudos serão aqui relatadas.

Freire (2007) investiga a aquisição apenas de complementos infinitivos dos verbos perceptivos tanto a partir de dados de produção infantil espontânea de cinco crianças – três em aquisição do inglês e duas adquirindo o PB, entre 1;10 anos e 5;0 anos de idade – quanto a partir de um experimento de compreensão conduzido com 30 crianças entre 2 e 4 anos de idade adquirindo o PB como língua materna.

Da análise dos dados espontâneos, investigou-se desde os contextos infantis em que o infinitivo inicialmente ocorre – Infinitivos Raiz –, passando pelo infinitivo com verbos de marcação excepcional de caso (ECM – do inglês, *Exceptional Case Marking*), até os infinitivos nos contextos-alvo, ou seja, na subclasse de verbos ECM perceptivos (e causativos). Em linhas gerais, os resultados revelam que o infinitivo, apesar de estar presente na fala infantil a partir dos 2 anos de idade, apenas é atestado em contextos restritos: (i) sujeito da encaixada correferente ao sujeito da principal (1); (ii) preposicionados (2); (iii) futuro perifrástico (3).

- (1) a. sabe que eu já sei doba [""] dobrar?

- b. não # agora xxx quando xxx eu quero dormi(r). (R. 3;02.20)
- (2) bota aqui pra ele falar de novo. (A.C. 2;03)
- (3) que eles vão fica(r) bem bonitinho(s) # vamo(s)? (R. 3;02.06)

Em (3), o infinitivo aparece em uma construção de futuro perifrástico (vão ficar = ficarão), um fenômeno de marcação do futuro já consolidado no PB. Em (1), o verbo epistêmico (*saber*) e o verbo volitivo (*querer*) tomam como complementos oracionais sentenças com sujeito correferente quando aparecem no infinitivo.

Especificamente em relação aos verbos perceptivos, verificou-se que o verbo *ver* (transitivo) também faz parte dos dados de produção infantis aos 2 anos de idade, mas complementado apenas por um objeto, como em (4) abaixo. Os complementos sentenciais infinitivos aparecem depois de sentenças encaixadas gerundivas, como exemplificado em (5), possivelmente em função da presença de aspecto progressivo nestas últimas.

- (4) M: Ovo. Ele vai papá ovo. Humm... Que ovinho gostoso!... [...].
C: Eu viu ele. (2;03)
- (5) (03;05,00 - H17)
M.: Não foi a bruxa lá e ela comeu a maçã?
C.: É, então a... a rainha vinha vê a Banca de Neve lavando o chão. (Vira a página).

Os experimentos em Freire (2007) foram feitos com 30 crianças e o objetivo era verificar apenas a compreensão dos complementos infinitivos do verbo *ver*.² O teste era de julgamento de valor de verdade, com figuras que deveriam ser escolhidas para representar a melhor alternativa para a sentença dita pelo experimentador.

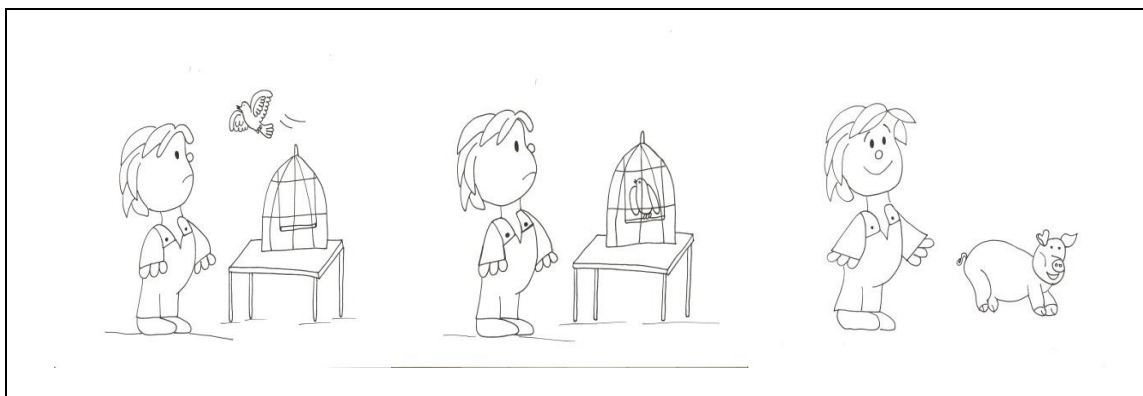
O teste consistia no seguinte: o entrevistador dizia a sentença-alvo e a criança deveria identificar em um grupo de três figuras aquela que representava a sentença expressa pelo investigador. Para testar a sentença (6), por exemplo, duas figuras mostravam o mesmo passarinho em duas ações diferentes. Em uma das figuras, o passarinho voava ao

² O único verbo perceptivo testado por Freire (2007) foi o verbo *ver*. Aqui consideramos também o verbo perceptivo *ouvir* para a testagem.

lado de fora da gaiola, enquanto na outra ele permanecia dentro da gaiola. A terceira figura mostrava um porquinho e funcionava apenas como um distrator para controlar se as crianças estavam respondendo aleatoriamente o que era testado (cf. Figura 1).

(6) O menino viu o passarinho voar.

Figura 1 – Exemplo de figuras usadas em Freire (2007)



Uma das previsões era a de que, independentemente da idade, a combinação verbo perceptivo + complemento infinitivo não deveria causar problemas para a criança, em função de se tratar de uma percepção sensorial e direta de um evento. Além disso, crianças são mais atentas a características concretas, referenciais e objetivas das situações (Aksu-Koç, 1988). Tal previsão se confirmou, uma vez que mesmo as crianças de 2 anos apresentaram 70% de acertos nos testes e as crianças de 3 e 4 anos acertaram em 100% dos casos a escolha da figura.

A partir desses resultados (e dos resultados dos testes com verbos causativos), Freire (2007) verifica que um predicado mais eventivo é adquirido mais “rápido” que um predicado proposicional. Entretanto, esta conclusão é frágil, pois é feita a partir de um único teste de compreensão, feito apenas com um único verbo perceptivo, *ver*. Retomaremos, portanto, essa hipótese e apresentaremos mais conclusões sobre o estudo de Freire (2007) mais adiante, ao final desta seção.

Em Grant & Schreiner (2009), o objetivo era descobrir quando as crianças adquirindo o inglês como primeira língua distinguiam entre proposições e eventos a partir de perguntas-*wh* com os verbos *see* e *hear*, ambos com leituras proposicionais quando

complementados por uma sentença finita do tipo *that-clause*. As autoras não tinham expectativas em relação a qual idade essa distinção seria revelada, mas suspeitavam que distinguir entre os dois tipos de complementos estivesse relacionado com o desenvolvimento da Teoria da Mente, mais especificamente com a compreensão de falsa-crença, e por isso a escolha da faixa etária de 5 e 6 anos.³ Ao todo, 17 crianças de 5 e 6 anos foram testadas e o experimento consistia no seguinte: a criança ouvia uma história acompanhada de ilustrações e ao final deveria responder por que determinado personagem não viu ou não ouviu um determinado acontecimento relatado na história. O objetivo de perguntar o porquê era justamente o de verificar se a criança seria capaz apenas de atribuir uma falsa-crença a alguém ou se também seria capaz de justificar os motivos para cada crença atribuída a um dado personagem. A seguir um exemplo:

- (7) Hanna passou a manhã pulando corda com seus amigos na rua. Dentro de casa, no banheiro, o irmão dela, Fred, estava cantando uma música no chuveiro. Quando ele saiu do chuveiro, mamãe disse para Fred que ele cantava muito bem. Fred falou para a mãe dele não contar para Hanna porque era um segredo. A mãe guardou segredo e não disse nada para Hanna.
- a. Por que a Hanna não ouviu o Fred cantar?
 - b. Por que a Hanna não ouviu que o Fred cantou?

A resposta esperada para (7a) seria *Hanna estava brincando na rua* ou alguma paráfrase dentro desse espírito; por sua vez, a resposta esperada para (7b) seria *A mãe não contou/Era um segredo*. Os resultados encontrados estão expostos na Tabela 1 a seguir.

³ O teste comumente utilizado para atestar a aquisição de falsa-crença é o teste de *unseen displacement*, que foi apresentado no capítulo 1 desta tese. Os resultados mostram que a taxa de acertos é significativa a partir dos 4 anos.

Tabela 1 – Respostas do grupo de crianças para os itens testados

CRIANÇAS	Bare: <i>Por que a Hanna não ouviu o Fred cantar?</i>	Proposition: <i>Por que a Hanna não ouviu que o Fred cantou?</i>
Bare answer <i>Ela estava na rua</i>	75%	61%
Prop. Answer <i>A mãe não contou</i>	6.6%	22%
Other/errors/no answer	18.4%	17% (4% = as duas respostas)

Fonte: Grant & Schreiner (2009)

O mesmo experimento foi feito com 16 adultos; os resultados estão na Tabela 2.

Tabela 2 – Respostas do grupo de adultos para os itens testados

ADULTOS	Bare – <i>Por que a Hanna não ouviu o Fred cantar?</i>	Proposition – <i>Por que a Hanna não ouviu que o Fred cantou?</i>
Bare answer <i>Ela estava na rua</i>	91%	64%
Prop. Answer <i>A mãe não contou</i>	0%	11%
Other/errors/no answer	9%	25% (22% = as duas respostas)

Fonte: Grant & Schreiner (2009)

Nos quadros destacados em cada tabela (com bordas mais grossas e sombreados), encontra-se a resposta esperada para cada pergunta. Na condição com a pergunta no infinitivo (evento), as crianças e os adultos respondem conforme o esperado (75% e 91%, respectivamente). O curioso é observar que na pergunta feita com o complemento finito – em que a resposta esperada era a proposicional –, ambos os grupos preferem a resposta eventiva (em 61% e 64% das vezes).⁴ Ainda em relação a este tipo de pergunta, as crianças forneceram mais vezes uma resposta proposicional (22%) do que os adultos (11%), porém, ambos os grupos ainda estão muito abaixo do que era esperado. Os adultos, entretanto, responderam consideravelmente mais vezes com ambas as respostas (eventiva e proposicional) do que as crianças (22% e 4%, respectivamente). Quando a pergunta era

⁴ Mais à frente nesta seção, tecemos uma hipótese que pode explicar tal curiosidade.

eventiva, feita com a sentença encaixada no infinitivo, apenas 6,6% das crianças responderam com uma resposta proposicional, enquanto nenhum dos adultos forneceu esse mesmo tipo de resposta. Tal resultado merece destaque, pois reforça o caráter de que a complementação infinitiva só é capaz de codificar uma percepção direta e sensorial, ainda que não seja a única estrutura possível para esse tipo de complementação.⁵ A hipótese das autoras sugere que a semelhança das respostas das crianças e dos adultos pode ser em função de dois fatores: (i) os itens talvez não foram tão “marcados” para a resposta indireta às perguntas proposicionais; (ii) existe uma tendência geral de responder com a informação direta quando possível.⁶

Em primeiro lugar, uma das conclusões do estudo de Grant & Schreiner (2009) é justamente a não-compreensão do complemento proposicional entre as idades de 3 e 5 anos, mas é interessante notar que isso é apenas mencionado como uma conclusão bastante intuitiva, já que apenas crianças de 5 e 6 anos foram testadas e nenhum estudo que dê respaldo para tal conclusão foi apresentado.⁷ Uma segunda crítica que pode ser feita é em relação ao tipo de história contada para a criança e ao tipo de pergunta utilizada. As histórias utilizadas envolviam muito além da compreensão de proposições e eventos. Havia a necessidade de se compreender que uma parte importante da história era se tratar de um segredo, de apreciar o estado mental de uma terceira pessoa (na realidade, de várias pessoas, como no caso da Tabela 1: Fred, Hannah e a mãe). Além disso, a pergunta feita pedia que a criança fornecesse o motivo para a não-escuta (ou não-visão) de um evento a partir de uma estrutura sintática complexa encabeçada por um pronome-*wh* (*why*) e contendo uma sentença encaixada negativa. Parece se tratar mais de um teste de Teoria da Mente do que um teste semântico para verificar o funcionamento de complementos finitos

⁵ Conforme discussão no capítulo 3, a estrutura finita é usada para uma percepção indireta de um fato, feita a partir de evidências. Uma dessas evidências, entretanto, pode ser a evidência sensorial, ou seja, o acesso à percepção direta do próprio evento denotado. Essa ideia encontra respaldo na sintaxe, uma vez que um fato forma um CP e o evento forma uma categoria menor contida num CP, também visto no capítulo anterior.

⁶ Tais fatores são apenas elencados no trabalho de Grant & Schreiner (2009), mas foram retomados no trabalho de Cole & Grant (2010), que relatamos mais adiante.

⁷ Ainda que as autoras não tenham apresentado argumentos para afirmarem que o conhecimento de proposições é posterior ao de eventos, os estudos de Potts & Roeper (2005) e Freire (2007) dão suporte a tal afirmação.

proposicionais e infinitivos eventivos na aquisição.⁸ Em terceiro lugar, as autoras reconhecem algumas falhas existentes na metodologia empregada, incluindo, dentre outros, problemas nas gravações dos estímulos.

Bem, a explicação que propomos para os resultados não esperados desse experimento é um pouco diferente. Observemos que a resposta-alvo para a pergunta proposicional com verbos perceptivos não-agentivos era uma resposta agentiva, que depende também de pressuposição. Repetimos abaixo o exemplo relevante com as respostas possíveis (as respostas esperadas em (8a) e (8b) e a não esperada em (8c)):

- (8) Por que a Hanna não ouviu que o Fred cantou?
- a. *A mãe não contou pra ela.*
 - b. *Era um segredo.*
 - c. *Porque ela [Hanna] estava brincando na rua.*

Ora, para responder (8a) deve-se imaginar que a mãe poderia contar para Hanna que ela ouviu o Fred cantar, mas nada na história leva a crer que a mãe contaria. Ao responder (8b), a criança deve compreender a existência de uma expectativa de que um segredo, por definição, deve ser mantido em sigilo. Ambas pressupõem que existam ações (ou a ausência de uma ação, no caso de (8b)) para que não haja a percepção de Hanna. Uma alternativa muito mais natural é a resposta em (8c), ou seja, uma resposta eventiva. Além disso, constatemos que a pergunta em (8) pode ser substituída, sem perda de sentido, pela pergunta em (9):

- (9) Por que a Hanna não *ficou sabendo* que o Fred cantou?

A sentença interrogativa em (9) não apenas comprova o comportamento epistêmico do verbo *ouvir* nesses contextos, como também parece questionar a fonte do conhecimento.

⁸ Este estudo observa a relação da aquisição da linguagem com a Teoria da Mente, mas não se propõe a fazer nenhum teste que vise compreender o funcionamento de pressupostos da Teoria da Mente com as crianças. Os testes aqui são linguísticos e exploram como a criança lida com complementos finitos e infinitivos de verbos perceptivos e causativos. Nesse sentido, dentro do possível, os experimentos envolvem o mínimo da interface linguagem e cognição extralinguística. Já as explicações para os resultados, estas sim são baseadas em pressupostos da Teoria da Mente, com o objetivo de justificar e mostrar que uma relação é plausível.

Dessa forma, para respondê-la, a criança deve buscar evidências na situação descrita na história, possivelmente na cena de mais relevância concreta e referencial (Hanna brincando na rua).

Voltando às respostas dadas para (8), é possível encontrar na semântica algumas explicações para a felicidade da resposta: (i) o DP *Hanna* é o tópico da pergunta, que, para mantê-lo como tópico também na resposta, tal DP deve ocupar a posição de sujeito gramatical; (ii) além da questão de tópico, os indivíduos que fazem parte da pergunta são Hanna e Fred, sendo que a resposta em (8c) codifica bem o evento em função dos dois participantes (nada foi perguntado sobre a mãe); (iii) sentenças negativas são menos naturais que sentenças afirmativas (Osgood, 1971) – uma resposta negativa é também menos saliente.⁹

Finalmente, o trabalho de Cole & Grant (2010) tem por objetivo verificar por que tais diferenças e semelhanças entre os adultos e crianças surgiram no estudo de Grant & Schreiner (2009). O estudo pouco diz sobre os dados infantis e testa apenas adultos com o intuito de rever e explorar qual é o melhor tipo de sentença a ser utilizada em testes que se proponham a compreender o estatuto das proposições e dos eventos encaixados. Para tanto, novas situações experimentais foram criadas, também envolvendo os verbos *see* (*ver*) e *hear* (*ouvir*). Em cada uma delas, um evento era visto/ouvido diretamente e um outro evento era visto/ouvido indiretamente (o personagem via evidência do evento, mas não o evento propriamente; ou ouvia sobre o evento). A seguir, em (10), um exemplo de história e de possíveis perguntas.

- (10) Hanna estava brincando com pedras num riacho onde tinha muitos sapos. Sempre que ela jogava uma pedra e acertava na água, os sapos coaxavam. Quando ela chegou em casa e contou para os pais dela sobre os sapos, o pai dela disse que quando ele era criança, os sapos costumavam pular dentro do riacho quando a pedra acertava a água.

⁹ Seth Cable (comunicação pessoal, em 08/03/2012) levanta ainda uma outra possível explicação para o contraste: as respostas (8a) e (8c) não parecem responder ao mesmo tipo de verbo, o que talvez se trate de um caso do falante processar dois verbos diferentes para usar uma ou outra resposta. Descartamos, por ora, tal discussão.

- | | |
|---|------------------------------------|
| a. Hanna ouviu os sapos... | (<i>bare</i> ; evento) |
| b. Hanna ouviu que os sapos... | (<i>that-clause</i> ; proposição) |
| c. Hanna descobriu que os sapos... | (<i>that-clause</i> ; proposição) |
| d. O que a Hanna ouviu os sapos fazerem? | (<i>bare</i> ; evento) |
| e. O que a Hanna ouviu que os sapos faziam? | (<i>that-clause</i> ; proposição) |

Os testes eram feitos ou com perguntas-*wh* ou com uma sentença que deveria ser completada. Depois de cada história, cada participante era testado com apenas um dos itens em (10), seja uma sentença a ser completada ou uma pergunta. Cole & Grant (2010) testaram ao todo dez adultos e os resultados encontrados apontaram para o mesmo encontrado no estudo anterior, de Grant & Schreiner (2009). Uma das poucas diferenças verificadas foi que a metodologia de completar a sentença em (10b) e (10c) parece facilitar um pouco mais a produção de respostas indiretas (proposicionais) esperadas do que as perguntas-*wh* utilizadas em Grant & Schreiner (2009).¹⁰

Concluimos esta seção com algumas lições mais gerais desses estudos para a organização e desenvolvimento dos próximos experimentos. Primeiramente, partimos do pressuposto de que a complementação infinitiva não será um complicador para a criança, dada a pesquisa de Freire (2007). Em segundo lugar, a partir dos resultados de Grant & Schreiner (2009), nota-se o cuidado que se deve ter com os experimentos e a necessidade de escolher apropriadamente a idade certa para a testagem, para que não se corra o risco de ter um teste mais voltado à Teoria da Mente do que à linguagem e deveras complicado para as crianças. Outras considerações, mais específicas, estarão na próxima seção.

2 Os experimentos com os verbos perceptivos

2.1 Procedimentos metodológicos

Algumas questões mais específicas foram consideradas para o planejamento dos novos experimentos conduzidos neste estudo, com base nos estudos anteriores.

¹⁰ Ora, parece óbvio concluir que as sentenças (10b) e (10c) facilitassem a resposta proposicional (indireta), afinal, o complementizador *que* (no inglês, *that*) é introduzido pelo experimentador.

Em relação à complexidade da história e à estrutura e formato da pergunta, a decisão foi a de modificar o modelo experimental utilizado por Grant & Schreiner (2009). Acredita-se que a pergunta do experimento das autoras era demasiado complicada para as crianças testadas, pois se tratava de uma pergunta informacional a respeito do motivo da não percepção de uma situação ou da não obtenção do conhecimento sobre um fato. Sintaticamente, trata-se de uma sentença-interrogativa encabeçada por um pronome *wh* (*why*) e com a sentença matriz contendo também um elemento negativo.

Adotou-se aqui o uso de perguntas confirmatórias, do tipo *sim/não*, e sem a presença do elemento *wh*, uma estrutura que também não foi considerada no estudo de Cole & Grant (2010) com adultos. A partir dessa nova estrutura, foi possível tornar as histórias¹¹ mais curtas e menos complexas e, ao mesmo tempo, adequar o experimento para crianças mais novas, de 4 a 6 anos de idade, e não apenas de 5 e 6 anos, como no estudo de Grant & Schreiner (2009).¹² Os experimentos também foram realizados com um grupo-controle de dez adultos, como forma de obtermos as respostas esperadas para o grupo infantil, que serão relatadas mais adiante.

A questão relevante para os primeiros experimentos era a de investigar se a criança é capaz de localizar e codificar adequadamente o tipo de percepção da mesma maneira que o adulto a partir da estrutura sintática (e semântica) da pergunta fornecida. Ou seja, o intuito era o de compreender quando é que a criança é capaz de discriminar a percepção codificada por um complemento infinitivo (de um evento) da percepção codificada por um complemento finito (de conteúdo proposicional).

Como as propriedades de ambas as percepções são diferentes, para que sejam adquiridas, é necessário que a criança compreenda que a primeira trata-se de uma percepção direta sensorial e a segunda é uma percepção indireta (mediada ou inferida) que depende de evidências para ser computada. Na verdade, nessa segunda percepção, apenas as evidências de que houve um evento são percebidas. Para responder adequadamente às

¹¹ Todas as histórias, estímulos e desenhos estão no Apêndice desta tese.

¹² A idade foi reduzida também em função da idade em que se atesta a emergência da Teoria da Mente (falsa-crença). Assim como sugerido por Grant & Schreiner (2009), também aqui se acredita que a aquisição de tais complementos envolva a Teoria da Mente. Ressalto, mais uma vez, que usaremos os pressupostos da Teoria da Mente para explicar os resultados obtidos nos testes linguísticos realizados.

perguntas com o complemento finito, a criança deve saber então que não existe na realidade uma *percepção* do evento, mas sim que as evidências percebidas geram a *aquisição de um dado conhecimento*. Este segundo sentido tem relação com a cognição em seu sentido mais geral, como por exemplo, com um sistema de crenças.

Para o verbo *ver*, as histórias criadas eram a respeito de apenas um personagem. As figuras mostravam ou o personagem fazendo determinada ação ou a consequência da ação. A pergunta feita era sempre sobre a percepção da criança em relação ao personagem da história. No caso dos testes com o verbo *ouvir*, as histórias necessariamente envolviam dois ou mais personagens e as perguntas eram feitas sempre em relação à percepção dos personagens sobre os eventos ou fatos da história, e não mais sobre a percepção da criança. Portanto, no caso do verbo *ver*, a criança participava mais ativamente da história, pois assumia o papel de vidente e experienciadora do que era questionado; já para o verbo *ouvir*, a criança assumia um papel diferente, o de relatora da percepção dos personagens. Esse ponto ficará mais claro quando discutirmos os testes de cada verbo, separadamente, nas próximas seções.

Antes disso, porém, nos valem do restante desta seção para fazermos algumas considerações mais gerais sobre aquilo que é comum aos testes feitos em ambas as línguas testadas. Introduzimos em linhas gerais a ideia dos testes, os procedimentos experimentais, os estímulos linguísticos e as condições experimentais criadas. A partir dessas condições, algumas previsões também são feitas.

A partir do que foi discutido nos capítulos anteriores e com base nos experimentos antes feitos, desenvolvemos experimentos semelhantes para os dois verbos perceptivos testados, *ver* e *ouvir*. Cada um deles foi testado nas línguas aqui investigadas, inglês e PB, e os experimentos foram conduzidos em escolas de Amherst e região, em Massachusetts, Estados Unidos e em Brasília, DF. Todas as crianças¹³ foram testadas individualmente, apenas na presença do experimentador.

¹³ Foram mais de 100 crianças de 4 a 9 anos testadas em cada uma das línguas. Entretanto, algumas delas foram descartadas em experimentos diferentes. Optamos então por revelar, a cada experimento, o número de crianças testadas, bem como a média de idade de cada grupo; isso pode ser visto a partir da próxima seção. No Apêndice desta tese, encontram-se os estímulos utilizados nos experimentos.

As ilustrações para as histórias eram mostradas por meio de *slides* do programa PowerPoint e cada história foi contada para a criança diretamente pelo experimentador. Não havia uma gravação prévia do estímulo linguístico a ser utilizado, mas havia um roteiro seguido pelo experimentador, de modo a garantir que todas as crianças teriam acesso ao mesmo tipo de informação.

A tarefa da criança consistia em ouvir a história e acompanhar as ilustrações pertinentes e, ao final, responder *sim* ou *não* à pergunta feita. Ao todo, cada criança respondia de 12 a 16 perguntas, sendo exatamente oito perguntas para cada verbo. Essas oito perguntas-alvo foram distribuídas aleatoriamente em quatro condições diferentes, ou seja, dois itens por condição. As demais perguntas serviam como distratoras e evitavam que a criança percebesse do que se tratava o experimento.

As variáveis consideradas para criar as condições alternavam tanto em função de sua estrutura sintática (sentença finita ou infinitiva) quanto em relação à ocorrência da percepção. As perguntas, portanto, configuravam-se de duas maneiras, como exemplificado em (11) e (12) para inglês e PB, respectivamente:

- (11) a. *Did you see/hear + sujeito + verbo no infinitivo?*
 b. *Did you see/hear that + sujeito + verbo no passado?*
- (12) a. *Você viu/ouviu + sujeito + verbo no infinitivo?*
 b. *Você viu/ouviu que + sujeito + verbo no passado?*

Do mesmo modo, as respostas esperadas poderiam ser de dois tipos: *sim* ou *não*. Combinando-se as variáveis, obtêm-se quatro condições. Para cada uma delas, testaram-se duas perguntas.¹⁴ O Quadro 2 a seguir resume as condições possíveis.

¹⁴ Inicialmente, o experimento foi pilotado sem considerar situações em que a percepção direta ocorresse e a resposta esperada fosse *sim*, em função dos resultados de Freire (2007). Entretanto, além de o teste ter ficado muito curto (com um total de seis perguntas), nem todas as possíveis variáveis foram consideradas. Em seguida, ao pilotar os experimentos com todas as quatro condições possíveis com pelo menos três tentativas, o teste se tornou extenso demais (12 perguntas), impossibilitando que a criança se mantivesse atenta até o final. Por essa razão, optamos por testar apenas duas perguntas de cada condição, totalizando oito perguntas por verbo.

Quadro 2 – Quadro de condições possíveis para os verbos perceptivos

Condição	Complemento sintático	Tipo de percepção	Resposta-alvo	Tempo	# de perguntas
1	Infinitivo	Direta	Sim	Dependente	2
2		Eventiva	Não		2
3	Finito	Indireta proposicional	Sim	Independente	2
4			Não		2

Dadas essas quatro condições, algumas previsões pontuais podem ser feitas:

Nas condições 1 e 2, ambas com complementos infinitivos, supomos encontrar mais resultados esperados, em especial nas idades mais jovens. Com base nos resultados de Freire (2007), sabe-se que aos 4 anos de idade a criança é capaz de lidar bem com os complementos infinitivos ao menos quando estes se referem à percepção de algo que ocorreu. Desse modo, a condição 1, por se tratar de uma percepção direta de um evento que ocorre e ao qual a criança tem acesso visual, não deve impor dificuldades para a aquisição, em qualquer que seja a idade aqui testada. Na condição 2, um pouco mais complicada, o que se espera a partir da pergunta feita é que a criança não responda fazendo referência à percepção direta, mas que verifique o modo como um dado conhecimento foi adquirido. Nas situações utilizadas, sabe-se que algo ocorreu por meio do relato ou por meio da percepção de indícios que levam à conclusão. Não há percepção direta daquilo que é denotado na sentença interrogativa, mas sim indireta. No contraste estabelecido entre os complementos infinitivos, portanto, a condição 1 deve obter mais acertos que a condição 2.

Já para as condições 3 e 4, ambas com perguntas contendo complementos finitos, devemos encontrar um maior número de respostas com valor diferente do esperado, ou seja, um comportamento menos semelhante ao da gramática adulta. Não é possível prever exatamente a idade em que esse tipo de complemento terá sido adquirido, mas espera-se que seja por volta dos 5 e 6 anos, como atestam os estudos de Grant & Schreiner (2009) e Cole & Grant (2010). É possível, entretanto, prever que as crianças que apresentarem resultados esperados para esses complementos certamente já terão adquirido os complementos finitos para os verbos perceptivos. No contraste entre essas duas condições,

talvez a condição 4 seja anterior à condição 3 por ser esta última a que realmente denota percepção indireta a partir de evidências ou de um relato. O fato de a condição 4 ter uma resposta negativa como alvo inviabiliza qualquer conclusão à respeito de qual tipo de percepção é feita (é possível que não haja nem mesmo percepção).¹⁵

Assim sendo, podemos resumir estas previsões em uma maior: as sentenças interrogativas com o infinitivo serão mais simples para as crianças. Os motivos para essa previsão podem ser sustentados mais fortemente quando atrelados aos componentes linguísticos e extralinguísticos:

1. Sintaticamente, os complementos infinitivos não apresentam marca morfológica de tempo ou aspecto e são dependentes das informações temporais contidas na sentença matriz;
2. Semanticamente, um evento é concreto e percebido imediatamente por meio dos sentidos (nos casos aqui discutidos, pela visão ou pela audição) e a proposição é o objeto de crença apenas dada a conhecer após o acesso a evidências; um complemento finito (proposicional) deve ser adquirido posteriormente aos complementos infinitivos (eventivos) (cf. Potts & Roeper, 2005; Freire, 2007; Grant & Schreiner, 2009; Cole & Grant, 2010);
3. Pragmaticamente, para que haja uma percepção indireta (= complementação finita), é necessário o acesso (perceptivo) a evidências e um conhecimento prévio de mundo.
4. Cognitivamente, Aksu-Koç (1988, p. 195) destaca: “(...) as crianças estão mais atentas a características concretas, referenciais e objetivas de uma situação do que a distinções subjetivamente relevantes como a atitude do falante sobre a proposição asseverada.”¹⁶

¹⁵ Reconhecemos que esta é uma falha no teste, mas esse é um problema imposto pela própria maneira como as línguas codificam este tipo de percepção (ao menos as duas línguas aqui averiguadas). Uma vez que se nega a percepção indireta, ou seja, que se nega que houve evidências indiretas para uma determinada situação, nega-se também a percepção como um todo. Observemos que uma resposta negativa à pergunta “*você viu que a Maria caiu?*” pode significar que eu não tive evidências nem diretas nem indiretas da queda de Maria - pode ser inclusive o caso de que ela não tenha caído.

¹⁶ Tradução minha; do original: “(...) *children’s early lack of sensitivity to the distinction between direct and indirect experience suggests that they are more attentive to concrete, referential and objective characteristics of situations than to subjectively relevant distinctions such as the speaker’s attitude to the proposition asserted.*”

Além dessas previsões, internas às condições experimentais, suspeita-se também que haja alguma diferença entre os resultados relativos à percepção indireta obtidos a partir do verbo *ver* e do verbo *ouvir*, tendo esse último melhores resultados entre as idades testadas. Intuitivamente, o caráter mais direto e objetivo de um relato *ouvido* deve ser mais saliente para a criança do que uma inferência subjetiva e indireta, ainda que essa seja feita a partir de evidências *visuais*. Passo agora a explorar cada um dos testes, separadamente.

2.2 Os verbos *SEE* e *VER*

Nas subseções seguintes são apresentados os testes em inglês e em seguida em PB, por uma questão de ordem de testagem. Por serem os mesmos para as duas línguas, as *condições* e *procedimentos* serão desenvolvidos conjuntamente. Os *participantes* e *resultados* serão discriminados, além da *discussão*, que será feita na medida em que se fizer necessária.

2.2.1 O primeiro teste com o verbo *see*

2.2.1.1 Condições

De modo a balancear o teste e as variáveis, foram criadas quatro condições para o verbo *see*, como apresentado no Quadro 3 a seguir. Cada uma das condições foi testada duas vezes, totalizando oito perguntas-alvo por experimento.

Quadro 3 – Quadro-resumo das condições criadas para *see* e *see that*

	Tipo de percepção	Complemento sintático	Resposta-alvo	Exemplo
1	Direta – evento	Infinitivo	Sim	Did you see Raccon eat the apple?
2			Não	Did you see someone break the vase?
3	Indireta – proposição	Finito	Sim	Did you see that someone drank the juice?
4			Não	Did you see that Linus ate the banana?

Basicamente, as histórias foram separadas em dois grandes blocos: situações (eventos ou fatos) que ocorriam (condições 1 e 3, no Quadro 3) e situações que não ocorriam (condições 2 e 4). Depois desta primeira divisão, havia ainda uma subdivisão dentro de cada um dos grupos em relação à percepção da criança: para metade das situações, a criança testemunhava visualmente o ocorrido, e para a outra metade, a criança testemunhava apenas o resultado do que havia acontecido na história. Nas histórias em (13) e (14) a seguir, essa divisão fica mais clara e são exemplificadas as quatro condições.

(13) A primeira figura era de um personagem segurando um rolo e uma lata de tinta vermelhos: *Olha só... esse é o Pete, ele adora pintar casas e ele sempre pinta elas de vermelho.* Em seguida, aparecia a figura de uma casa azul e a criança ouvia: *Olha, uma casa azul, talvez o Pete possa pintá-la.* A última figura mostrava a mesma casa completamente pintada de verde e a criança ouvia: *Ah, não, alguém pintou a casa de verde!* Em seguida a criança ouvia uma das seguintes possíveis perguntas:

- a. Você viu alguém pintar a casa de verde? (Não – Condição 2)
- b. Você viu que alguém pintou a casa de verde? (Sim – Condição 3)

Em (13a), a pergunta com o infinitivo (eventiva) tem como única possibilidade de resposta a negativa, uma vez que as figuras mostravam apenas o resultado e não o processo de pintar a casa. Em (13b), assegurou-se que as evidências presentes na história fossem suficientes para esperar uma resposta afirmativa.¹⁷ O fato ocorreu, afinal, a casa foi pintada, mas possivelmente não foi Pete o responsável, já que as evidências indicavam o contrário: Pete aparecia com rolo e tinta vermelhos e, de acordo com o que foi contado, ele sempre pinta as casas de vermelho. A resposta, em caso afirmativo, indicaria que a criança é capaz de lidar com este complemento e corretamente computar as evidências e seu conhecimento prévio, além de inferir que houve um evento de pintar a casa.

Uma variação foi feita com a figura final. Neste caso, a história seguia como (14) e a pequena mudança permitia que houvesse uma resposta afirmativa para a pergunta

¹⁷ Poderíamos ter pensado nisto, mas não nos ocorreu antes. Todavia, esse experimento precisou ser modificado, como veremos na discussão dos dados.

infinitiva eventiva e uma resposta negativa para a sentença proposicional, cujo sujeito gramatical aparece expresso (*Pete*).

(14) A primeira figura era de um personagem segurando um rolo e uma lata de tinta vermelhos: *Olha só... esse é o Pete, ele adora pintar casas e ele sempre pinta elas de vermelho*. Em seguida aparecia a figura de uma casa azul e a criança ouvia: *Olha, uma casa azul, talvez o Pete possa pintar ela*. A última figura mostrava que Pete estava pintando a casa azul de vermelho e a criança ouvia: *Ah, olha lá, o Pete está pintando a casa!* Em seguida, uma das duas perguntas era feita:

- a. Você viu alguém pintar a casa de vermelho? (Sim – Condição 1)
- b. Você viu que o Pete pintou a casa de verde? (Não – Condição 4)

2.2.1.2 Participantes

Ao todo, 42 crianças que adquirem o inglês como primeira língua foram testadas duas vezes para cada uma das quatro condições envolvendo o verbo *see* (oito perguntas, duas para cada condição). As idades variaram entre 4;03.17 e 9;03.29 e são apresentadas na Tabela 3.¹⁸

Tabela 3 – Número e idade das crianças testadas para o verbo *see*

Faixa etária	Quantidade	Idade média	Idade mínima	Idade máxima
4 anos	9	4;07.16	4;03.17	4;10.07
5 anos	10	5;05.11	5;00.20	5;10.18
6 anos	9	6;04.28	6;00.23	6;10.03
7 anos	6	7;05.27	7;03.20	7;10.13
8 anos	6	8;03.27	8;02.29	8;11.15
9 anos ¹⁹	2	9;03.15	9;03.00	9;03.29
Total Geral	42	6;11.08	4;03.17	9;03.29

¹⁸ Um grupo-controle de dez adultos também foi testado e os resultados virão mais adiante, quando discutirmos os resultados desse experimento.

¹⁹ Sabemos que nada pode ser dito com apenas dois sujeitos na faixa etária de 9 anos, em inglês. Outros quatro também foram testados e constarão na Tabela 6 do próximo experimento com o verbo *see*.

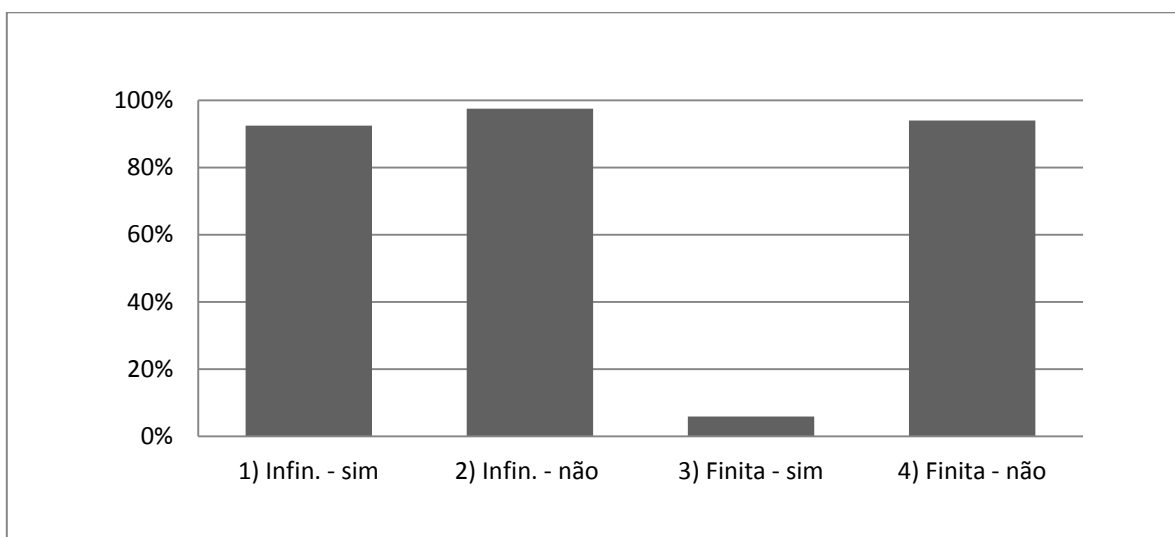
2.2.1.3 Resultados

Apresentamos os primeiros resultados para o verbo *see* (*ver*) nas duas tabelas a seguir. A primeira delas revela os resultados gerais de todas as idades e a segunda discrimina as respostas obtidas por idade.

Tabela 4 – Resultados gerais por condição

Condição	Respostas esperadas obtidas	
	Em número	Em porcentagem
1. Infinitivo – sim	80/84	95,2%
2. Infinitivo – não	82/84	97,6%
3. Finita – sim	5/84	5,9%
4. Finita – não	79/84	94%

Figura 2 – Resultados esperados obtidos por condição



Os resultados gerais mostrados na Tabela 4 e na Figura 2 revelam que as 42 crianças não apresentam dificuldades em lidar com eventos (denotados pelos complementos infinitivos), sejam estes realizados ou não (condições 1 e 2). As perguntas estruturadas com complementos finitos e cuja resposta esperada era negativa também não parecem ser difíceis para as crianças (94% de respostas esperadas). A dificuldade maior parece residir

nas perguntas com complementos infinitivos, proposicionais, em que a resposta é *sim*. A seguir, os resultados discriminados por idade.

Tabela 5 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição

Idade	Condição 1		Condição 2		Condição 3		Condição 4	
	#	%	#	%	#	%	#	%
4 anos (N=9)	17/18	94,4%	18/18	100%	2/18	11%	16/18	88%
5 anos (N=10)	19/20	95%	18/20	90%	2/20	10%	19/20	95%
6 anos (N=9)	16/18	89%	18/18	100%	1/18	5,5%	16/18	89%
7 anos (N=6)	12/12	100%	12/12	100%	0/12	0%	12/12	100%
8 anos (N=6)	12/12	100%	12/12	100%	0/12	0%	12/12	100%
9 anos (N=2)	4/4	100%	4/4	100%	0/4	0%	4/4	100%
Total (N=42)	80/84	95,2%	82/84	97,6%	5/84	5,9%	79/84	94%

Destacados em *itálico*, na Tabela 5, estão os resultados para a condição 3, com os percentuais mais altos para as crianças mais novas. Os resultados para as outras condições, quando não são 100%, estão muito próximos deste índice.

2.2.1.4 Discussão

Como esperado, a compreensão dos complementos infinitivos é estabelecida desde cedo, seja com a ocorrência de um evento (condição 1) ou com a não-ocorrência do evento (condição 2). As taxas de acerto estão acima de 85% para todas as idades, em ambas as condições, conforme Tabela 4. Freire (2007) inclusive apresenta resultados que apontam que por volta dos 3 anos de idade a aquisição dos complementos finitos para o verbo perceptivo *ver* já está completa.²⁰ De fato, a taxa de acerto no grupo de 4 anos nas condições 1 e 2 – 94% e 100%, conforme Tabela 5, respectivamente – revela que a criança

²⁰ Conforme discutimos no início deste capítulo, os resultados de Freire (2007) apontam uma taxa de acerto de 70% na combinação *ver* + complemento infinitivo para as crianças de 2 anos de idade; e de 100% de acerto para as crianças de 3 e 4 anos. Para o autor, resultados acima de 85% já permitem afirmar, com segurança, que a aquisição esteja completa. Os resultados encontrados também são justificados em função de tais complementos serem mais simples, pois fazem referência à percepção sensorial e imediata e são eventivos, ou seja, são entidades concretas.

lida bem com os infinitivos encaixados em verbos perceptivos e respalda o que já havia sido apontado por Freire (2007), de que sua aquisição deve ocorrer anteriormente aos 4 anos.

Em relação às condições com uma sentença-complemento finita introduzida pelo complementizador *que*, os resultados são mais próximos dos esperados quando não existe um evento a ser percebido (condição 4): no geral, 94% das respostas é de acordo com o esperado (cf. Tabelas 7 e 8) e, isoladamente, nenhuma das porcentagens em cada idade é menor do que 88% para o esperado (cf. Tabela 5). Vejamos mais atentamente o que está em jogo neste tipo de situação com uma das histórias utilizada nos experimentos, apresentada no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Condição 4: Percepção indireta sem a ocorrência do evento

Cena 1	Cena 2	Cena 3
		
Look this is Linus! He is hungry and would like to have something to eat.	Look, there is a banana. Maybe Linus can have it! Let's see what happens.	Oh look! The banana was eaten! ²¹ Someone ate it!
Pergunta testada: <i>Did you see that Linus ate the banana?</i>		

A história foi construída de modo a fornecer suficientes pistas, por assim dizer, para que se pudesse concluir o ocorrido: a criança conhecia o personagem; era informada sobre seu estado faminto; visualmente percebia um alimento e era informada que esse alimento poderia servir para (ao menos diminuir) a fome do personagem; e finalmente, a criança via a última figura e era informada que o alimento havia sido comido. Na última figura, apesar de mostrar apenas uma evidência ou um resultado possível (*a casca da*

²¹ Essa construção passiva é apontada na literatura como difícil para as crianças mais novas. Aqui, entretanto, não houve dificuldade para que as crianças a compreendessem, até mesmo porque o que estava sendo dito podia ser verificado visualmente na Figura 3. Notemos também que essa passiva não é do tipo reversível (**the banana ate something*), logo, a criança não teria como interpretá-la de outra maneira.

banana) para a ação da qual se falava anteriormente na história (*comer*), era dito à criança que a banana havia sido comida e que alguém comeu a banana. Esperava-se, dessa forma, bloquear todas as outras possibilidades (por exemplo, que algum animal roubou a banana e deixou a casca) e assegurar que a única percepção possível era a determinada pelo contexto. Buscou-se, portanto, enriquecer a pragmática e o contexto fornecendo (ou limitando) evidências de modo a ver se haveria alguma preferência por algum fator em detrimento dos aspectos linguísticos, ou seja, saber se o complemento finito seria utilizado ou ignorado na resposta.

Os resultados para a condição 4 apontaram que, mesmo num contexto enriquecido com evidências, a resposta preferida na maioria dos casos dos casos era negativa – em pelo menos 88% deles para as crianças de 4 e 5 anos. A partir dos 6 anos, as crianças respondem negativamente em 100% dos casos na condição 4 (cf. Tabela 5). Portanto, por mais que o contexto fosse rico em evidências, e por mais que a pragmática levasse a crer que foi Linus quem comeu a banana, há uma restrição linguística mais forte imposta pelo complemento finito presente na pergunta e a única resposta possível era *não*.²² O que ainda fica obscuro, entretanto, é que justamente por ser a resposta esperada um *não*, isso pode se dar tanto em função de uma imposição linguística feita pelo tipo de complemento utilizado (o complemento finito se relaciona a uma percepção indireta, inferida) ou em função da falta de evidências para que se responda de maneira afirmativa – uma vez que não havia a certeza de que Linus houvesse comido a banana, não se podia, conseqüentemente, chegar a uma conclusão sobre o ocorrido. Sugere-se que a restrição seja mais linguística do que pragmática, mas esse não parece ser o caso em função da condição 3, que passo a explorar agora.

A condição 3, que também fazia referência à percepção indireta (como a condição 4) e cuja resposta esperada era *sim*, parece revelar que a pragmática é mais saliente que a estrutura linguística para a aquisição de conhecimento. Mais especificamente, isso significa

²² Parece existir um papel importante do conhecimento prévio de mundo que se tem. O mesmo tipo de história foi testado utilizando Elmo e um biscoito no lugar de Linus e uma banana. As crianças, por conhecerem o personagem Elmo e sua turma, sabem que ele tem um amigo chamado Cookie Monster, que é louco por biscoitos. Quando perguntadas se haviam visto o Elmo comer o biscoito, muitas crianças diziam que não e reportavam a crença de que Cookie Monster havia comido (ainda que este personagem não estivesse na história).

que, para os complementos sentenciais finitos de verbos perceptivos, é necessário compreender antes a pragmática e o contexto. Também por se tratar de uma percepção feita indiretamente, em que se chega à conclusão de um fato a partir de evidências, é necessário que um número suficiente de evidências esteja disponível para que a inferência seja feita. Como essa condição apresenta a menor taxa de respostas esperadas – em um universo de 84 perguntas feitas para as 42 crianças, apenas 5 respostas foram afirmativas, representando 5,9% do total –, talvez seja mais interessante explicar o porquê de haver 94,1% de respostas não esperadas. No Quadro 5 a seguir, um exemplo de história utilizada.

Quadro 5 – Condição 3: Percepção indireta com a ocorrência do evento

Cena 1	Cena 2	Cena 3
		
Look this is Telly! He is thirsty and would like to have something to drink!	Oh, look, there is some cranberry juice, Maybe Telly can have it!	Oh no! Look at the glass now! Someone drank the juice!
Pergunta testada: <i>Did you see that <u>someone</u> drank the juice?</i>		

Novamente, o objetivo era que a história pudesse fornecer evidências suficientes para afirmar que sim, que alguém bebeu o suco. Dessa forma, apresentava-se o personagem e, juntamente com a primeira figura, introduzia-se a informação de que ele estava com sede. Em seguida, a criança observava a segunda imagem, de um elemento que saciaria a sede do personagem (suco), e era informada que o personagem poderia beber o suco. Por fim, a imagem do copo vazia era mostrada na terceira figura, seguida do relato de que alguém havia bebido o suco e chamando a atenção para o fato de que o copo estava vazio. Assim sendo, esperava-se garantir que a única inferência possível fosse a de que alguém bebeu o suco, garantindo que tal fato realmente aconteceu.

Tanto a pista verbal quanto a pista visual são essenciais para que a inferência esperada seja garantida. Apenas a evidência relatada, sem respaldo da evidência visual,

poderia gerar inferências inesperadas. Afirmar que alguém bebeu o suco sem que a mudança do estado do copo de suco cheio para um estado vazio pudesse ser vista não garantiria que o suco foi bebido. Do mesmo modo, a evidência visual, sem respaldo da afirmação de que alguém bebeu o suco, poderia gerar conclusões como o suco derramou, o vento derrubou o copo de suco, é um copo diferente do da figura anterior etc. Ambas as pistas (verbal e visual) deveriam, portanto, ser levadas em consideração pela criança.²³

Esperava-se, portanto, que com ambas as pistas, a verbal e a visual, fosse possível atestar corretamente o que havia ocorrido, de modo a responder *sim* para a pergunta feita. A pergunta, por sua vez, foi formulada de modo a não (necessariamente) incluir o personagem da história como o agente do evento denotado e possibilitar a percepção indireta. Todavia, os resultados foram bastante inesperados e sugerimos algumas possibilidades para explicar a baixa taxa de respostas esperadas obtidas:

1. A inserção de um quantificador (*someone*) e a sua consequente computação. Observemos o exemplo (15) abaixo:

(15) Você viu que alguém bebeu o suco?

a. *Sim*, eu sei que o suco foi bebido e sei que alguém bebeu o suco.

b. *Não*, eu não sei se o suco foi bebido e não vi ninguém beber o suco.

Ao verificarmos as figuras apresentadas e os estímulos linguísticos com mais rigor, fica evidente que ambas as respostas em (15a) e (15b) são pragmaticamente possíveis para a pergunta feita. A criança era apenas informada verbalmente que *alguém* bebeu o suco, mas não tinha acesso visual direto a este evento ou a seu(s) autor(es) e, para responder afirmativamente, ela deveria confiar na informação dada e aceitar o que foi dito como a maior evidência para a ocorrência do fato. Caso não houvesse evidências tanto para a ação

²³ Dois pontos são interessantes e merecem destaque aqui:

(i) É preciso verificar na literatura qual tipo de “pista” é mais saliente para a criança na aquisição (visual ou linguística). Sugere-se aqui que as evidências visualmente percebidas são mais relevantes no início da aquisição do que as encontradas na estrutura linguística. De todo modo, optamos por fornecer ambas as pistas nas condições experimentais;

(ii) Sobre essas duas pistas, notemos que uma delas requer a compreensão linguística e a outra envolve cognição extralinguística. A interação das duas é essencial para que se adquira os complementos finitos de verbos perceptivos.

quanto para o seu autor, não apenas a inferência gerada poderia ser inesperada como também a consequente resposta;

2. A aquisição do significado epistêmico do verbo *ver*. Quando a resposta é afirmativa, o que foi realmente visto? O sentido do verbo *ver* é semelhante ao do verbo *saber*, como mostrado nas respostas em (15a) e (15b). Não há, na realidade, nenhuma percepção visual; o que existe é uma aquisição de um determinado conhecimento, conforme Noonan (1985), que é feita partir de evidências (estas sim podem ser visuais). Portanto, talvez seja o caso que criança não saiba que o verbo *ver* possui este outro sentido. Neste caso, para responder *sim*, ela teria que ver Telly bebendo o suco;

3. A falta de evidências. Caso a criança saiba do sentido epistêmico do verbo *ver*, talvez seja o caso que ela não encontre na história (tanto vista quanto contada) evidências suficientes que permitam uma resposta afirmativa para a pergunta em (15). Como as evidências podem ser tanto visuais quanto de outra natureza (relatadas, por exemplo), optamos por relatar a informação de que alguém havia bebido o suco e não mostrá-la nas imagens. Talvez fosse o caso de haver evidências visuais também para o autor do evento de beber (um personagem com um “bigode” de suco acima dos lábios, por exemplo);

4. A fonte e a qualidade das evidências fornecidas. Assumindo que as pistas visuais são sempre computadas, talvez as pistas linguísticas, ou seja, a informação relatada, não seja relevante para o processamento de uma inferência denotada a partir do complemento finito do verbo *ver*. Daí, a dificuldade das crianças talvez não resida nos aspectos sintáticos de um complemento finito (morfologia verbal do predicado da sentença encaixada e a presença da complementizador *que*), mas sim na pragmática da situação percebida. Se as crianças ignoram a sentença dita na última figura (*Someone drank the juice!*) ou não a consideram relevante para computarem o que é denotado como objeto do verbo *ver*, essa hipótese revelaria uma outra possibilidade: a de que a dificuldade não está relacionada ao número de evidências, como na hipótese anterior, mas sim à qualidade dessas evidências. Talvez as pistas visuais sejam realmente mais relevantes para as inferências, como apontam os

estudos sobre evidencialidade (Palmer, 1986; Aikhenvald, 2006; Papafragou *et al.*, 2007; Aksu-Koç, Ögen-Balaban & Alp, 2009; Matsui & Fitneva, 2009).

2.2.1.5 O grupo-controle adulto

Para esclarecer essas dúvidas e verificar se havia uma diferença entre as respostas infantis e as desse grupo, ou seja, se a gramática infantil e a do adulto eram diferentes, o mesmo experimento foi realizado com um grupo de dez universitários com idade entre 19 e 22 anos e cuja língua materna é o inglês. Os adultos foram testados com os mesmos estímulos linguísticos fornecidos às crianças e nas mesmas condições.²⁴ Os resultados são apresentados no Quadro 6 abaixo. Todas as respostas dos adultos foram as mesmas²⁵ e também igualmente negativas para ambas as perguntas da condição 3, para todos os sujeitos testados.

Quadro 6 – Respostas do grupo-controle adulto para o verbo *see*

Condição	Pergunta	Sujeito									
		Sh	Br	As	Je	A n	Ey	Is	Ta	Jo	Sa
1	Did you see Raccoon eat the apple?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
	Did you see Snoopy draw the bird?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	No	Y	Y
2	Did you see someone paint the house?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Did you see someone break the vase?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
3	Did you see that someone drank the juice?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Did you see that someone crushed the ball?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
4	Did you see that Linus ate the banana?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
	Did you see that Elmo bit the cookie?	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

²⁴ O mesmo grupo de adultos foi também testado para o verbo *ouvir* e para os verbos causativos, que serão apresentados no capítulo 6. Um outro grupo de adultos, de brasileiros, foi utilizado para os testes em PB.

²⁵ Uma única resposta divergente no próprio grupo dos adultos foi em relação à segunda pergunta da primeira condição (*Did you see Snoopy draw the bird?*). A história era a seguinte: A primeira figura mostrava o cachorro Snoopy e Woodstock, um pássaro, brincando. O experimentador dizia: *Olha só... o Snoopy tá brincando com o amigo dele! Vamos ver o que eles vão fazer depois?* Em seguida aparecia a figura do Snoopy com uma tela de pintura em frente dele e um pincel nas mãos. Na tela de pintura havia uma imagem pintada de Woodstock e o experimentador dizia: *Olha lá, o Snoopy está pintando o amigo dele.* E em seguida fazia a pergunta. O informante que respondeu não justificou dizendo que não viu Snoopy pintar, mas viu que a imagem já havia sido pintada. Tal resultado, entretanto, não interferiu nos resultados infantis, como vimos.

O que se conclui, inicialmente, é que a gramática infantil funciona da mesma maneira que a gramática adulta no caso das perguntas testadas para a condição 3 (e também para as demais condições). Aparentemente, apenas mencionar que alguém bebeu o suco não é evidência suficiente para que a inferência possa ser feita e para que a percepção indireta seja garantida, nem mesmo para os adultos. Talvez exista uma preferência (universal) pela percepção direta, ainda que a indireta esteja disponível. Esta é justamente uma das hipóteses destacadas por Grant & Schreiner (2009) para a semelhança das respostas das crianças e dos adultos, já mostrado na seção 1. A outra hipótese das autoras também pode servir de justificativa: pode ser em função dos itens não serem tão “marcados” para a resposta indireta às perguntas proposicionais, o que tem a ver com a quantidade e qualidade das evidências.

Outro ponto interessante revelado a partir da testagem com os adultos vem da informação fornecida por um deles. Após a realização do experimento, um participante informou que os exemplos com *see that* (*ver que*) foram complicados, pois ele não viu o acontecimento, mas apenas ouviu o que ocorreu do experimentador. Para ele, caso a pergunta tivesse sido com o verbo *hear* (*ouvir*), nesse contexto, suas respostas teriam sido afirmativas. Portanto, o que parece é que existe uma incompatibilidade entre o tipo de evidência fornecida e o tipo de pergunta feita. Ou seja, o acesso à única evidência disponível é por meio da escuta de um relato (o informante ouve a sentença do experimentador), e a pergunta feita utiliza um verbo de percepção visual (*ver*). Não existe uma percepção visual do evento (que seria a melhor evidência possível), e ainda que se afirme que *alguém* bebeu o suco, isso não parece ser suficiente para evitar que ocorra a inferência de outras possibilidades.

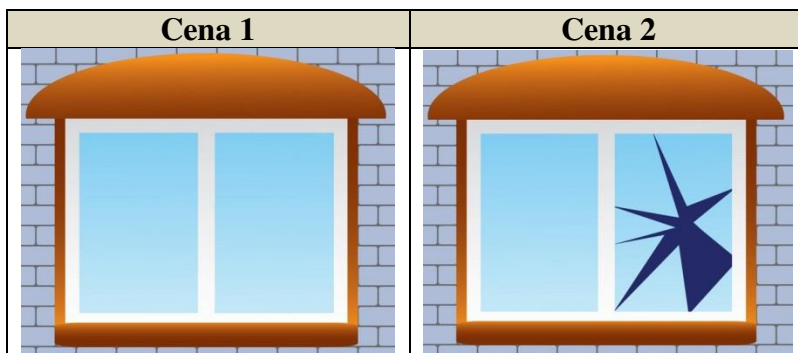
A semelhança entre a gramática adulta e a infantil para os complementos finitos de verbos perceptivos também havia sido levantada no estudo de Grant & Schreiner, cujos resultados apontaram que, ainda que a resposta esperada fosse a proposicional, os adultos preferiram a resposta eventiva e apenas respondem com uma proposição em 11% dos casos. Ora, aqui a preferência por uma resposta proposicional (*sim*) foi rejeitada em 100% dos casos pelos adultos e a resposta negativa dada por todos eles para ambas as perguntas da condição 3 basicamente confirma a interpretação eventiva da situação.

Resume-se o que foi até aqui discutido a respeito dos resultados obtidos, retomando algumas explicações possíveis:

1. Em função das propriedades de escopo, o uso de *someone* na pergunta pode ser um complicador no processamento das informações denotadas na sentença;
2. O número de evidências, ou mesmo a qualidade dessas evidências, não foi suficiente para gerar uma única explicação possível para o que era mostrado nas figuras e para o estímulo linguístico que acompanhava a figura;
3. A própria natureza da percepção (ou seja, o sentido denotado pelo verbo *ver*): perceber diretamente um evento envolve experienciar de modo sensorial (visual, neste caso) direto com o evento denotado, e perceber indiretamente envolve ter acesso a evidências suficientes que possam ser computadas e que permitam (juntamente com um conhecimento prévio) concluir que o evento ocorre.

A partir dessas explicações, torna-se crucial controlar a estrutura sintática da pergunta e a quantidade de evidências presentes na história. Para a condição 3, então, novas histórias foram pensadas de modo a garantir que a percepção dita indireta fosse a única disponível. As perguntas também foram modificadas, de modo a privilegiarem a informação sobre a natureza da evidência. Vejamos:

Quadro 7 – Quadro de figuras com o verbo *quebrar*



No Quadro 7 acima, a Cena 1 mostra a janela intacta e a Cena 2 mostra a mesma janela quebrada. Ao observarmos ambos os quadros, não existe a percepção do evento

[quebrar a janela], mas sabe-se que a janela foi quebrada em função da mudança do estado da janela de um quadro para outro. Percebe-se, portanto, o evento de maneira indireta; existe a percepção do fato de que a janela quebrou. Para fazer referência a esse tipo de percepção, é preciso que haja uma sentença complemento do tipo finita, como vimos anteriormente nos capítulos 2 e 3 e na própria discussão levantada neste capítulo. Para questionar sobre essa percepção indireta, inferida, pode-se formular pelo menos três perguntas diferentes, em inglês.

- (16) a. Did you see that the window broke?
 ‘Você viu que a janela quebrou?’
 b. Did you see that the window got broken?²⁶
 ‘Você viu que a janela foi quebrada?’
 c. Did you see that someone broke the window?
 ‘Você viu que alguém quebrou a janela?’
- (17) No, because I didn’t see anyone break it.
 ‘Não, porque eu não vi ninguém quebrá-la’

Em uma estrutura como (16a), tem-se uma alternância causativa-incoativa (Cambrussi, 2009) em que o predicado encaixado (*that the window broke*) denota o estado resultante da quebra. O DP *the window* recebe papel temático de paciente (afetado) pelo verbo *break*. Em (16b), a causa fica implícita uma vez que a sentença encaixada é passivizada e apenas um papel temático pode ser atribuído – trata-se de uma passiva do tipo *get*, inexistente no PB. Finalmente, em (16c) tem-se a pergunta com a mesma estrutura sintática testada na condição 3 do experimento. Nessa estrutura o sujeito gramatical (*someone*) está presente e o verbo quebrar (*break*) tem sua realização como um predicado de dois lugares que atribui papel temático de paciente afetado para o DP *the window* e o papel de agente para o DP *someone*.

²⁶ Em oposição à passiva com *was*, a passiva com o verbo *get* não necessariamente implica que houve um sujeito para a situação denotada. Em português, uma estrutura passiva análoga a essa formada com o verbo *get* é inexistente.

Não apenas existem diferenças sintáticas entre as sentenças, mas também semânticas. Uma vez que o agente não está presente na sentença encaixada, elimina-se a necessidade de haver evidências para a agentividade e menos evidências são computadas. Na sentença encaixada em (16c), parte da evidência necessária é sobre o autor da ação. Notamos também que a resposta em (17), apesar de ser gramatical, é apenas adequada como resposta para a sentença interrogativa em (16c) e não pode ser utilizada como resposta a (16a) ou (16b). Portanto, essa resposta negativa só é permitida para a sentença (16c), exatamente a sentença que foi testada.

Verbos inacusativos também apresentam um comportamento semelhante, como pode ser acompanhado nos exemplos em (18) abaixo.

- (18) a. Did you see that the plant grew?
 b. *Did you see that the plant got grown?
 c. #Did you see that someone grew the plant?²⁷

Uma estrutura como (18a) é inacusativa e o predicado encaixado (*that the plant grew*) denota o estado resultante. O DP *the plant* recebe papel temático de experienciador afetado pelo predicado *crescer*. A passiva do tipo *get* não é possível com este verbo (conforme (18b)) e a sentença com um argumento externo para o verbo encaixado (*grew*) também não funciona para o sentido desejado. O que nos interessa é que uma pergunta como (18a), em que não existe um agente para a ação, parece ser a mais adequada para se testar a percepção indireta, uma vez que se elimina a necessidade de evidências quanto ao agente, que é justamente um dos aspectos que acreditamos ser um complicador.

O ponto que procuramos sustentar não está, entretanto, relacionado com a melhor escolha lexical dos melhores verbos a serem encaixados como complementos do verbo *ver*. Pelo contrário, está relacionado à grade temática do verbo, à estrutura sintática do predicado. Verbos que permitem a alternância causativo-incoativa e os verbos inacusativos são saturados por um único argumento cujo papel temático é de paciente (afetado) ou de experienciador, conforme (19) a seguir. Os verbos como *beber*, *comer* e *quebrar*, da

²⁷ A sentença é possível, mas com um sentido de *cultivar* e não de *crescer*, que é o sentido pretendido aqui.

maneira que foram utilizados nos experimentos, são verbos que precisam de dois elementos na sua grade temática para serem saturados, como em (20). O argumento aqui é: aumentando-se a quantidade de argumentos, consequentemente aumenta-se o número de evidências a serem computadas para a percepção indireta.²⁸

(19) *ver* [QUE *alguma coisa* ACONTECEU]

Verbos inacusativos; alternância causativo-incoativa

(20) *ver* [QUE *alguém* FEZ *alguma coisa*]

Verbos como *beber*, *comer* e *quebrar* (da maneira que foram testados aqui)

Desta forma, em função desses fatores (grade temática e número de evidências), espera-se que melhores resultados sejam obtidos quando a testagem ocorrer levando-os em consideração. E isso aconteceu com as novas crianças testadas, como passamos a relatar na subseção a seguir.

2.2.2 O segundo teste com o verbo *see* e o teste com o verbo *ver*

2.2.2.1 Condições

De posse dessas novas informações, as histórias e perguntas para a condição 3 foram reformuladas e o teste foi aplicado novamente com outras crianças. As condições 1 e 4 permaneceram as mesmas, e as perguntas para a condição 2 contendo um complemento infinitivo e resposta esperada *não* foram consequentemente alteradas em função da nova condição 3. A distribuição das perguntas e o tipo de percepção testado permanecem os mesmos da Tabela 8. Novamente, todas as condições foram testadas em duas perguntas cada, totalizando para o teste completo com o verbo *see* oito perguntas, conforme Tabela 8. O mesmo foi feito para o verbo *ver*, em PB. Apresentamos abaixo as duas novas histórias usadas para a condição 3, que foi modificada para acomodar as novas estruturas nas perguntas.

²⁸ O estudo de McKoon & Macfarland (2000), com enfoque no processamento de sentenças por adultos, traz evidências de que verbos com causa interna como o verbo inacusativo *crescer*, por exemplo, são mais fáceis e rapidamente processados pelos falantes.

Quadro 8 – Quadro de figuras com o verbo *quebrar* (novo)

Cena 1	Cena 2
	
This is Sally and she bought a very nice vase of plants to put in her house!	Oh no! Look, someone broke the vase.

(21) A primeira cena mostrava Sally e um vaso de plantas: “*Esta é a Sally e ela comprou um belo vaso de plantas para colocar na casa dela*”. Em seguida, na Cena 2, o vaso de plantas aparecia quebrado e a criança ouvia: “*Ah não! Olha só o que aconteceu com o vaso!*” A criança então dizia²⁹: “Quebrou” e em seguida ela ouvia as seguintes perguntas:

- a. *Did you see the vase get broken?* (Não – Condição 2)
 b. *Did you see that the vase got broken?* (Sim – Condição 3)

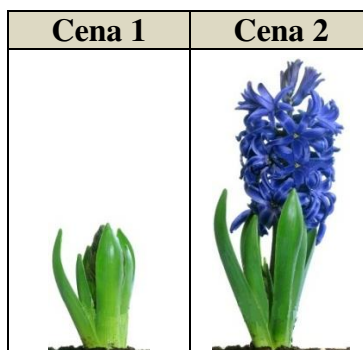
As perguntas foram formuladas de modo a diminuir o número de evidências necessárias para a computação do ocorrido a partir da eliminação do agente: (21a), com o complemento infinitivo, diz respeito à percepção direta do evento de quebra – percepção essa que não ocorre; (21b), com o complemento finito, diz respeito à aquisição do conhecimento do fato de que o vaso quebrou. Tal fato pode ser constatado a partir das evidências presentes na Cena 2 da Quadro 8, ou seja, dos pedaços quebrados do vaso. Consequentemente, eliminou-se também a necessidade de um conhecimento prévio³⁰ para que a percepção indireta, inferida a partir de evidências, pudesse ocorrer. Buscou-se, assim, assegurar que a única resposta possível para a pergunta (21b) fosse a afirmativa.

²⁹ Não foi sempre o caso que a criança dissesse alguma coisa sobre a cena do quadro 2. A resposta sobre o que havia acontecido com o vaso não era o ponto crucial, desde que se garantisse, como foi de fato feito, que a criança olhava para a figura.

³⁰ Neste exemplo, o único conhecimento necessário é saber que vasos, no mundo, quebram. Nas situações anteriormente testadas, mais conhecimentos eram necessários. Utilizando a mesma história como exemplo, o participante deveria saber além de que vasos são quebráveis, que havia um agente para o evento de quebra.

As figuras para a segunda situação da condição 3 foram apresentadas sem nenhum estímulo linguístico. Pedia-se apenas que a criança olhasse para a Cena 1 e depois para a Cena 2 e respondesse ao que fosse perguntado, como exposto abaixo no Quadro 9.

Quadro 9 – Quadro de figuras com o verbo *crescer*



(22) Perguntas testadas:

a. *Did you see the plant grow?* (Não – Condição 2)

b. *Did you see that the plant grew?* (Sim – Condição 3)

Optou-se também pela testagem do contraste gerado com uma estrutura infinitiva e uma finita na mesma situação, ainda que imaginássemos que ao responder afirmativamente a uma das perguntas, haveria uma tendência natural de a criança responder à pergunta seguinte negativamente. Desconhecemos estudos que empregaram tal metodologia, sendo que a possibilidade nos parece promissora, afinal, poderia também ser o caso de a criança responder *sim* (ou *não*) para as duas perguntas.³¹

2.2.2.2 Participantes

Para estas novas perguntas e situações para a condição 3, 51 crianças em aquisição do inglês como primeira língua foram testadas. Além deste grupo, existe um outro em

³¹ Questionou-se se a criança não se comportou de maneira contraditória nessa nova metodologia utilizada. Como todas as respostas para as perguntas *Você viu que o vaso quebrou?* e *Você viu que a planta cresceu?*, ambas da condição 3, foram conforme o esperado em PB e do mesmo modo em 95% dos casos em inglês, esperava-se um percentual semelhante de respostas não esperadas na condição 2, o que não ocorreu. Estatisticamente, não foi possível testar se houve respostas contraditórias; porém, a partir de uma análise univariada, verificou-se que não parece haver contradições.

aquisição do PB de 95 crianças. Juntos, os grupos totalizam 146 crianças testadas. Para ambas as línguas, as idades variaram de 4 a 9 anos de idade – de 4;04 a 9;04 em inglês (Tabela 6) e de 4;03.03 a 9;10.04 em PB (Tabela 7).

Tabela 6 – (Novo) número e idade das crianças testadas para o verbo *see*

Idade	Quantidade	Idade média	Idade mínima	Idade máxima
4 anos	9	4;08.08	4;04.00	4;11.28
5 anos	11	5;03.08	5;00.06	5;10.18
6 anos	5	6;08.27	6;05.01	6;11.28
7 anos	10	7;06.01	7;00.29	7;11.11
8 anos	12	8;04.28	8;00.19	8;11.15
9 anos	4	9;01.11	9;00.11	9;04.00
Total	51	6;11.16	4;04.00	9;04.00

Tabela 7 – Número e idade das crianças testadas para o verbo *ver*

Idade	Quantidade	Idade média	Idade mínima	Idade máxima
4 anos	13	4;06.14	4;03.03	4;11.28
5 anos	22	5;06.19	5;00.06	5;11.27
6 anos	20	6;04.19	6;00.03	6;11.24
7 anos	14	7;05.15	7;01.01	7;11.13
8 anos	20	8;05.19	8;00.03	8;10.22
9 anos	6	9;05.00	9;00.00	9;10.04
Total	95	6;07.23	4;03.03	9;10.04

2.2.2.3 Resultados

Os resultados são apresentados da seguinte maneira. As Tabelas 8 e 9 trazem os resultados obtidos com as 51 e as 95 crianças testadas, respectivamente; em seguida, a Tabela 10 compara os resultados gerais obtidos em cada condição entre as duas línguas.

Tabela 8 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição para o verbo *see*

Idade	Condição 1		Condição 2		Condição 3		Condição 4	
	#	%	#	%	#	%	#	%
4 anos (N=9)	18/18	100%	5/18	28%	16/18	89%	15/18	83%
5 anos (N=11)	22/22	100%	4/22	18%	22/22	100%	14/22	63%
6 anos (N=5)	10/10	100%	5/10	50%	10/10	100%	8/10	80%
7 anos (N=10)	20/20	100%	17/20	85%	19/20	95%	18/20	90%
8 anos (N=12)	24/24	100%	19/24	79,1%	22/24	91%	22/24	91%
9 anos (N=4)	8/8	100%	8/8	100%	8/8	100%	8/8	100%
Total (N=51)	102/102	100%	58/102	56,8%	97/102	95%	85/102	83,3%

As respostas esperadas em 100% dos casos para a condição 1 chamam a atenção. Igualmente, os resultados para a condição 3, que foi modificada para as 51 crianças testadas, também merecem destaque em função do grande número de respostas esperadas em todas as idades testadas. Da Tabela 9, sobre os dados em PB, encontramos respostas esperadas em 100% dos casos para a condição 1 (assim como em inglês) e para a condição 3.

Tabela 9 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição para o verbo *ver*

Idade	Condição 1		Condição 2		Condição 3		Condição 4	
	#	%	#	%	#	%	#	%
4 anos (N=13)	26/26	100%	5/26	19%	26/26	100%	12/26	46%
5 anos (N=22)	44/44	100%	25/44	56,8%	44/44	100%	33/44	75%
6 anos (N=20)	40/40	100%	16/40	40%	40/40	100%	30/40	75%
7 anos (N=14)	28/28	100%	22/28	78,5%	28/28	100%	26/28	92,8%
8 anos (N=20)	40/40	100%	40/40	100%	40/40	100%	40/40	100%
9 anos (N=6)	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%
Total (N=95)	190/190	100%	120/190	63,1%	190/190	100%	153/190	80,5%

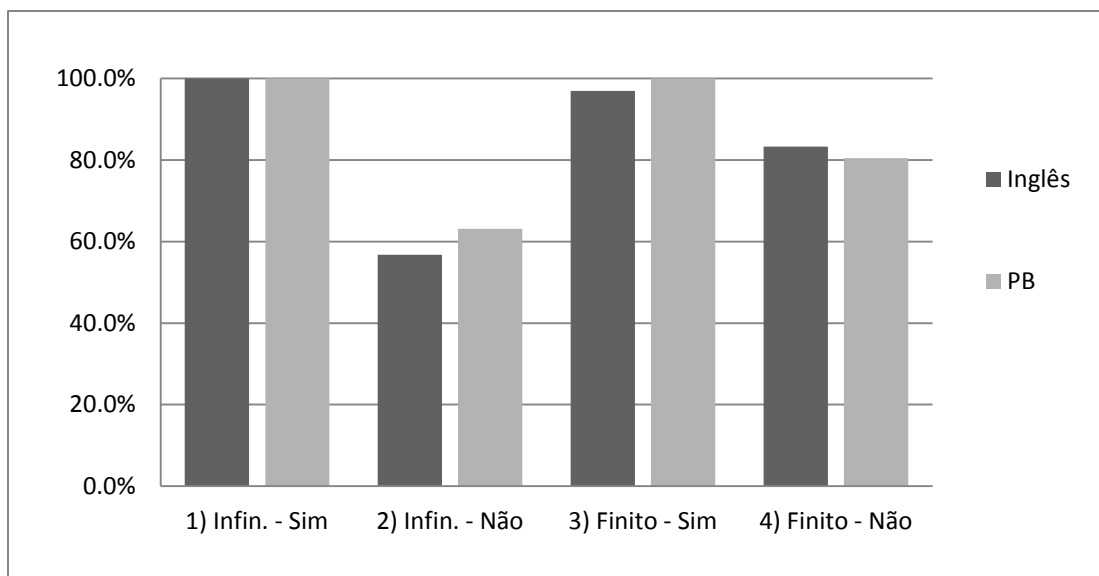
Tabela 10 – Resultados gerais por condição, comparando os dois grupos testados

Condição	Respostas esperadas obtidas			
	N=51		N=95	
	#	%	#	%
1. Infinitivo – sim	102/102	100%	190/190	100%
2. Infinitivo – não	58/102	56,8%	120/190	63,1%
3. Finita – sim	97/102	95%	190/190	100%
4. Finita – não	85/102	83,3%	153/190	80,5%

Da Tabela 10, destacamos as semelhanças entre os dois grupos de crianças para todas as condições nas duas línguas: a condição 1 apresenta a mesma porcentagem de respostas esperadas (100%); o percentual para a condição 2 e para a condição 4 é em torno de 60% e 80% para ambas as línguas, respectivamente; e a condição 3 apresenta uma diferença maior entre as duas línguas.

2.2.2.4 Discussão

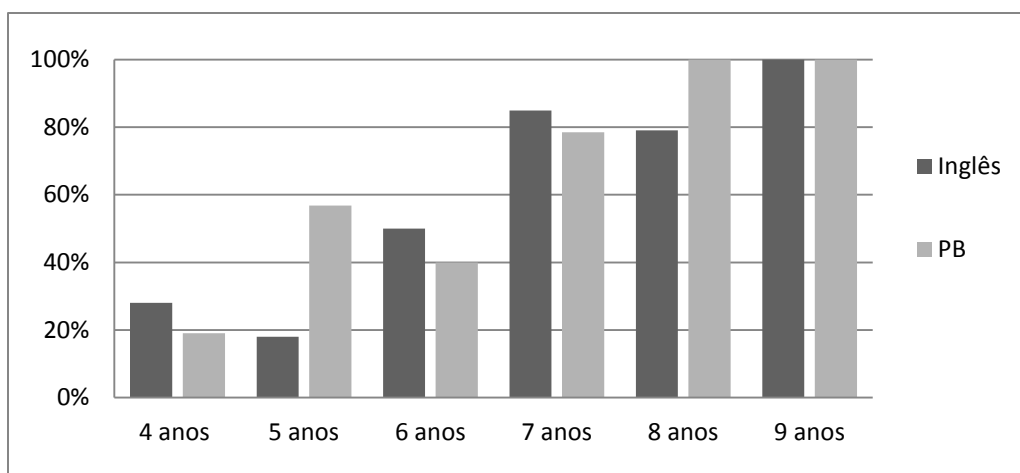
Na Figura 3, a seguir, é possível verificar o seguinte: para o PB e para o inglês, a porcentagem de resultados esperados é bastante alta para as condições 1 e 3. Como as respostas para a condição 1 atingem o teto para ambas as línguas em todas as idades, o que pode ser afirmado é que existe uma tendência de que todos os sujeitos respondam afirmativamente às perguntas dessa condição. O gráfico mostra ainda que os resultados mais baixos são encontrados na condição 2 – cerca de 60% em ambas as línguas.

Figura 3 – Resultados esperados obtidos por condição para o inglês e o PB (*see* e *ver*)

Analizando o percentual de respostas esperadas nas diferentes idades para a condição 2 no gráfico a seguir, conclui-se o seguinte: aos 9 anos, as crianças em inglês e em PB apresentam todas as respostas conforme o esperado para essa condição. Nas outras idades, o percentual de respostas esperadas é maior em inglês aos 4, 6 e 7 anos; já aos 5 e aos 8 anos de idade, atestam-se mais respostas esperadas no PB. Apenas para essas duas últimas idades a diferença é estatisticamente significativa entre as línguas: para 5 anos ($\chi^2 = 8.888$, GL = 1, $p = 0,003$) e para 8 anos ($\chi^2 = 6.398$, GL = 1, $p = 0,011$).³²

Entretanto, o ponto importante que o gráfico nos mostra é que as crianças mais novas (4, 5 e 6 anos) estão mais distantes da gramática-alvo de sua língua, e as mais velhas (7, 8 e 9 anos) apresentam um comportamento mais próximo do esperado na gramática adulta.

³² Assumimos que a relevância será significativa quando $p \leq 0.05$.

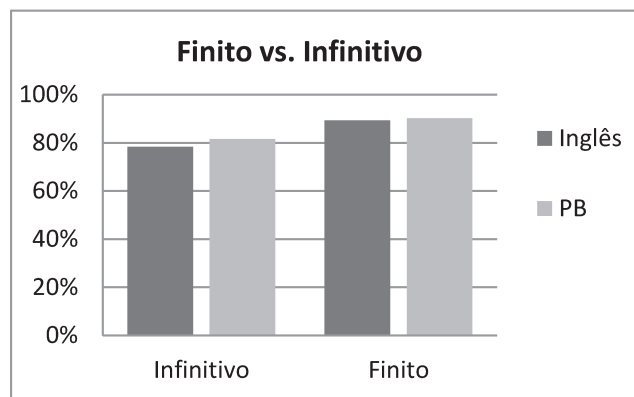
Figura 4 – Condição 2 por idade: respostas esperadas obtidas (*see* e *ver*)

As respostas de todas as crianças foram analisadas estatisticamente e a análise confirmou que nesta condição, considerando os pares de idade, houve um aumento da porcentagem de respostas esperadas entre 4 e 5 anos ($\chi^2 = 9.428$, GL = 1, $p = 0,002$), entre 6 e 7 anos ($\chi^2 = 9.359$, GL = 1, $p = 0,002$) e entre 7 e 8 anos ($\chi^2 = 9.401$, GL = 1, $p = 0,002$) no PB. Em inglês também atestou-se um aumento significativo na chance de responder conforme o esperado para a condição 2, havendo uma diferença significativa para mudanças de dois anos entre 5 e 7 anos ($\chi^2 = 6.988$, GL = 1, $p = 0,008$).

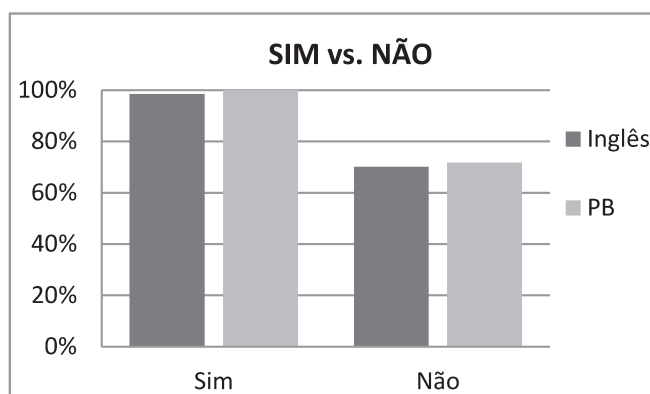
Agrupando as respostas esperadas obtidas para a condição 2 com as outras, é possível verificar evidências para a nossa hipótese: na Tabela 11, temos os resultados para o verbo *see* e para o verbo *ver* em função do tipo de complemento (finitos e infinitivos), e na Tabela 12, em função das respostas esperadas.

Tabela 11 – Verbo *see/ver* por tipo de complemento sintático

Condição	Inglês		PB	
	N=51		N=95	
	#	%	#	%
Infinitivo	160/204	78,4%	310/380	81,5%
Finito	182/204	89,2%	343/380	90,2%

Tabela 12 – Verbo *see/ver* por respostas esperadas

Condição	Inglês		PB	
	N=51		N=95	
	#	%	#	%
SIM	201/204	98,5%	380/380	100%
NÃO	143/204	70%	273/380	71,8%



Agrupando-se as condições 1 e 2, com complementos infinitivos, e as condições 3 e 4, com complementos finitos, obtêm-se resultados altos em ambos os grupos formados, para ambas as línguas (média de 84,8%). Já para as condições 1 e 3, cujas respostas esperadas eram *sim*, e as condições 2 e 4, cujas respostas esperadas eram negativas, verificamos que esta última recebe o menor percentual, conforme Tabela 12. No resultado geral de cada língua, as respostas esperadas representam cerca de 70% do total de respostas e duas linhas de raciocínio, que passamos a verificar a seguir, podem dar conta das cerca de 30% de respostas afirmativas obtidas para as condições 2 e 4.

Resumidamente, o cenário para as condições era o seguinte. Na condição 2, a figura que a criança via antes da pergunta era ou a de um vaso de plantas quebrado ou a de uma planta maior do que estava na imagem anterior. Questionava-se então, por meio de

uma sentença infinitiva, se a criança havia visto o vaso quebrar ou a planta crescer. Na condição 4, a criança era informada que uma determinada ação havia ocorrido, mas tinha acesso apenas a contraevidências para o que era questionado. Em uma das histórias dessa condição, por exemplo, um personagem (Pete) aparecia nas primeiras figuras com um rolo de tinta vermelho na mão e o experimentador informava a criança que vermelho era a cor favorita do personagem e que ele sempre pintava casas apenas de vermelho. Uma casa azul surgia e, no final da história, a criança via a mesma casa azul pintada de verde. Nesse momento, o experimentador dizia que alguém tinha pintado a casa de verde. A pergunta em seguida era feita com o complemento finito, mas com o sujeito gramatical *Pete*, garantindo assim a felicidade da resposta negativa (*Você viu que o Pete pintou a casa de verde?*), afinal, ao longo da história não havia evidência alguma para concluir que Pete era o autor da ação.

O evento de uma planta crescer, de um vaso quebrar e da casa ter sido pintada ocorreu e, ainda que o acesso direto à ocorrência desse evento não estivesse disponível, a criança tinha acesso, ao menos visual, ao resultado do que estava sendo perguntado (a planta crescida, o vaso quebrado e a casa pintada de verde) para ambas as condições.

Uma primeira explicação poderia vir do tipo de complemento e para isso bastaria dizer que a criança não compreende ou o complemento finito ou o complemento infinitivo dos verbos *ver* e *see*. Entretanto, as evidências que temos para tanto dizem o contrário. Os resultados para a condição 1 são bastante altos, mas não para a condição 2, também com o complemento infinitivo. A Tabela 11 também mostra que, quando somamos as perguntas com complementos finitos (condições 1 e 3 juntas), os resultados obtidos são bastante altos. Não parece então ser o caso que os complementos, sozinhos, expliquem os resultados. Deve haver mais uma variável ainda não considerada.

Os adultos são capazes de utilizar as pistas vistas e inferir o ocorrido, além de estarem sensíveis às propriedades linguísticas da pergunta feita. Talvez esse não seja, entretanto, o comportamento infantil. Como os resultados não esperados vêm das crianças mais novas e existe um efeito por idade para os resultados encontrados, pode ser o caso de que as crianças se guiem inicialmente apenas pelas propriedades referenciais e objetivas do

que é visível e não pelas propriedades menos referenciais e mais subjetivas ao senso comum (que vasos quebram, por exemplo).

Para responder de acordo com o esperado nessa situação, a criança deve, de certa forma, ignorar o que é objetiva e diretamente visto. Se a criança pode ver o vaso inteiro e logo em seguida vê o mesmo vaso quebrado, é plausível pensar que ela viu o evento de quebra (mesmo que imaginativamente). Em outras palavras, se existe o resultado, o evento ocorreu, não importando o tipo de complemento utilizado para descrevê-lo. Dessa forma, parece ser o caso de que é complicado inicialmente negar linguisticamente aquilo que se percebe por meio da visão e, apenas mais tarde, ao longo do desenvolvimento e no curso do processo de aquisição de uma língua, a criança passa a usar as propriedades visíveis de eventos e as propriedades linguísticas para descrever uma dada percepção/aquisição de conhecimento, aproximando-se, assim, da gramática-alvo. Isso não significa que a criança não entende as pistas linguísticas desde cedo, mas sim que essas não prevalecem sobre as pistas visuais.

Situações análogas são reportadas nos estudos sobre Teoria da Mente. Antes de compreender o estado mental dos outros, a criança, após ser questionada a respeito de uma determinada ação, como por exemplo, comer a cobertura de um bolo, responde dizendo que não comeu o bolo, sem saber que o seu rosto está sujo e que isso é evidência suficiente para o adulto (cf. Bloom, 2004). A criança sendo eventiva, como argumentamos aqui, responde dessa maneira por saber que o adulto não estava presente na cena em que o evento de comer a cobertura do bolo ocorre, e não por causa da evidência que o adulto percebe em seu rosto.

2.2.3 Comparando os dois experimentos em inglês

Quando testados novamente com as perguntas em (21) e (22), repetidas abaixo, todos os adultos do grupo-controle responderam categoricamente *não* para as perguntas da condição 2, em (a); e *sim* para as perguntas da condição 3, em (b). Assim sendo, imaginamos finalmente ter encontrado um contraste ideal entre a percepção direta e a indireta de uma mesma situação, sintaticamente codificada com perguntas com o

complemento finito e com o infinitivo. Observemos novamente as quatro perguntas modificadas nas duas condições.

- (21) a. *Did you see the vase get broken?* (Não – Condição 2)
 b. *Did you see that the vase got broken?* (Sim – Condição 3)
- (22) a. *Did you see the plant grow?* (Não – Condição 2)
 b. *Did you see that the plant grew?* (Sim – Condição 3)

Nesta subseção comparamos os resultados dos dois experimentos feitos no inglês com o verbo *see*. Uma vez que essas condições foram modificadas, cabe verificar se houve alguma mudança em relação às mesmas condições 2 e 3 do experimento anterior, em que 42 crianças foram testadas e desconsideradas por razões dadas na subseção anterior. O segundo teste, feito com mais 51 crianças, revela uma melhora significativa no número de respostas esperadas para a condição 3 e uma piora também acentuada para a condição 2, revelando resultados surpreendentes. As Tabelas 13 e 14 mostram os resultados, por idade, dos dois grupos para as condições 2 e 3, respectivamente.

Tabela 13 – Resultados da Condição 2 por idade, nos dois grupos testados em inglês

Condição 2 – Infinitivo – Não				
Idade	Respostas esperadas obtidas			
	N=42		N=51	
	#	%	#	%
4 anos	18/18	100%	5/18	28%
5 anos	18/20	90%	4/22	18%
6 anos	18/18	100%	5/10	50%
7 anos	12/12	100%	17/20	85%
8 anos	12/12	100%	19/24	79,1%
9 anos	4/4	100%	8/8	100%
Total	82/84	97,6%	58/102	56,8%

A mudança da condição 2 ocorreu em decorrência da mudança da condição 3 e gerou resultados não esperados. O percentual de respostas esperadas, que era inicialmente de 97,6% para as 42 crianças (com apenas duas perguntas discrepantes no total de 84 perguntas feitas), despencou para 56,8% para a nova condição com as outras 51 crianças testadas. As maiores diferenças encontradas nos resultados dessa condição são em relação às crianças de 4 e 5 anos, que juntas possuíam 36 respostas esperadas num universo de 38 (94,7%) e na nova condição são apenas nove respostas esperadas de 40 possíveis (22,5%). Isso revela um aumento de 72,2 pontos percentuais nas respostas não esperadas. As diferenças tendem a diminuir com as idades a partir dos 6 anos, idade em que ainda encontramos um percentual relativamente baixo (50%). Aos 7 e aos 8 anos os resultados estão acima dos 75% (85% e 79,1%, respectivamente) e aos 9 anos os resultados se mantêm em 100% nos dois grupos.

Na estrutura infinitiva anteriormente utilizada na pergunta, apesar de haver um quantificador (*someone*) na posição de sujeito, este não pareceu impor dificuldades para as 42 crianças testadas, visto que a resposta esperada era *não*, ou seja, não havia a percepção direta nem indireta. Entretanto, na nova condição 2, as crianças de 4 e 5 anos responderam como esperado apenas seis vezes das 40 oportunidades de resposta. Uma queda no percentual ocorreu até os 8 anos de idade, e ainda que não seja tão acentuada quanto a das crianças mais novas, carece de explicação. Responsabilizamos a metodologia empregada por essa queda, pois testar o contraste utilizando as duas perguntas semelhantes para a mesma situação experimental apresenta tanto vantagens quanto desvantagens: ao mesmo tempo em que o contraste é testado de uma só vez, permite que as duas estruturas sejam tomadas como sinônimas e, conseqüentemente, não revela claramente qual é a interpretação infantil assumida.³³

Entretanto, vale destacar que, com base no resultado inicial das 42 crianças, nada podia ser dito sobre as diferenças entre a gramática adulta e infantil, pois as respostas de todas as faixas etárias eram iguais às dos adultos. Por outro lado, os resultados obtidos com a nova condição 2 apontam para a existência de diferenças entre as duas gramáticas e

³³ Verificamos estatisticamente se a criança não estava sendo contraditória nas duas respostas dadas para a condição 2 e para a condição 3; não encontramos significância estatística de que esse foi o caso. Considerações sobre a análise encontram-se no Apêndice.

posicionam o grupo de 9 anos mais próximo do comportamento da gramática adulta. Acreditamos que essa seja uma vantagem decorrente da mudança das condições 2 e 3.

Tabela 14 – Resultados da Condição 3 por idade, nos dois grupos testados em inglês

Condição 3 – Finito – Sim				
Idade	Respostas esperadas obtidas			
	N=42		N=51	
	#	%	#	%
4 anos	16/18	89%	2/18	11%
5 anos	2/20	10%	22/22	100%
6 anos	1/18	5,5%	10/10	100%
7 anos	0/12	0%	19/20	95%
8 anos	0/12	0%	22/24	91%
9 anos	0/4	0%	8/8	100%
Total	5/84	5,9%	97/102	95%

Para a condição 3, o cenário é o oposto: enquanto das 84 perguntas inicialmente feitas, apenas cinco respostas dadas estavam de acordo com o esperado (5,9%), em um universo de 102 perguntas com o novo procedimento experimental, 97 respostas são esperadas e o percentual dispara para 95%. Ao considerarmos os resultados em cada idade, é possível verificar que a diferença se dá em todos os grupos e não apenas nas idades mais baixas. As crianças de 4 e 5 anos inicialmente testadas para a condição 3 forneceram juntas apenas quatro respostas esperadas (das 38 possíveis). Nas respostas anteriormente dadas pelos grupos de 7, 8 e 9 anos de idade, nenhuma delas estava de acordo com a esperada. A diferença de 75,4% entre o percentual total de respostas esperadas na antiga condição (5,9%) e o mesmo percentual obtido na nova condição (81,3%) confirmam que a mudança dos estímulos linguísticos foi uma decisão acertada.

Entretanto, algumas questões ainda permanecem inconclusivas. Para as respostas dadas à antiga condição 3, uma das sugestões era a de que o quantificador (*someone*) presente na pergunta poderia ser o responsável pelas respostas negativas não esperadas. A pergunta estruturada com *someone* poderia gerar tanto uma resposta afirmativa quanto uma

resposta negativa e por isso modificamos as perguntas finitas de modo a excluí-lo. Em decorrência dessa exclusão, as novas perguntas formuladas eliminaram o agente das ações e consequentemente também a necessidade de evidências para se acusar alguém. Mas como a presença desse quantificador pode facilitar a obtenção de respostas esperadas para a condição 3, e não para a condição 2? Ou seja, como explicar que o quantificador *someone* serviria como um facilitador apenas na estrutura infinitiva e não na estrutura finita?

Vejam os: na sentença finita, o *someone* introduz um agente direto – ver alguém *fazer* algo implica ver esse alguém. Notemos que a condição 2 independia de como o sujeito gramatical era expresso (quantificador *someone* ou por um DP pleno, referencial) para ser negada. O que estava em jogo era a percepção direta, que não ocorria e isso nada tinha a ver com seus autores. Já na antiga situação experimental 3, com uma sentença finita, deveria haver uma percepção *indireta* (e não direta) para que a resposta fosse a esperada. Ao responder não, a criança poderia estar se guiando pelo evento percebido diretamente e na falta da percepção dos autores para a situação ocorrida, a resposta era negativa. O mesmo também pode explicar a situação experimental 2, pois, na falta de autores e de percepção, a resposta também era negativa. As poucas respostas afirmativas da antiga condição 3 foram dadas exclusivamente pelas crianças mais novas, então sugerimos que essas respostas tenham sido dadas ao acaso, uma vez que todos os adultos responderam negativamente a esta condição, da mesma forma que os grupos de 7, 8 e 9 anos.

2.3 Os verbos *HEAR* e *OUVIR*

2.3.1 Os testes com o verbo *HEAR*

2.3.1.1 Condições

As mesmas condições criadas para o verbo *see* e para o verbo *ver* foram criadas para o verbo *hear* e para o verbo *ouvir*. Neste teste não houve a necessidade de substituir algumas variáveis e portanto apenas um teste foi feito para o inglês e para o PB. Novamente, de modo a balancear o teste e as variáveis, cada criança ouvia oito perguntas

do tipo *sim/não*, ordenadas aleatoriamente de modo a criar as quatro condições diferentes com duas perguntas em cada condição, como podemos acompanhar no Quadro 10.

Quadro 10 – Quadro-resumo das condições criadas para *hear* e *ouvir*

	Tipo de percepção	Complemento sintático	Resposta-alvo	Exemplo
1	Direta – evento	Infinitivo	Sim	Did Tigger hear Sarah sing?
2			Não	Did Diego hear Homer play the guitar?
3	Indireta – proposição	Finito	Sim	Did Eeyore hear that Pooh played the drums?
4			Não	Did Pooh hear that Grover played the violin?

Como a maneira de se obter a percepção indireta para o verbo *hear/louvir* é (um pouco) diferente do mesmo tipo de percepção para o verbo *see/ver*, as histórias utilizadas foram ajustadas. Duas mudanças importantes foram feitas: a ocorrência do evento principal de cada história em todas as condições e a introdução de mais personagens.

Garantindo que o evento da história (e denotado pelo complemento) sempre ocorria, não cabia mais questionar a criança em relação à sua própria percepção, mas sim em relação à percepção de uma terceira pessoa (um personagem da história) sobre o evento. Uma vez que a ocorrência do evento sempre existia, pudemos nos preocupar em controlar qual o tipo de acesso cada personagem teria ao evento descrito (direto ou indireto). A partir da localização espacial dos personagens, isso foi garantido. Em alguns casos, o personagem em questão era colocado na cena principal, ouvindo diretamente o que ocorria, e outras vezes ele era colocado em uma segunda cena, em que ouvia o relato de um dos personagens na primeira cena sobre o ocorrido. Desse modo, estabelecia-se qual o tipo de acesso os personagens da história teriam sobre um dado evento e assegurava-se que a percepção direta e a indireta estavam sendo testadas. Nas perguntas feitas com o verbo *hear* ou com o verbo *ouvir*, a variação feita era em relação aos personagens, ou seja, mudava-se o personagem de modo a se obter uma resposta afirmativa ou negativa.

Notemos que esse tipo de história envolve, além do que é testado linguisticamente, a apreciação dos estados mentais dos outros e, portanto, a Teoria da Mente. Para evitar que

essa última se sobressaísse à linguagem e que os testes se tornassem por demasiado complexos, como os utilizados por Grant & Schreiner (2009), procuramos maximizar o papel dos complementos linguísticos nos experimentos.

Dessa forma, outra questão essencial foi preservada. O evento em questão deveria ser um evento “audível”, como por exemplo, tocar violão, roncar ou assobiar. Isso se justifica por dois motivos, além da não-complexidade demasiada do teste: (i) o pareamento correto das condições e (ii) a preferência de se manter o mesmo tipo de evidência ao longo da história.

Observemos a situação descrita em (23):

(23) Cena 1: Apenas João e Maria estão correndo.

Maria se desequilibra e João pergunta se está tudo bem.

Cena 2: Mais tarde, João conta para Pedro que Maria se desequilibrou.

Na gramática adulta, sabemos que o relato de João leva Pedro a adquirir um determinado conhecimento, ou seja, sabemos que Pedro ouviu de João que Maria se desequilibrou. João, por sua vez, teve acesso (visual) direto para a situação. Da situação em (23), pode-se então afirmar (24a), mas não (24b).

(24) a. Pedro ouviu que Maria se desequilibrou.

b. *Pedro ouviu Maria se desequilibrar.

(25) a. ??João ouviu que Maria se desequilibrou.

b. *João ouviu Maria se desequilibrar.

Ainda com base na situação descrita em (23), além da maneira como ambos os personagens (*João e Pedro*) adquirem o conhecimento ser diferente (*João vê* e *Pedro ouve*), notemos que as sentenças com o verbo *ouvir* só podem descrever a percepção de Pedro, posto que João não teve (necessariamente) acesso auditivo à situação (25), ou melhor, dado que o predicado *se desequilibrar* não descreve, por excelência, uma ação que se pode ouvir.

Para nós, adultos, essa mudança em relação ao modo como se vem a conhecer a situação (direta ou indiretamente, por meio da visão ou da audição) não parece ser

complexa, mas certamente não é tão trivial assim. E para a criança, quão complexa seriam essas maneiras de acessar o evento?

Tendo em mente a explicação dada para (23) e a pergunta que se coloca para a aquisição, utilizamos eventos audíveis como meio de parear as sentenças com complementos finitos e infinitivos. Garante-se também a compreensão infantil por meio dos estímulos visuais e por meio do estímulo linguístico, que, desde a primeira cena, introduziam um verbo de percepção auditiva (ainda que fosse do tipo agentivo como *escutar* (*listen*)). O Quadro 11 e o exemplo em (26) facilitam o entendimento.

Quadro 11 – Quadro de figuras para os verbos *hear* e *ouvir*

Cena 1	Cena 2
	
Elmo was listening to Grover play the violin and Eeyore was sleeping.	Then Elmo told Ernie that he heard Grover play the violin and Eeyore was listening to it.

- (26) A primeira cena mostrava um personagem (Elmo) observando o personagem que tocava violino (Grover) e um terceiro personagem (Eeyore/Bisonho) dormindo. A criança ouvia do experimentador: “*O Elmo estava ouvindo o Grover tocar/tocando violino e o Eeyore/Bisonho tava dormindo.*” Na Cena 2, um novo personagem aparecia (Ernie/Ênio) e a criança ouvia: “*Daí o Elmo contou para o Ernie/Ênio que ele ouviu o Grover tocar violino.*” O personagem Eeyore/Bisonho também estava nessa cena e a criança também ouvia: *e o Eeyore/Bisonho estava ouvindo.*³⁴ Em seguida ela ouvia uma das seguintes perguntas:

³⁴ Notemos que não era mencionado o que o Eeyore/Bisonho ouvia. Em inglês usou-se o pronome *it*, com referência ao relato, e em PB o objeto era nulo. Indicamos também que por vezes, para garantir que a criança estava atenta ao que acontecia, o experimentador fazia questões do tipo: *Quem mais tava aqui nessa cena? O que o Eeyore/Bisonho tava fazendo?* sobre a Cena 2.

- a. O Elmo ouviu o Grover tocar violino? (Sim – Condição 1)
- b. O Eeyore/Bisonho ouviu o Grover tocar violino? (Não – Condição 2)
- c. O Earnie/Ênio ouviu que o Grover tocou violino? (Sim – Condição 3)
- d. O Telly ouviu que o Grover tocou violino? (Não – Condição 4)

Sobre a primeira cena, havia os seguintes pontos comuns a todas as histórias contadas: (i) sempre havia um personagem observando outro fazer uma ação audível; (ii) um terceiro personagem poderia ou não estar presente, e (iii) a figura mostrava os personagens na ordem em que eles apareciam na história contada para facilitar a compreensão. Na segunda cena, um novo personagem que não estava na primeira cena era sempre introduzido.

2.3.1.2 Participantes

Ao todo, 94 crianças que adquirem o inglês como primeira língua foram testadas duas vezes para cada uma das quatro condições envolvendo o verbo *hear* (oito perguntas, duas para cada condição). O mesmo foi feito para 96 crianças que adquirem o PB como primeira língua. As idades variaram entre 4;02.07 e 9;04 anos para o inglês e entre 4;03.03 e 9;10.04 para o PB e são apresentadas nas Tabelas 15 e 16, respectivamente.

Tabela 15 – Número e idade das crianças testadas para o verbo *hear*

Idade	Quantidade	Idade média	Idade mínima	Idade máxima
4 anos	16	4;07.25	4;02.07	4;11.10
5 anos	23	5;04.06	5;00.06	5;10.18
6 anos	15	6;06.04	6;00.23	6;11.28
7 anos	16	7;06.09	7;00.29	7;11.11
8 anos	18	8;05.12	8;00.19	8;11.15
9 anos	6	9;01.27	9;00.11	9;04.00
Total Geral	94	6;11.11	4;02.07	9;04.00

Tabela 16 – Número e idade das crianças testadas para o verbo *ouvir*

Idade	Quantidade	Idade média	Idade mínima	Idade máxima
4 anos	13	4;06.14	4;03.03	4;11.28
5 anos	22	5;06.19	5;00.06	5;11.27
6 anos	20	6;04.19	6;00.03	6;11.24
7 anos	14	7;05.15	7;01.01	7;11.13
8 anos	20	8;05.19	8;00.03	8;10.22
9 anos	7	9;05.00	9;00.00	9;10.04
Total Geral	96	6;07.23	4;03.03	9;10.04

2.3.1.3 Resultados

Apresentamos os resultados gerais de todas as idades para o verbo *hear* e para o verbo *ouvir* na Tabela 17. As Tabelas 18 e 19 discriminam por idade as respostas obtidas por condição para o inglês e para o PB, respectivamente.

Tabela 17 – Resultados gerais por condição, comparando os dois grupos testados

Condição	Respostas esperadas obtidas			
	N=94		N=96	
	#	%	#	%
1. Infinitivo – sim	187/188	99,4%	192/192	100%
2. Infinitivo – não	182/188	96,8%	187/192	97,3%
3. Finita – sim	59/188	31,3%	49/192	25,5%
4. Finita – não	186/188	98,9%	191/192	99,4%

Da Tabela 17, o resultado que automaticamente se sobressai é o da condição 3, com apenas 31,3% de respostas esperadas no grupo em aquisição do inglês e 25,5% de respostas esperadas no grupo em aquisição do PB. Vejamos a seguir os resultados distribuídos por idades.

Tabela 18 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição para o verbo *hear*

Idade	Condição 1		Condição 2		Condição 3		Condição 4	
	#	%	#	%	#	%	#	%
4 anos (N=16)	32/32	100%	29/32	90%	2/32	6%	31/32	96,8%
5 anos (N=23)	45/46	97,8%	45/46	97,8%	4/46	8%	45/46	97,8%
6 anos (N=15)	30/30	100%	28/30	93,3%	6/30	20%	30/30	100%
7 anos (N=16)	32/32	100%	32/32	100%	11/32	34,3%	32/32	100%
8 anos (N=18)	36/36	100%	36/36	100%	24/36	66%	36/36	100%
9 anos (N=6)	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%	12/12	100%
Total (N=94)	187/188	99,4%	182/188	96,8%	59/188	31,3%	185/188	98,9%

Tabela 19 – Resultados esperados obtidos por idade e por condição para o verbo *ouvir*

Idade	Condição 1		Condição 2		Condição 3		Condição 4	
	#	%	#	%	#	%	#	%
4 anos (N=13)	26/26	100%	23/26	88,4%	3/26	11,5%	25/26	96,1%
5 anos (N=22)	44/44	100%	43/44	97,7%	4/44	9%	44/44	100%
6 anos (N=20)	40/40	100%	39/40	97,5%	4/40	10%	40/40	100%
7 anos (N=14)	28/28	100%	28/28	100%	7/28	25%	28/28	100%
8 anos (N=20)	40/40	100%	40/40	100%	22/40	55%	40/40	100%
9 anos (N=7)	14/14	100%	14/14	100%	9/14	64,2%	14/14	100%
Total (N=96)	192	100%	187/192	97,3%	49/192	25,5%	191/192	99,4%

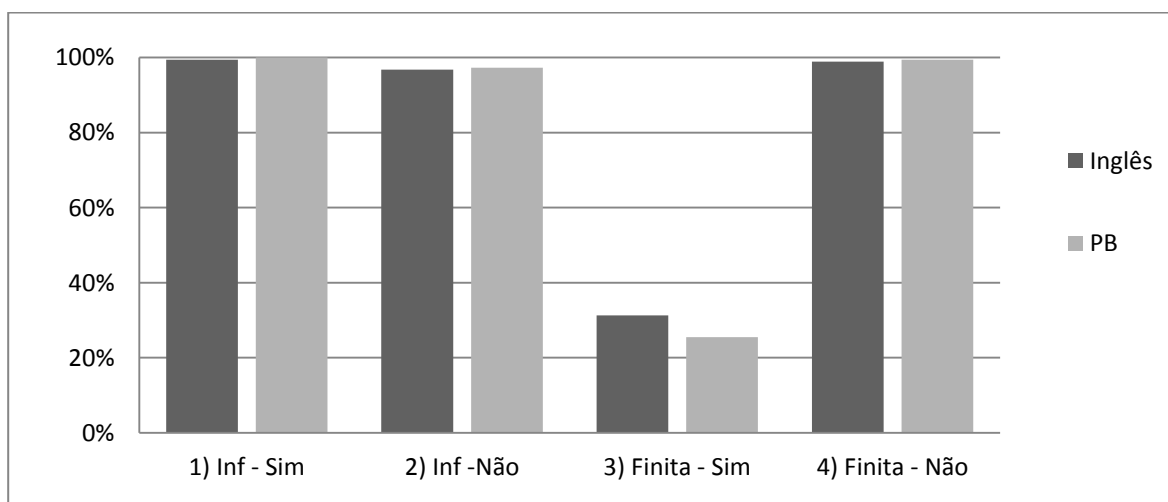
Na Tabela 18, destacamos, logo de início, o grande número de resultados próximos a 100% nas condições 1, 2 e 4 para todas as idades. Nessas três condições, as crianças mais novas, de 4 e 5 (e 6) anos, são as que apresentam percentuais menores que 100%. Verifica-se um percentual bastante baixo (abaixo de 50%) para todas as idades na condição 3 até os 7 anos de idade, com um aumento atestado a partir dos 8 anos de idade na mesma condição. Sem muitas diferenças, o mesmo pode ser dito sobre as três condições nos resultados em PB, na Tabela 19.

2.3.1.4 Discussão

Iniciamos a discussão dos resultados sobre os verbos *hear* e *ouvir* a partir do gráfico da Figura 5 a seguir, que revela o comportamento geral das crianças em cada uma das condições. Todos os percentuais acima de 95% são bastante próximos ao percentual de 100% obtido nos grupos-controle adultos e pode-se concluir que os complementos infinitivos (condições 1 e 2) já estão adquiridos desde cedo. As condições 2 e 4, sobre percepção indireta e cuja resposta esperada era negativa, também são adquiridas desde cedo. Cabe explicar então o porquê dos resultados abaixo dos 35% em ambas as línguas para a condição 3, que envolvia um complemento finito e a percepção indireta de um evento que ocorre.

De modo a controlar a relevância estatística das diferenças descritas, conduzimos um teste não-paramétrico: o de Mann-Whitney. Esse teste é indicado para a análise de grupos pequenos e não assume normalidade dos dados. Os resultados indicam que existe variação significativa para as duas perguntas da condição 3 em PB ($Z = 328,50$, $p = 0,000$ e $Z = 465,50$, $p = 0,000$) e em inglês ($Z = 228,50$, $p = 0,000$ e $Z = 372,00$, $p = 0,000$).

Figura 5 – Resultados esperados obtidos por condição para o inglês e o PB (*hear* e *ouvir*)



Antes, porém, vejamos os resultados dos grupos-controle adultos, que revelam que existe alguma propriedade mais específica na condição 3. Para todas as condições testadas para os verbos *hear* e *ouvir*, com ambos os grupos-controle adultos, todos os participantes

foram categóricos ao fornecerem a resposta que consideramos a esperada, com exceção de três respostas divergentes do inglês e quatro respostas divergentes em PB, todas para a condição 3. No inglês, uma das informantes (An) foi consistente e negou a percepção indireta de um fato nos dois estímulos da condição; e a outra (Is) respondeu negativamente para apenas uma das perguntas dessa condição. No PB, a inconsistência de respostas também foi verificada e quatro sujeitos responderam *não* a apenas uma das duas perguntas da condição 3.

Do mesmo modo, verifica-se nos dados infantis que essa condição, referente à percepção indireta de um fato a partir de evidências (relato mediado), é a que apresenta a menor taxa de acertos para as duas línguas. Consideremos mais atentamente a condição 3.

Quadro 12 – Condição 3: Percepção indireta com a ocorrência do evento

Cena 1	Cena 2
	
Sarah was singing and Tigger was listening to her!	Later that day, Tigger told Pooh that he heard Sarah sing.
<u>Perguntas testadas:</u> <i>Did Pooh hear that Sarah sang?</i> <i>O Pooh ouviu que a Sara cantou?</i>	

No caso da estrutura *ouvir que* testada na história, não existe inferência e trata-se de uma percepção indireta mediada a partir de um relato³⁵ de um dos personagens. No caso específico da história ilustrada no Quadro 12, Tigger/Tigrão é o personagem que está mediando a escuta do Pooh, ou seja, para que o Pooh *escute que* Sarah cantou, é necessário

³⁵ Sabemos que existe a percepção auditiva inferida pragmaticamente, como no cenário abaixo.

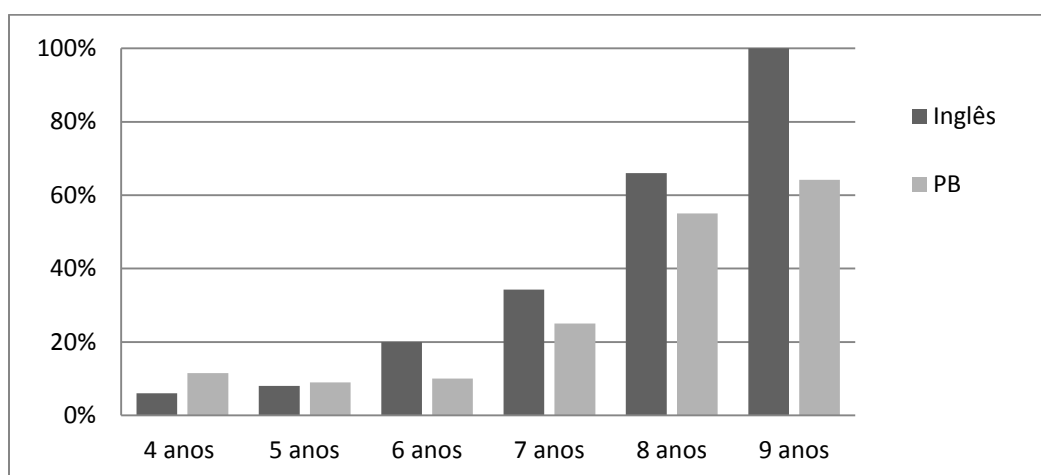
Cenário: Barulho de carro estacionando e risos das crianças.

Sentença: “Pedro ouviu que as crianças chegaram.”

Consideramos que esse cenário é mais incomum e por isso privilegiamos nos testes apenas a percepção mediada.

que o Tigger/Tigrão, que ouviu diretamente Sarah cantando, conte isso a ele. Portanto, no contraste feito nos experimentos, *ver que* refere-se à aquisição de conhecimento inferido, a partir de evidências, e *ouvir que* refere-se à aquisição de conhecimento mediado, a partir do relato de outrem. Para responder corretamente às perguntas dessa condição, a criança deveria, por consequência, saber que a percepção do personagem em questão foi mediada por um outro, autor do relato. Notemos que é necessário que a criança seja capaz de atribuir um estado mental aos personagens. O personagem presente na primeira cena obtinha diretamente o conhecimento denotado e o transmitia ao segundo personagem presente na segunda cena. Na Figura 6 a seguir, verificamos o comportamento das crianças de cada idade nessa condição.

Figura 6 – Condição 3 por idade: respostas esperadas obtidas (*hear* e *ouvir*)



O número de respostas esperadas parece aumentar gradualmente em função da idade em PB e em inglês, sendo que em inglês atinge sua totalidade apenas no grupo das crianças mais velhas, aos 9 anos. Entretanto, a análise estatística apenas confirma para o PB uma única variação entre 7 e 8 anos ($\chi^2 = 6.060$, GL = 1 p = 0,014) como significativa. Os demais aumentos nas porcentagens de cada idade do Gráfico 5 são apenas aparentes.

Uma vez que nem mesmo o comportamento do adulto é categórico nesta condição, o que esses resultados sugerem é que, para o verbo *ouvir*, existe uma dificuldade quando a percepção é indireta, denotada pelo complemento finito. As Tabelas 20 e 21 corroboram essa ideia, uma vez que no cruzamento das condições de tipos de complemento e tipos de

respostas, obtêm-se os percentuais mais baixos nas condições de complementos finitos e nas condições em que a resposta é negativa.

Tabela 20 – Verbos *hear* e *ouvir* por tipo de complemento sintático

Condição	Inglês		PB	
	N=51		N=95	
	#	%	#	%
Infinitivo	369/376	98,1%	369/384	98,6%
Finito	244/376	64,8%	240/384	62,5%

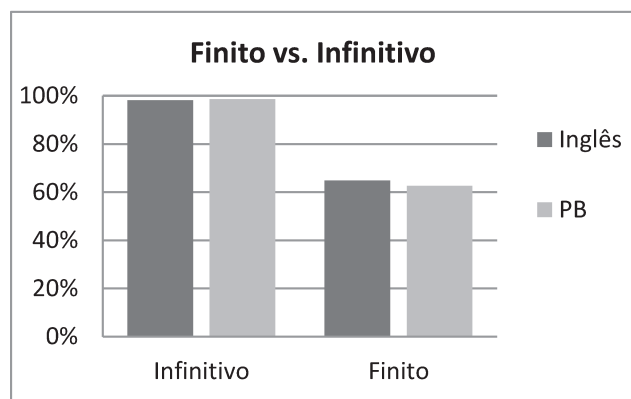
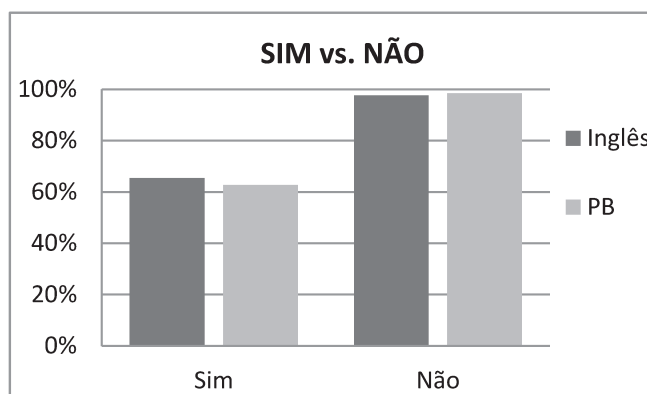


Tabela 21 – Verbos *hear* e *ouvir* por respostas esperadas

Condição	Inglês		PB	
	N=51		N=95	
	#	%	#	%
SIM	246/376	65,4%	241/384	62,7%
NÃO	367/376	97,6%	378/384	98,4%



As crianças mais novas parecem guiar-se pela presença ou ausência dos personagens nas cenas para responderem às perguntas de histórias como as mostradas no Quadro 12. Do mesmo modo que sugerimos para o verbo *ver*, a criança pode se atentar para as pistas visuais em detrimento das pistas linguísticas. Assim sendo, a maioria das crianças de 4, 5 e 6 anos, ao ouvir o início da pergunta “*Did Pooh hear...*” (O Pooh ouviu que...), já verificam se Pooh está ou não presente na primeira cena – cena em que o evento principal (cantar) ocorre – e respondem negativamente a questão, independentemente do complemento (finito ou infinitivo) que completa o início da pergunta. A partir do momento

em que a criança sabe que a pergunta é sobre a escuta do Pooh e não verifica que ele estava na primeira cena, responde negativamente.

Parece ser mesmo o caso de que a compreensão dos aspectos relevantes para a percepção indireta de um fato, incluindo o sentido epistêmico do verbo *ouvir*, ocorre mais tardiamente. Aos 9 anos, ainda que não atestemos todas as respostas como esperadas, o comportamento linguístico das crianças já é semelhante ao dos adultos, que também não atingiram o teto nessa condição.

3 Fechando o capítulo...

Vimos neste capítulo três estudos que dizem respeito à aquisição dos verbos perceptivos, e, conforme mostrado nos resultados do estudo de Freire (2007), verificamos que o complemento infinitivo para os verbos perceptivos é adquirido até por volta dos 4 anos de idade, e que esse tipo de complemento não deveria ser um complicador para a criança, como visto nos demais estudos.

Inicialmente, 42 crianças em inglês foram testadas com o verbo *see* (*ver*) e, por não havermos controlado algumas variáveis, foi necessário repensar a condição 3. Essa condição envolve a capacidade de perceber indiretamente um evento, ou seja, de concluir um fato a partir de evidências. Linguisticamente, este complemento proposicional é marcado por meio de uma sentença encaixada finita e, nessa estrutura, os sentidos assumidos para ambos os verbos perceptivos testados não são mais de uma percepção direta e sensorial, mas sim de o de *compreender*, *dar-se conta*. Sugerimos, em princípio, que os motivos de tantos resultados não esperados poderiam vir da criança não saber dos sentidos epistêmicos ou não ser capaz de processar o quantificador *someone*, presente inicialmente nas perguntas de duas condições (2 e 3) com os verbos *ver* e *see*.

O número de respostas esperadas aumentou consideravelmente uma vez que as histórias e a estrutura das perguntas foram ajustadas. A escolha dos novos itens para as histórias (os DPs *um vaso* e *uma planta*) foi feita com vistas a limitar inferências contrárias àquelas esperadas – de que o vaso quebrou e de que a planta cresceu. Colocando na posição de sujeito ambos os DPs, diminuiu-se novamente o número de evidências necessárias, já

que não existe um agente para as situações percebidas. Os resultados nesse primeiro experimento sugeriram haver uma relação entre a quantidade de elementos na grade temática e a quantidade de evidências na situação: quanto menos argumentos o predicado precisar para ser saturado, menos evidências para serem computadas na inferência de um fato serão necessárias – por exemplo, um predicado de apenas um lugar como *comer* terá apenas um lugar para as evidências, o “*comedor*”. A saturação do predicado e a qualidade das evidências disponíveis parecem retomar o espírito da hipótese de que existe uma correlação entre o evento percebido e seus aspectos linguísticos, o que também dá conta dos resultados encontrados nos novos testes em inglês para o verbo *see* e para o verbo *ver* em PB.

Os resultados das quatro condições experimentais para o inglês e para o PB podem ser assim resumidos:

A condição 1 obteve resultados altos para todos os grupos com ambos os verbos, sugerindo que perceber um evento realizado a partir da sua percepção direta não é um problema para a criança desde cedo; tais resultados confirmam o que já havia sido apontado na literatura de aquisição discutida e já eram esperados tanto para os verbos *see* e *ver* quanto para os verbos *hear* e *ouvir*.

A condição 2 testava a compreensão de uma estrutura infinitiva, que denotava uma percepção direta de um evento que não podia ser visto – havia apenas a percepção direta do resultado do evento, mas não do evento propriamente dito. Esperava-se, portanto, uma resposta negativa para as perguntas dessa condição. No caso do verbo *ver*, as explicações para os altos índices de respostas não esperadas se apoiam na interação das pistas linguísticas e das perceptuais. De acordo com essa explicação, é difícil negar *linguisticamente* o que é percebido *visualmente* e a dificuldade da criança reside na interação das duas – linguagem e percepção. Se a criança inicialmente está atenta apenas às pistas observáveis visualmente (as pistas objetivas), outras pistas não serão consideradas. Para o verbo *ouvir*, os percentuais próximos a 100% nessa condição também podem ser assim explicados. A criança utiliza-se das pistas visuais para responder *não* para a percepção auditiva de um personagem. Ao verificar que o personagem não está presente na primeira cena (onde há a ocorrência do evento mais proeminente), a resposta da criança é

negativa. Todavia, como é a complementação infinitiva que traduz a percepção direta, sugere-se, de modo geral, que a criança não tem dificuldades para lidar com tais complementos.

Em relação aos complementos finitos, quando fazem referência à percepção de algo que não ocorreu (condição 4), existe a percepção do resultado, mas não se pode concluir que o evento ocorreu (verbos *ver* e *see*); ou não se pode concluir que houve o relato a um determinado personagem por não haver evidências para tal (verbos *ouvir* e *hear*), sendo o número de respostas esperadas alto e consistente desde os 6 anos para o verbo *ver* e a partir dos 4 para o verbo *ouvir*. Como não existem evidências suficientes para que se conclua que o conteúdo da proposição denotada na pergunta ocorreu, não pode haver uma percepção indireta, ou melhor, uma aquisição do conhecimento feita a partir de inferência ou relato.

Para a condição 3, defendemos a hipótese de que está na interação entre os complementos linguísticos e as propriedades referenciais e objetivas da situação percebida a explicação para as respostas não esperadas. Nessa condição, os menores percentuais de respostas esperadas foram encontrados com os verbos *ouvir* e *hear*, em que, nos exemplos aqui utilizados, o complemento finito estava relacionado a adquirir conhecimento sobre um dado fato a partir do relato por intermédio de outrem. Sugerimos então que, não sabendo o sentido desse tipo de complemento, a criança utiliza-se das pistas com as quais consegue lidar, ou seja, aquilo que foi visto/ouvido diretamente. Por outro lado, é possível que a criança mais nova já compreenda que é possível “vir a saber” a partir de um relato e também saiba que o complemento finito é o mecanismo linguístico para isso. Entretanto, se houver uma tendência (humana) da criança de se guiar pelas pistas visuais em detrimento das pistas linguísticas, os baixos resultados também são explicados.

Outro argumento que dá suporte à correlação entre a percepção e a linguagem tem a ver com o modo que a percepção indireta é adquirida para cada verbo e na consequente estrutura da pergunta formulada. Vimos, no capítulo anterior, que a percepção indireta com os verbos *see* e *ver* é inferida e com os verbos *hear* e *ouvir* é mediada (ao menos nos exemplos utilizados aqui). Dessa maneira, as perguntas formuladas para as condições com

menores resultados – condição 2 para os verbos *see* e *ver* e condição 3 para os verbos *hear* e *ouvir* – eram iniciadas da seguinte maneira:

- (27) *Você viu...?* (Condição 2 – Verbos *ver* e *see*)
 (28) *A mãe ouviu que...?* (Condição 3 – Verbos *ouvir* e *hear*)

Em (27), ao utilizarmos o pronome pessoal de segunda pessoa (*você*), questionava-se sobre a percepção da própria criança e abria-se espaço para a subjetividade. Uma pergunta do tipo *você viu a planta crescer?* poderia ter uma resposta afirmativa na gramática infantil em função da observação do resultado do evento de crescer: a planta crescida. Talvez se refira a um “ver subjetivo”, “mental” e que não tem suas propriedades concretizadas no mundo. O diálogo abaixo, retirado de uma das crianças participantes, pode esclarecer esse ponto.

- (29) Investigador: *Você viu a planta crescer?*
 Criança: Sim!
 Investigador: Nossa, que legal... então você viu mesmo a planta crescer?
 Criança: Sim, olha aí ela maior.

No caso da pergunta iniciada como (28), questionava-se sobre a percepção do outro, um personagem qualquer, e não sobre a percepção da criança. Para *a mãe* ouvir indiretamente, ou seja, ouvir *que*, é preciso que a criança saiba que: (i) a mãe não ouviu o evento em questão na primeira cena; (ii) alguém ouviu o evento; (iii) a mãe ouviu de alguém; (iv) esse alguém sabe algo que a mãe não sabe; (v) ouvir de alguém é adquirir conhecimento; (vi) *ouvir que* codifica linguisticamente uma aquisição do conhecimento. Se algum desses seis fatores listados não está devidamente adquirido, a criança pode responder de modo não esperado. De todo modo, seja qual for a explicação dada, a tese de que existe uma interação entre o evento percebido e a estrutura linguística que o codifica é a que melhor dá suporte aos resultados encontrados.

CAPÍTULO 5

OS VERBOS CAUSATIVOS

*Let it go.
Make it happen!*
Autor desconhecido

Nos dois capítulos anteriores, discutimos os aspectos que definem e caracterizam os predicados perceptivos tanto do ponto de vista do verbo de percepção quanto do tipo de complementos sentenciais que esses verbos podem tomar. Apresentamos também os estudos sobre a aquisição desses predicados e trouxemos nossa contribuição experimental para esta literatura com base nos novos experimentos conduzidos para esses tipos verbais. A discussão revela questões importantes para um quadro maior, que busca compreender o caminho que a criança deve percorrer para adquirir uma língua.

Agora é o momento de se discutir os verbos causativos e os seus complementos. Neste capítulo (e no próximo), portanto, nosso objetivo é apresentar os predicados causativos da mesma maneira: a partir dos aspectos relevantes desses tipos verbais, propriamente ditos, e dos aspectos sintático-semânticos dos complementos sentenciais por eles licenciados. A discussão feita aqui também objetiva contribuir para o entendimento de como investigá-los na gramática infantil.

O capítulo está dividido da seguinte maneira: na seção 1, apresentamos algumas noções mais gerais sobre a causação e sobre como as línguas geralmente codificam causa em termos de estruturas linguísticas, expondo as três propriedades propostas por Shibatani (2001) que caracterizam uma expressão causal, por assim dizer. Na seção 2, os verbos causativos são apresentados e as relações que se estabelecem entre os seus participantes são brevemente discutidas. Tais relações e outros aspectos envolvidos nas construções causativas são melhor discutidos na seção 3, sobre as modalidades causativas. Na seção 4, discutimos os verbos causativos perifrásticos (ou analíticos) do inglês e do português, foco da investigação feita nesta pesquisa, a partir do seu contraste: do ponto de vista organizacional, os verbos *help* (ajudar), *get* (convencer) e *have* (atribuir a alguém a

responsabilidade de fazer algo) são discutidos conjuntamente, e os verbos *make* (*fazer*) e *let* (*deixar*) são discutidos separadamente, em função de suas peculiaridades e por serem os verbos testados nos dados infantis, no próximo capítulo; em especial, a semântica dos verbos e de seus complementos será melhor discutida, o que se justifica em função de ser aí o da interface linguagem e cognição. Na seção 5, retomamos e concluímos o capítulo, indicando ainda o que se espera encontrar na aquisição da linguagem.

1 A causação em termos linguísticos¹

A noção de causa, em seu sentido mais amplo e geral, tem a ver com a causação de algo e com algum tipo de mudança de estado. A causação está relacionada com um evento causado e com a mudança de um estado inicial E_i de uma entidade ou de um estado de coisas para um estado final E_f . Para que tal relação de causação exista, o estado final E_f deve necessariamente ser diferente do estado inicial E_i . Lewis (1973, p. 557) afirma o seguinte sobre causação:

Não sabemos se a causação tem alguma coisa a ver com os contrafactuais. Pensamos em causa como algo que faz uma diferença, e que essa diferença deve ser diferente do que teria acontecido se ela não existisse. Caso a diferença estivesse ausente, seus efeitos – alguns deles, pelo menos, mas geralmente todos – também estariam ausentes.²

Numa tentativa de formalizar esse conceito em termos semânticos, pode-se afirmar que uma causa é definida, *grosso modo*, como qualquer membro de qualquer que seja o conjunto de condições reais que são conjuntamente suficientes para a existência de um efeito, tendo em conta as leis em um mundo possível (Lewis, 1973).

¹ Neste estudo, optamos por utilizar o termo *causação* sempre que nos referimos à causa de modo mais amplo. O termo *causativização* é usado para descrever a relação estabelecida entre dois eventos: um de causa e um evento causado. Ambos são tratados no inglês apenas como *causation*. Os termos não devem ser confundidos com o termo CAUSA e com outra relação de causa, essa mais relacionada aos primitivos semânticos (cf. Pinker, 1989; Talmy, 2000). Por sua vez, a locução *de causação* e o termo *causativo* devem ser tomados como sinônimos (por exemplo, verbos *causativos* ou *de causação*).

² Tradução minha do original: “(...) we do know that causation has something or other to do with counterfactuals. We think of a cause as something that makes a difference, and the difference it makes must be a difference from what would have happened without it. Had it been absent, its effects – some of them, at least, and usually all – would have been absent as well.”

No que se refere ao modo linguístico para expressar a causação, sabe-se que todos os povos têm em suas respectivas línguas maneiras de codificar as diversas relações de causa e efeito, seja por meio de afixos, verbos, adjetivos ou por meio de sintagmas mais complexos. Qualquer que seja a estratégia linguística utilizada, há três propriedades que devem estar codificadas em expressões linguísticas de causação, de acordo com Shibatani (2001):

1. Um agente causando ou forçando outro participante a realizar uma ação, ou a estar em uma determinada condição;
2. A relação entre os dois eventos [= o evento de causa e o evento causado] é tal que o falante acredita que a ocorrência de um evento (o evento causado) foi realizada num tempo t_2 , posterior ao tempo t_1 , o tempo do evento de causa;
3. A relação entre o evento de causa e o evento causado é tal que o falante acredita que a ocorrência do evento causado depende inteiramente da ocorrência do evento de causa.³

Respeitando-se esses critérios, é possível prever vários tipos de relações causais, que podem ser baseadas no verbo lexical, na semântica do causador, na semântica do “causado”⁴ e/ou na semântica da construção que explicitamente codifica tal relação causal.⁵ Retomaremos algumas delas ao longo deste capítulo, à medida em que se mostrarem relevantes.

Muitas vezes essas relações de causa são marcadas morfologicamente, seja a partir da flexão (nominal ou verbal) ou de afixos que transformam um verbo qualquer em sua

³ Aqui os dois eventos são dependentes na medida em que essa dependência permita que o falante faça uma inferência contrafactual, que o evento causado não teria ocorrido em um determinado momento se o evento de causa não tivesse ocorrido, e se tudo tivesse permanecido da mesma maneira.

⁴ O termo *causado* será utilizado neste capítulo para se referir ao objeto do verbo causativo *lexical*, quaisquer que sejam as suas propriedades de animacidade e concretude, por exemplo; e também ao sujeito do evento causado em estruturas sintáticas configuradas com os verbos causativos *perifrásticos*.

⁵ A maior parte das propriedades sobre as construções causativas que investigamos aqui vem dos estudos da linguística tipológica, mais especificamente dos trabalhos de pesquisadores como Comrie (1981), Song (1996), Dixon (2000) e Shibatani (2001), cuja preocupação é a documentação de padrões que ocorrem nas diversas línguas e permitem definir os fatores relevantes (semânticos ou outros) comuns às diversas construções causativas.

forma causativa – mecanismo utilizado no persa⁶, por exemplo –, ou a partir da transformação de um adjetivo em um verbo que expressa uma mudança causada – no português, por exemplo, o adjetivo *quente* se transforma no verbo *esquentar*. Outras vezes, a língua faz uso de perífrases verbais, de expressões idiomáticas ou de verbos auxiliares para expressar uma relação causativa – caso dos verbos causativos cujo complemento é sentencial, como, por exemplo, no inglês, português e demais línguas românicas.

2 Os verbos causativos

No que se refere exclusivamente aos verbos causativos, estes podem ser de dois tipos: (i) os causativos lexicais e (ii) os causativos perifrásticos. Em português, verbos do tipo de *resolver*, *quebrar*, *causar*, *derrubar* e *construir*, por exemplo, são chamados de verbos causativos lexicais (Shibatani, 1975, 2001; Mira Mateus *et al.*, 2003). Todos expressam uma relação de causa e efeito entre duas entidades – italicizadas nos exemplos em (1) – e são verbos que selecionam elementos nominais como argumentos internos.

- (1) a. *Maria resolveu o exercício.*
 b. *O motor do carro quebrou o silêncio* que havia na casa.
 c. *O motorista bêbado causou o acidente.*
 d. *As meninas derrubaram toda a maquiagem* no chão.
 e. *Um bom pedreiro constrói belas paredes.*

Em uma tentativa de sistematização das estruturas para a expressão da causação⁷, Figueira (1985) afirma que o PB apresenta verbos que podem ser classificados em quatro classes, comuns também ao inglês:

⁶ No persa, a forma causativa do verbo é obtida a partir da inserção do infixo *-ân-* ao radical no presente, como pode ser visto no exemplo abaixo:

(i) a. *xordan* (comer) → *xor* (radical no presente) → *xorândan* (causar/fazer comer)
 b. *xandidan* (rir) → *xand* (radical no presente) → *xandândan* (causar/fazer rir)

⁷ O termo utilizado pela autora é *causatividade*.

(i) causativos morfológicos: formados a partir de prefixos e sufixos, por exemplo: *encaixar*, *apunhalar*, *enrijecer*, *empobrecer*, *oficializar*;

(ii) causativos lexicalizados⁸: formados a partir de uma contraparte não-causativa e não apresenta nenhuma relação de base morfológica com o seu item formador, por exemplo: *morrer* (causativo) formado a partir de *matar* (não-causativo), *acreditar* (causativo) formado a partir de *convencer* (não-causativo), *aprender* (causativo) formado a partir de *ensinar* (não-causativo);

(iii) causativos sintáticos: itens que podem funcionar em sentenças intransitivas (não-causativas), que expressam alteração de estado ((2a) e (3a)), e transitivas (causativas), que expressam a ação que provoca a alteração de estado ((2b) e (3b)).

(2) a. A porta abriu.
b. Maria abriu a porta.

(3) a. A pista molhou.
b. A chuva molhou a pista.

(iv) causativos com o auxiliar *fazer* (e *deixar*) ou perífrases causativas: construções cuja estrutura é assim representada: *fazer* + verbo e *deixar* + verbo.

Vale ressaltar que essa última classe é diferente das demais formas de expressão de causação, pois nas outras a estrutura sintático-semântica atribui ao verbo o seu sentido causativo (conforme Figueira, 1985). De acordo com Shibatani (2001), os causativos lexicais são universais e este outro tipo de verbo causativos, os perifrásticos (ou analíticos), estão disponíveis apenas para um grupo menos numeroso de línguas. É essa a classe que o presente estudo se propõe a investigar.

Os verbos causativos deste tipo têm como complemento uma sentença encaixada e, de acordo com Mira Mateus *et al.* (2003, p. 275), “exprimem uma relação de causativização entre um agente, expresso pelo sintagma nominal sujeito da sentença

⁸ Modernamente, são verbos conhecidos pela propriedade de permitirem uma alternância causativo-incoativa.

superior, e o estado de coisas descrito pela sentença completiva”. A relação, portanto, não se dá apenas entre duas entidades, mas entre uma entidade causadora e um estado de coisas causado – ou melhor, entre um evento de causa (que contém um agente causador) e um evento causado (que contém um participante afetado). É uma estrutura sintático-semântica um pouco mais complexa que a dos verbos causativos lexicais, pois nas sentenças causativas analíticas há dois verbos e três argumentos: o primeiro deles é o sujeito do primeiro verbo, o segundo é o objeto do primeiro verbo e o sujeito do segundo verbo, e o terceiro é o objeto do segundo verbo. De acordo com Figueira (1985, p. 24),

trata-se de uma construção onde os componentes – mudança de estado/locação de um ser ou objeto e atividade – que definem o núcleo semântico do evento causativo encontram expressão em dois itens independentes: *fazer*, que expressa atividade (ou ausência de atividade, no caso do auxiliar *deixar*), e *V*, que denota mudança de estado/locação.

No caso do português, os verbos causativos perifrásticos são apenas três: *fazer* (4), *mandar* (5) e *deixar* (6) e possuem como complemento uma sentença infinitiva (exemplos em a) ou finita no modo subjuntivo (exemplos em b) (cf. Gonçalves, 1999; Mira Mateus *et al.*, 2003; Bechara, 2004; Borges, 2005; Freire, 2007).

- (4) a. João *fez* Maria sair de casa.
b. João *fez* com que Maria saísse de casa.
- (5)⁹ a. João *mandou* Maria sair de casa.
b. João *mandou* que Maria saísse de casa.
- (6) a. João *deixou* Maria sair de casa.
b. João *deixou* que Maria saísse de casa.

Em todos os exemplos, o causador é *João* e a ação causada é o evento [Maria sair de casa]. João representa a entidade que iniciou (ou falhou em evitar) a ação ou o evento [Maria sair

⁹ Questionamos, na seção 5, que o verbo *mandar* seja um verbo causativo, pois não possui as três propriedades causativas que são comumente codificadas em expressões linguísticas.

de casa]. Em (4), talvez se ele não tivesse de alguma forma iniciado a ação, Maria não tivesse saído de casa – conforme a propriedade 3 descrita por Shibatani (2001), elencada anteriormente. Em (5), houve apenas um evento de causa (o evento na sentença principal, denotado pelo verbo *mandar*), mas não se sabe se o que é denotado como evento causado ocorreu. Já a construção em (6) é, no entanto, ambígua, pois o verbo *deixar* parece ter, no mínimo, duas significações: (a) sentido de permitir (*João permitiu que Maria saísse*) ou (b) sentido de não evitar (*Maria saiu, pois João não a impediu*). Parece-nos que o sentido denotado em (b) tem mais “sabor” de uma relação de causa e efeito, uma vez que denota um evento realizado¹⁰, e não apenas um evento possível. Com o sentido em (a), o sujeito do evento de causa (João) é chamado de agente permissivo; e com o sentido em (b) é chamado de agente não-obstativo.

Figueira (1985) considera apenas os verbos *fazer* e *deixar* como causativos perifrásticos no português e afirma que as construções causativas com esses verbos têm a função de exprimir a atividade inicial de uma entidade X que determina ou provoca a atividade de uma outra entidade Y. A autora sugere que tais construções podem ser descritas de duas maneiras: (i) X é o sujeito da locução *fazer/deixar* + verbo e Y é o objeto da mesma locução; (ii) X é o sujeito de *fazer/deixar* e Y é o sujeito da sentença encaixada. Como o trabalho não tem por objetivo dar conta da estrutura das construções causativas perifrásticas, Figueira (1985) não se compromete com a escolha de uma ou outra análise, mas apenas destaca a necessidade de entender o estatuto de Y. Discutiremos essa questão mais adiante.

Do ponto de vista semântico, sabe-se que os critérios apontados na seção 1 podem gerar algumas variáveis nas relações causais, a saber: sentido do verbo matriz, propriedades do causador (sujeito do evento de causa), propriedades do participante afetado (sujeito do evento causado) e semântica da construção resultante. Observemos as sentenças a seguir:

- (7) a. Pedro mandou Maria ler o livro.
 b. Pedro fez Maria chorar.
 c. O jóquei fez o cavalo saltar o obstáculo.

¹⁰ Do inglês, *actual event*.

(8) O juiz deixou o réu falar.

Uma análise breve e não-exaustiva desses exemplos permite observar todas essas variáveis: diferentes verbos causativos (*fazer*, *mandar* ou *deixar*); diferentes propriedades do causador: possivelmente com intenção de causar o evento (*o jóquei* em (7c), *Pedro* em (7a)), neutro ou sem intenção de causar o evento (*Pedro* em (7b)); diferentes propriedades do causado (humano (*Maria*), que é naturalmente dotado de vontade ou animado (*cavalo*), que não pode responder, *a priori*, por volição); e diferentes sentidos ou modos estão envolvidos nas construções resultantes. A noção de volição, bem como as noções de manipulação, coerção, resistência, controle e permissão, por exemplo, são centrais para a compreensão das construções causativas. Na próxima seção, exploraremos com mais cuidado essas e outras noções.

3 As modalidades causativas¹¹

Formalizadas e definidas por Shibatani (1975), as modalidades causativas revelam a relevância de aspectos cognitivos mais gerais, não-exclusivos à faculdade da linguagem, como por exemplo, animacidade, volição/intenção, tempo, permissão e omissão e como estes aspectos são traduzidos linguisticamente na semântica do causador, do causado e do evento resultante.

A interação desses aspectos revela diferentes tipos de informações, geradas a depender do verbo causativo e/ou da construção causativa em questão. Para Shibatani (1975), são oito as modalidades ou propriedades que descrevem os diversos usos dos verbos causativos e são organizadas em quatro pares de oposição: causação *coercitiva* ou *não-coercitiva*; causação *diretiva* ou *manipulativa*; causação *balística* ou *controlada*; e causação *direta* ou *indireta*.¹² A relevância de cada uma dessas modalidades depende do contexto específico de causação e do contraste que se deseja estabelecer.

¹¹ As explicações e os exemplos fornecidos nesta seção privilegiam os verbos causativos perifrásticos, objeto do presente estudo, que serão utilizados sempre que possível para ilustrar um ou outro contraste.

¹² Posteriormente, Shibatani (2001) assume a existência de mais uma modalidade, a *sociativa*, que pode ser dividida em três subtipos. Mais adiante, explicitaremos suas características.

3.1 A causação por coerção e resistência

A causação coercitiva tem a ver com a força (física) exercida pelo sujeito do evento de causa contra o sujeito do evento causado e pressupõe resistência por parte do sujeito causado. Já a causação não-coercitiva é geralmente permissiva e se refere à causação cujo evento de causa é coincidente com a intenção do sujeito do evento causado, havendo assim menos resistência e a consequente não-coerção. Os exemplos a seguir, retirados de Shibatani (1975, p. 41), ilustram esse contraste:

- (9) a. I had the doctor come. (causação não-coercitiva)
 ‘Eu “fiz” o médico vir’
 b. I made the doctor come. (causação coercitiva)
 ‘Eu fiz o médico vir’

Shibatani destaca ainda que advérbios que expressam coerção não podem coocorrer com o verbo causativo perifrástico *have*, que expressa unicamente causação não-coercitiva.

- (10) a. *I forcibly had the doctor come.
 b. *I had the doctor come by twisting his arm.

3.2 A causação e a volição

As causações diretiva e manipulativa têm a ver com o respeito ou não à volição do sujeito do evento causado por parte do sujeito do evento de causa. A causação diretiva geralmente ocorre quando a volição do sujeito do evento causado coincide com o evento causado. A sentença em (11) ilustra tal propriedade:

- (11) A mãe deixou o filho sair do castigo.
 (12) A menina fez o livro cair.

Já a sentença em (12) exemplifica a causação manipulativa: envolve uma entidade inanimada (*livro*) que, apesar de ser o sujeito gramatical do evento causado, não é dotado

de volição e pode ser fisicamente manipulado. Shibatani (1975) afirma que na causação diretiva o sujeito causador age dando uma direção para o sujeito causado (que terá o papel temático de agente – volicional) e na causação manipulativa ele manipula o sujeito do evento causado (que terá o papel temático de paciente – não-volicional).

Cabe mencionar que não é preciso que a entidade que ocupa o lugar de sujeito do evento causado seja inanimada para que haja a causação manipulativa. Tal causação ocorre nos casos em que tal sujeito não é capaz de agir como uma entidade volitiva, ou quando a sua vontade é desconsiderada pelo sujeito de causa, que deve causar o evento denotado através de uma manipulação física. No caso da causação diretiva, esta pode ser entendida como um comando, suficiente nos casos em que as entidades envolvidas no evento causado sejam capazes de executarem voluntária e fisicamente determinado evento causado.

3.3 A instanciação e o controle da causação

A distinção entre os termos balístico e controlado pode ser entendida a partir das propriedades temporais dos eventos de causa e dos eventos causados. A causação balística envolve um evento de causa que é apenas desencadeador do evento causado, que é autônomo, conforme (13). O envolvimento do causador é apenas inicial, como o propulsor de uma ação. Na causação controlada existe um controle contínuo ou um acompanhamento (este último termo é de Bishop, 1999) exercido pelo causador do momento da instanciação até o estágio final do evento causado, como exemplificado em (14).

(13) A explosão fez o prédio tremer.

- (14) a. O menino empurrou a cadeira.
b. O rapaz trouxe o carro da locadora.

Figueira (1985) afirma que nesse tipo de causação a fase causadora (aqui entendida como evento de causa) está contida na fase causada (evento causado), exercendo um controle sobre ela. O tempo é o mesmo para as duas fases (para os dois eventos), uma obrigatoriedade não existente para a causação balística.

3.4 A causação direta, a indireta e o *continuum* de causação

Por último, discutimos uma distinção fundamental entre causação direta e indireta. Na causação direta, o sujeito do evento de causa age diretamente sobre o sujeito do evento causado, sendo este envolvido intencionalmente. A causação é indireta no sentido de que o sujeito do evento de causa não se envolve fisicamente na execução do evento causado. Sua atuação é apenas indireta e o evento causado ocorre em decorrência de um outro evento intermediário.

Shibatani (1975) exemplifica mostrando que uma sentença como (15) pode ser compreendida de duas maneiras, a depender do contexto existente, como exemplificado abaixo.¹³

- (15) John made Mary cry.
‘João fez Maria chorar’

1. Imaginemos que João é o irmão mais novo de Maria. Em uma determinada situação, Maria pegou o brinquedo do irmão, que se irritou e bateu nela. Portanto, João bateu em Maria e ela chorou. Nesse caso, João, o sujeito-agente do evento de causa, direta e voluntariamente envolveu Maria em um evento (o evento de chorar).

2. Imaginemos que João é namorado de Maria. Na ocasião do aniversário de namoro, ele se esquece de comprar um presente para ela e provoca, indireta e involuntariamente, o choro de Maria, ou seja, o evento causado. Nesse caso, o sujeito do evento de causa é indiretamente o sujeito-agente desse mesmo evento.

Os termos causação direta e causação indireta são também conhecidos como *causação de contato* e *causação distante/mediada*, respectivamente. A esse respeito, Shibatani & Pardeshi (2001, p. 88) destacam o seguinte:

¹³ Há ainda um terceiro cenário para o exemplo, que o autor utiliza para exemplificar a causação diretiva e não-coercitiva: imaginemos que João é um diretor e Maria é uma atriz por ele dirigida; em uma determinada cena, o choro é necessário e João dirige sua atriz para o choro – nesse caso, a causação é diretiva, não-coercitiva, pois a volição de Maria coincide com o evento causado.

Talvez a maneira mais conhecida de capturar o contraste de significado relevante é em termos da distinção entre causação “**direta**” e “**indireta**” – causativos lexicais expressam a primeira, e formação de causadores produtivos [perifrásticos] está associada com o último. Termos semelhantes propostos incluem causação de “**contato**” e causação “**distante**” (Nedjalkov & Sil'nickij, 1969; Masica, 1976; Saksena, 1982). Infelizmente, esses termos têm sido usados indistintamente, às vezes sem uma definição rigorosa e às vezes em sentidos ligeiramente diferentes dependendo dos autores e do contexto.¹⁴

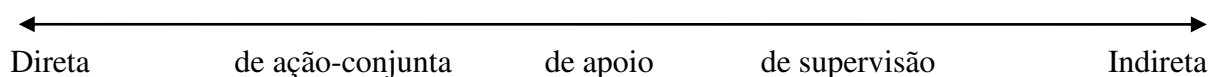
Para Shibatani (2001), ainda que causação *contativa* e *distante* sejam sinônimos de causação direta e indireta, respectivamente, este não é sempre o caso. O autor justifica sua consideração a partir das sentenças a seguir.

- (16) a. Pedro quebrou o espelho.
- b. Pedro fez Maria quebrar o espelho.
- (17) a. Pedro fez Maria beber o chá.
- b. Pedro fez Maria rir.

Em (16a), de fato o causador (*Pedro*) tem contato direto com o paciente afetado (*o espelho*). No caso de (16b), a mesma relação do causador com o paciente afetado é mais distante, indireta e sem contato físico. Existe também um agente intermediário envolvido (*Maria*), responsável por mediar a relação entre o causador inicial (*Pedro*) e o estado resultante no qual o paciente afetado (*o espelho*) está envolvido. A presença de um agente (implícito ou explícito) intermediário parece ser essencial para definir o contraste entre causação direta e indireta. Entretanto, a noção de agente intermediário não se aplica de maneira feliz às estruturas em (17), e Shibatani questiona em que sentido o termo *Maria* pode ser um agente intermediário em uma sentença como (17b), por exemplo.

¹⁴ Tradução e grifos meus do original: “*Perhaps the most widely recognized way of capturing the relevant meaning contrast is in terms of the distinction between ‘direct’ and ‘indirect’ causation – lexical causatives express the former, and productive causative formation is associated with the latter. Similar terms proposed include ‘contact’ and ‘distant’ causation (Nedjalkov & Sil’nickij, 1969; Masica, 1976; Saksena, 1982). Unfortunately, these terms have been used rather loosely, sometimes without a rigorous definition and sometimes in slightly different senses depending on the authors and the context.*”

A solução encontrada pelo autor foi a de propor a noção de um *continuum* semântico e formal das dimensões das construções causativas, cujos extremos são a causação direta e indireta. Identifica-se, então, uma categoria intermediária chamada de causação sociativa, que pode ser decomposta em três subcategorias, a saber: de ação-conjunta, de apoio e de supervisão. Juntas, essas cinco modalidades se organizam como no esquema abaixo e compartilham propriedades com as categorias vizinhas (Shibatani & Pardeshi, 2001, p. 102).



A causação sociativa de ação-conjunta compartilha com a causação direta e com a causação sociativa de apoio a necessidade de envolvimento físico do sujeito de causa no evento causado, e a não-necessidade de envolvimento físico é compartilhada pelas modalidades de causação sociativa de supervisão e indireta, por exemplo.

Ainda que todos os exemplos dos autores sejam com verbos causativos morfológicos ou lexicais, a possibilidade das propriedades dessa causação estarem presentes em construções com verbos causativos perifrásticos não é descartada. Portanto, pensou-se nos exemplos em português a seguir – sentenças de (18) a (21) com construções perifrásticas – com base na glosa dada aos exemplos com verbos causativos morfológicos em japonês (cf. (22)), retirados de Shibatani & Pardeshi (2001, p. 100).

(18) João fez Maria sair do bar.

Sentido 1: ele fisicamente a forçou (causação direta)

Sentido 2: ele a irritou e ela saiu (causação indireta)

Sentido 3: ele saiu, e ela o seguiu (causação sociativa de ação-conjunta ou de apoio)

(19) A mãe fez o filho brincar. (causação sociativa de ação-conjunta)

(= eles brincaram juntos)

- (20) A mãe fez o filho tomar banho. (causação sociativa de apoio)
 (= ela deu assistência a ele esfregando as costas, por exemplo)
- (21) A mãe fez o filho ler o livro. (causação sociativa de supervisão)
 (= ele o fez porque ela o supervisionou)
- (22) a. Hahaoya-ga kodomo-o asoba-se-te i-ru. (Joint-action)
 mother-NOM child-ACC play-CAUS-CONJ be-PRES
 ‘Mother is making the child play.’
- b. Hahaoya-ga kodomo-ni osikko-o sa-se-te i-ru. (Assistive)
 mother-NOM child-DAT pee-ACC do-CAUS-CONJ be-PRES
 ‘Mother is making the child pee.’
- c. Hahaoya-ga kodomo-ni hon-o yoma-se-te i-ru. (Supervision)
 mother-NOM child-DAT book-ACC read-CAUS-CONJ be-PRES
 ‘Mother is making the child read a book.’

A causação sociativa de ação-conjunta e de apoio também compartilham a propriedade de sobreposição espaço-temporal com a causação direta. Essa propriedade pode ser assim entendida: no caso de (19) e (20), o sujeito do evento de causa (*a mãe*) e o sujeito do evento causado (*o filho*) ocupam o mesmo espaço, e o evento de causa e o evento causado coocorrem no mesmo tempo, que é o de duração do evento causado (causação controlada) (Shibatani, 2001). O exemplo (21) revela que, para a causação sociativa de supervisão, a sobreposição temporal entre o evento de causa e o evento causado é apenas parcial – o tempo do evento causado é maior do que o tempo de causa –, e os perfis espaciais dos eventos são distintos – a supervisão da mãe pode ser feita em um local diferente de onde a criança está lendo o livro. Na causação indireta, tanto os perfis temporais quanto os espaciais de ambos os eventos podem ser distintos, principalmente no caso de haver eventos intermediários.

Para o que se pretende nesta seção, a apresentação até aqui feita sobre as modalidades de causação é suficiente. Na próxima seção pretendo ressaltar que, ainda que

as diversas modalidades de causação sejam de cunho claramente semântico, por vezes elas geram um reflexo na estrutura sintática.

3.5 As modalidades de causação e seus desdobramentos

Ainda que as modalidades de causação sejam definidas semanticamente, é importante explorar a interação entre elas e com aspectos cognitivos como animacidade, por exemplo. Tais interações geram consequências que possuem reflexos sintáticos e semânticos e revelam a existência de possíveis fatores ainda não devidamente considerados.

Primeiramente, verifica-se que a modalidade de causação diretiva (em que a volição do sujeito do evento causado coincide com o evento causado) encontra apenas na estrutura de causativos perifrásticos a sua configuração ideal. Os causativos lexicais não são capazes de codificar causação diretiva, mas apenas a causação manipulativa, que não envolve volição (cf. Figueira, 1985; Shibatani, 2001; Shibatani & Pardeshi, 2001). Como as entidades inanimadas são não-volicionais, são elas as candidatas ideais para a causação manipulativa. A escala cognitiva de animacidade, portanto, também tem papel fundamental na interação com as modalidades causativas.

No que se refere à atribuição dos papéis temáticos aos sujeitos causadores e causados, as situações causativas prototipicamente envolvem um causado que é paciente e um causador que é agentivo. O causado na grade temática dos verbos causativos lexicais geralmente recebe papel temático de paciente e, nas estruturas com verbos causativos perifrásticos, o sujeito do evento causado é também o agente, que age como uma entidade volitiva para o evento causado, quando o traço de animacidade é [+humano].

Em seguida, advoga-se que as diversas modalidades causativas também estão intimamente relacionadas entre si e não são ordenadas linearmente (Figueira, 1985). Se a volição do sujeito do evento causado é considerada, trata-se de causação diretiva e não-coercitiva; se existe resistência por parte desse mesmo sujeito, a causação é coercitiva e manipulativa; se não há volição (no caso de o sujeito do evento causado ser inanimado), a causação também é manipulativa; se a causação é controlada, é também sociativa de apoio ou de supervisão. Por referir-se a um evento autônomo cujo envolvimento do causador é apenas inicial, a causação balística se aproxima de uma causação mais indireta.

Finalmente, destaca-se a existência de duas deficiências que precisam ser integradas à caracterização das modalidades feita por Shibatani (1975, 2001) e Shibatani & Pardeshi (2001):

1. Modalidades que deem conta das oposições referentes ao sujeito do evento de causa são (ainda) inexistentes. Não se considera, por exemplo, se o sujeito da causa agiu física ou abstratamente, se agiu de forma omissa ou ativa, com a intenção de causar ou se causou acidentalmente o evento descrito;
2. Não existe uma definição precisa do termo *manipulação*¹⁵, cujos sentidos são vários. Como modalidade causativa, o termo denota uma manipulação física exercida pelo sujeito do evento de causa contra a vontade do sujeito do evento causado. Uma sentença como *João fez Maria sair* ilustra tal modalidade causativa. No entanto, se o sentido atribuído ao verbo *fazer* for o de convencer, a manipulação é abstrata e não-física. Nem mesmo a volição pode ser pensada da maneira tradicionalmente proposta pelos autores, pois causa-se justamente uma alteração na volição do sujeito do evento causado (*Maria*), que passa a *querer-sair*. Obviamente, é um sentido que emerge apenas quando o sujeito é dotado de volição, uma vez que não faz sentido convencer uma entidade inanimada.

Voltaremos a algumas dessas diferenças quando discutirmos cada um dos verbos causativos perifrásticos no inglês e no português separadamente. Antes, entretanto, vejamos quais são esses verbos no inglês em contraste com o português, línguas em que os experimentos foram conduzidos, e as particularidades de cada um desses verbos.

4 Os causativos perifrásticos

Esta seção tem por objetivo apresentar os verbos causativos perifrásticos e analisá-los a partir das considerações feitas sobre modalidade na seção anterior. Os verbos são

¹⁵ Uma questão importante sobre este termo, talvez de cunho mais filosófico, é: qual é a proximidade de sentido entre *manipular* e *coagir*? *Enganar*, *convencer*, *induzir* e *ameaçar* são sinônimos de *manipular*. *Obrigar*, *forçar* e *fazer* são mais próximos de *coagir fisicamente*. Mas até que ponto *manipular* e seus sinônimos não tratam de um certo tipo de coerção? A questão permanece aberta.

explicitados a partir de suas propriedades comuns, principalmente as que permitem agrupá-los sob o mesmo rótulo. Optou-se por discutir os verbos perifrásticos do inglês – língua que possui mais verbos desse tipo – e apontar, no contraste, as semelhanças e diferenças quanto aos verbos perifrásticos em português, quando necessário.¹⁶

No inglês, são pelo menos cinco os verbos causativos perifrásticos: *get* (convencer), *have* (atribuir a alguém a responsabilidade de fazer algo), *help* (ajudar), *make* (fazer) e *let* (deixar)¹⁷ (Shibatani, 1975, 2001). Para todos eles, a complementação sentencial infinitiva está disponível e o infinitivo na sua forma nua (sem a partícula *to*) é, inclusive, o único tipo de complemento sentencial possível para *make* (fazer) e *let* (deixar). Observemos os exemplos a seguir:

- (23) How can parents get their children to study more?
‘Como os pais podem convencer seus filhos a estudarem mais?’
- (24) They are trying to get people to stop smoking.
‘Eles estão tentando convencer as pessoas a pararem de fumar’
- (25) I had the mechanic check the brakes.
‘Eu tive o mecânico checando os freios’
‘Eu fiz o mecânico checar os freios’
- (26) Please have your secretary fax me the information.
‘Por favor peça à sua secretária para me passar as informações via fax’
‘Por favor peça à sua secretária que me passe as informações via fax’
- (27) Can Newt Gingrich help Mitt Romney win? (USAToday, 02/05/2012)
‘Pode o Newt Gingrich ajudar o Mitt Romney a ganhar [as eleições]?’

¹⁶ Optamos por não discutir as línguas separadamente por três motivos: (i) são muitas as semelhanças nas propriedades linguísticas dos verbos entre as duas línguas; (ii) as poucas diferenças existentes são irrelevantes para o estudo; (iii) em termos textuais, preserva-se a simplicidade e clareza do capítulo.

¹⁷ Dos cinco verbos do inglês aqui abordados, apenas dois deles são testados, por serem comuns (sintática e semanticamente) às duas línguas. Outros dois, *get* e *have*, com o sentido pretendido aqui, não possuem equivalentes em PB e por isso indicamos uma tradução mais próxima de seu sentido original, ainda que para isso precisemos recorrer a uma locução verbal.

(28) John helped his mom to bake the cake.

‘João ajudou sua mãe a assar o bolo’

Os exemplos acima são todos com os verbos *get* (*convencer, persuadir*), *have* (sentido próximo de: *dar a alguém a responsabilidade de fazer algo*) e *help* (*ajudar*). Cada um desses verbos expressa uma relação de causativização a partir de propriedades sintáticas e semânticas (modalidades causativas) diferentes.

Começamos pela estrutura sintática: nos exemplos em (23) e (24), os complementos encaixados aparecem no infinitivo e, em ambos, o infinitivo possui a partícula *to*, obrigatória para que o verbo *get* (*convencer*) tenha um sentido causativo. O mesmo pode ser dito para os exemplos em (25) e (26), com o verbo *have* (*‘responsabilizar’*), com a diferença que o infinitivo que aparece na sentença encaixada é do tipo nu. Em (27) e (28), o verbo *help* (*ajudar*) também licencia uma sentença completiva infinitiva que pode, no entanto, vir com ou sem a partícula *to* (conforme (27) e (28), respectivamente). No caso do verbo *help* (*ajudar*), os contextos para uso do infinitivo precedido da partícula *to* ou para o uso do infinitivo nu não são discutidos na literatura e parecem se tratar de casos de opcionalidade ou variação dialetal, questão que não faz parte do escopo deste trabalho.¹⁸

Notemos que para que o sentido das sentenças em inglês seja mantido em PB, a tradução das sentenças encaixadas é feita com diferentes estruturas sintáticas. Os predicados das sentenças complemento em (23) e (24), por exemplo, têm os seus verbos encaixados infinitivos obrigatoriamente precedidos de uma preposição. No caso da sentença encaixada em (25), existe também no PB a possibilidade de a sentença encaixada estar ou no gerúndio ou na sua forma infinitiva (com o infinitivo nu, se o verbo for

¹⁸ Acreditamos que a regra é que o infinitivo precedido de *to* denota uma proposição enquanto o infinitivo nu é eventivo (cf. Butler, 2004). É também de se esperar que uma estrutura diferente gere uma interpretação diferente. No caso do verbo *help*, portanto, deve haver alguma diferença de significado entre (i) e (ii), abaixo:

- (i) *I helped my friend move.*
- (ii) *I helped my friend to move.*

Talvez a diferença seja em função dos modos de causação. Em todo caso, a possibilidade de complementação sentencial com ambos os tipos de infinitivo é restrita – ou mesmo exclusiva a esse verbo. Por ora, essa questão fica em aberto, já que a testagem com esse verbo foge do escopo deste trabalho.

traduzido como *fazer*). Já a sentença encaixada em (26) é traduzida por meio de uma sentença finita, introduzida por um complementizador *que* ou por uma sentença infinitiva introduzida pela preposição *para*. Na tradução dos exemplos em (27) e (28), entretanto, ambos os infinitivos encaixados são introduzidos pela preposição *a*.

Semanticamente, o tipo de informação veiculada por cada um dos verbos causativos também é diferente (conforme as modalidades de causação exploradas anteriormente). Consideremos, por exemplo, o contraste entre os verbos causativos *get* e *have*. As sentenças complemento desses verbos são comumente chamadas de *construções-get/have* (conforme Gilquin, 2003) e, apesar de seus significados serem próximos, não devem ser confundidos. Comparemos as sentenças a seguir:

(29) Mary got the mechanic to check the brakes.
‘Maria convenceu o mecânico a checar o freio’

(30) Mary had the mechanic check the brakes.
‘Maria pediu para o mecânico checar o freio’

As sentenças acima são diferentes no que se refere às propriedades descritas por Shibatani (1975). Dos quatro pares que se opõem, pelo menos dois parecem ser relevantes: o de coerção e o de manipulação. Em (29), parece ser o caso de que o mecânico não achou que verificar os freios fosse necessário, ou simplesmente não quis checar os freios, mas Maria o convenceu. Nesse caso, o significado do verbo *get to* é o de convencer, e implica a mudança de um estado mental de não-volição para um estado mental de volição, um “fazer-querer”. Já em (30), Maria apenas atribuiu ao mecânico a responsabilidade de checar os freios e a volição do mecânico não entra em jogo. Maria pede e o mecânico faz, independente de qual seja a sua vontade. Portanto, (29), com o verbo *get to*, traz uma causação coercitiva e diretiva e (30), com o verbo *have*, apresenta as propriedades de causação não-coercitiva e manipulativa.

Outros dois contrastes entre esses dois verbos são apontados por Gilquin (2003) e dizem respeito aos fatores causais envolvidos.¹⁹

(31) I started the car.

‘Eu liguei o carro’

(32) I got the car started.

‘Eu fiz o carro ligar’ (eu mesmo fiz ou alguém o fez)

(33) I had the car started.

‘Eu fiz o carro ligar’ (alguém além de mim)

A argumentação da autora é que construções-*get/have* contribuem para o significado com um “fator causal” extra que um único verbo como em (31) não é capaz de contribuir. Uma sentença como (32), por exemplo, implica que houve algum tipo de esforço da parte do sujeito para ligar o carro, enquanto (31) pode significar apenas que o sujeito colocou e girou a chave na ignição para ligar o carro. Observemos que aqui o sentido do verbo *get* não é mais o de *convencer*, mas sim o de *fazer*, e a volição é apenas inferencialmente codificada – assumindo que o carro não “queria” ligar e que o sujeito “fez o carro querer”.

Outra questão mencionada por Gilquin (2003) diz respeito aos participantes do evento causado. Notemos que (31) pode ser explicada como uma construção causativa cujos agentes são idênticos e o sujeito do evento de causa é o mesmo do evento causado (cf. Dieterich, 1975). No caso de (32), a interpretação é ambígua para o sujeito, que pode ser alguém diferente do sujeito do evento de causa, um mecânico, por exemplo. Há, portanto, um sujeito para o evento de causa que pode ser diferente do sujeito do evento causado. Uma sentença com o verbo *have*, como em (33), introduz um outro sujeito para o evento causado que é necessariamente diferente do sujeito do evento de causa, a menos que sinalizado de outra forma (por exemplo, a partir da locução adverbial *by myself* (por mim mesmo)).

¹⁹ As sentenças em (31) e (32) foram retiradas de Gilquin (2003, p. 134), enquanto a sentença em (33) foi inserida para estabelecer um outro contraste.

Ainda no campo das comparações entre os verbos *get* e *have*, ambos denotam um evento em seu complemento, mas têm estruturas sintáticas diferentes. Assumindo que o infinitivo *nu* é eventivo e o infinitivo-*to* é proposicional, conforme Butler (2004), deve-se explicar por que um verbo causativo com a partícula *to* denotaria um evento. Uma explicação possível é que se trate de um verbo frasal (do inglês, *phrasal verb*), uma expressão engessada e já bem gramaticalizada na língua, e sugere-se que quando a noção de causativização está sendo expressa com esse verbo, possivelmente toma-se o verbo frasal *get to* e não o verbo *get*. Assim sendo, tem-se no verbo *get to* o verdadeiro verbo causativo perifrástico, cujo sentido é *convencer, persuadir*, e toma como complemento um infinitivo *nu*, eventivo (conforme estrutura específica em (34) abaixo). O verbo *get*, portanto, trata-se de um verbo do tipo “curinga”, com vários sentidos diferentes, gerados composicionalmente.

(34) [GET someone TO] **do** something

No entanto, quando a estrutura em (34) é passivizada, não só o verbo *get to* como também o verbo *have* passam a ter uma estrutura, como mostrado em (35) a seguir, que se assemelha às construções resultativas e, no caso do verbo *have*, é uma estrutura análoga às construções causativas das demais línguas românicas, excetuando-se o PB.²⁰

(35) [GET/HAVE something] **done**

Gilquin (2003), inclusive, aponta que para o verbo *have* o complemento infinitivo é menos comum do que a sentença encaixada com o particípio passado. A partir dos dados referentes ao inglês britânico retirados do *International Corpus of English*, a autora apresenta um percentual de 13% para o infinitivo, uma taxa bastante inferior quando contrastada com a de 71,4% encontrado para as construções com o particípio passado, como visto no exemplo abaixo.

²⁰ Reconhecemos aqui que o funcionamento das construções causativas em PB é diferente das demais línguas românicas. O contraste com essas línguas, entretanto, foge do escopo deste trabalho.

- (36) European communities wanted to have a large amount of translation work done because of the multilingual situation in Europe.

‘Comunidades europeias querem ter um amplo número de trabalhos de tradução feitos em função da situação multilíngue na Europa’

A inserção de uma sentença adversativa, que nega o evento causado denotado na sentença causativa, revela também o caráter eventivo ou proposicional dos complementos infinitivos dos três verbos causativos até aqui discutidos, como pode ser acompanhado nos exemplos a seguir.

- (37) I got John to move out, *but he didn’t.

‘Eu convenci o João a se mudar, mas ele não se mudou’

- (38) I had John move out, *but he didn’t.

‘Eu fiz o João se mudar, *mas ele não se mudou’

- (39) I helped John to move out, ?but he didn’t.

‘Eu ajudei o João a se mudar, ?mas ele não se mudou’

Todos os verbos denotam um evento em seu complemento. A relação de causativização que se estabelece entre um agente causador e o evento de causa resulta, portanto, em um evento causado. Mais diferenças e semelhanças entre esses três verbos podem ser estabelecidas, como por exemplo, as questões de implicatura que surgem a depender do verbo causativo utilizado. Em (37)²¹, existe uma implicatura mais forte de que João se mudou, uma vez que o sujeito o convenceu a fazer isso – o sentido denotado pelo verbo *get to*, nesse exemplo, é inclusive mais forte do que *convencer*. Já no caso de (39), a implicatura de que João se mudou é enfraquecida, ainda que a atualidade do evento se mantenha. Esses contrastes parecem revelar que existe sim uma “força causativa” (cf. Freire, 2007) ou um *continuum*

²¹ A tradução/glosa da sentença em (37) para o português certamente não é a mais precisa. O verbo *convencer*, em PB, seleciona complementos proposicionais e não eventivos, uma vez que esse verbo não implica a realização da situação descrita. Sendo assim, a sentença causativa traduzida para o PB em (37), seguida da sentença adversativa, é gramatical. O mesmo acontece com o verbo *convencer* em inglês (*convince*): “*I convinced John to move out, but he didn’t.*”

causativo – no espírito de Shibatani & Pardeshi (2001) –, que se estabelece entre todos os verbos causativos, relacionando-o numa possível hierarquia.

Os dois últimos verbos perifrásticos que discutimos são finalmente os verbos causativos que tomaremos neste estudo e, portanto, merecem uma subseção específica. Novamente, estes serão discutidos em ambas as línguas em contraste e serão feitas as considerações pertinentes.

4.1 O verbo *make* e o verbo *fazer*

Um quarto verbo causativo é o verbo *make* (*fazer*), que possui, em grande parte, análise semelhante àquela feita para os verbos perceptivos. As condições de verdade do evento causado em (40) a seguir – *João sair* –, entretanto, diferem. João saiu única e exclusivamente em função do evento de causa realizado por um outro sujeito (neste caso *Maria*), o que confirma a segunda propriedade das construções causativas elencada na seção 1. O evento causado depende da verdade do evento de causa, que estabelece, dessa forma, uma relação de dependência. As demais propriedades também são encontradas: o agente causador (*Maria*) “causa” outro participante (*João*) a realizar uma ação (*sair*) e o tempo em que ocorre o evento causado é posterior ao tempo do evento de causa.

(40) Mary made John leave.

‘Maria fez João sair’

As construções com esse verbo constituem uma forma particular de impor relações de causa e efeito a situações no mundo e permitem maior amplitude de conceptualização daquilo que pode ser invocado como a causa de um determinado efeito. Nas palavras de Figueira (1985, p. 199):

(...) na verdade, esta forma composta com o item fazer é mais do que a versão analítica do conceito codificado nos causativos simples, sua função no português sendo a de um processo produtivo de introduzir agente sobre uma estrutura que detém (ou não) um agente.

O par de sentenças em (41), por exemplo, revela uma situação em que o sentido da sentença com um único verbo (41a) é o mesmo da sentença com o verbo *fazer* (41b). Os exemplos em (42) são o oposto, e revelam que há situações em que o sentido é alterado.

- (41) a. O menino abriu a porta.
b. O menino fez a porta abrir.
- (42) a. O médico engravidou a moça.
b. O médico fez a moça engravidar.

Figueira (1985, p. 41) afirma que, nas construções com o verbo causativo perifrástico *fazer*, existe um sentido especializado que não é encontrado em uma construção com um verbo causativo lexicalizado, com base nos exemplos a seguir. Para a autora, as sentenças com verbos causativos lexicais, como em (43), veiculam causação manipulativa direta e as com verbo causativo *fazer* perifrástico veiculam causação diretiva, direta ou indireta, como mostra (44).

- (43) O rapaz tirou a moça da sala. (Causação manipulativa)
(Sentido de empurrou-a para fora)
- (44) O rapaz fez a moça sair da sala. (Causação diretiva)
(Situação 1: mostrou-lhe o caminho; causação direta)
(Situação 2: aborreceu-a com piadas; causação indireta)

Todavia, discordamos da afirmação da autora por três motivos. Em primeiro lugar, o sentido denotado em (43) de causação manipulativa pode também ser denotado em (44), gerando uma estrutura causativa manipulativa e direta. Em segundo lugar, o primeiro sentido denotado pela sentença (44) – de mostrar o caminho – não pode ser expresso pelo verbo causativo *fazer*, mas apenas pelo verbo *deixar*, com um sentido permissivo (ou não-obstativo, como veremos mais adiante). Finalmente, ressalta-se a vagueza do termo *manipulativo* que descreve a modalidade causativa (conforme nota 14 deste capítulo).

A autora reconhece a fragilidade de sua argumentação com base na interação das modalidades causativas e estruturas sintáticas, mas reconhece na relação das construções causativas com a escala de animacidade um argumento mais forte (Figueira, 1985, p. 41-42):

Porém quando se toma enunciados em que Y [o sujeito causado] não é (...) um ser animado:

O rapaz enfiou a bola no buraco.
O rapaz fez a bola entrar no buraco.
O rapaz escondeu o pacote.
O rapaz fez sumir o pacote.

fica evidente que a construção com fazer é neutra em relação à distinção acima apontada. Talvez então a diferença que estamos querendo ver não devesse ser creditada exclusivamente ao tipo de construção, mas quem sabe também à entidade expressa em Y.

O verbo *fazer* tem também um comportamento diferente das construções-*get/have*, principalmente por não permitir a forma passiva da mesma maneira. Observemos os exemplos em (45) e (46).

(45) a. I *got him to/had him* do the dishes.

‘Eu fiz ele lavar as louças’

b. I *got/had* the dishes done.

‘Eu tive as louças lavadas’ (como um resultado)

(46) a. I made him do the dishes.

‘Eu fiz ele lavar as louças’

b.*I made the dishes done.

O significado das sentenças acima é diferente e mais forte do que de *convencer* ou *atribuir a alguém a responsabilidade de fazer algo*. O verbo *make* (*fazer*) apresenta uma maior força causativa, pois seu sentido canônico é forçar (talvez fisicamente) alguém a fazer alguma coisa, e denota, necessariamente, um evento. Shibatani & Pardeshi (2001, p. 105), inclusive, destacam o seguinte:

Verbos causativos diferem em conteúdo semântico um do outro. Os verbos em inglês *causar*, *persuadir* e *forçar* [*cause*, *persuade*, and *force*] retêm seu significado literal, mas os causativos *convencer*, *fazer* e *ter* [*get*, *make*, *have*] já não têm um significado literal, mostrando a característica de opacidade [*bleaching*] semântica da gramaticalização.²²

A forma passiva de (46a), ainda que se omita o sujeito agente do evento de causa da mesma forma que para as construções-*get/have*, é possível, porém, de maneira diferente, como mostrado em (46c) a seguir.

- (46) a. I made him do the dishes.
 ‘Eu fiz ele lavar as louças’
 c. #He was made to do the dishes.
 ‘Ele foi feito para lavar as louças’

A relativa estranheza gerada em (46c) desaparece em (47), confirmando a possibilidade de o verbo *make* ser passivizado em inglês.

- (47) a. The nurse made me swallow the capsule.
 ‘A enfermeira me fez engolir o comprimido’
 b. I was made to swallow the pill (by the nurse).²³
 ‘Eu fui feito para engolir o comprimido (pela enfermeira)’

Sobre (47), também pode ser destacada a impossibilidade de se precisar o que ocorreu com o evento de causa. Forçar alguém a fazer alguma coisa pode significar prioritariamente a realização de uma ação (física) que vai contra a vontade do sujeito presente na sentença encaixada. O agente do predicado matriz (isto é, do evento de causa) intencionalmente age contra a vontade da entidade denotada na sentença encaixada. Nesse caso, uma das possíveis interpretações de (47) seria a seguinte: a enfermeira abriu a boca do sujeito e

²² Tradução minha do original: “*Causative verbs differ in semantic content from each other. The English verbs cause, persuade, and force retain their literal meaning, but causative get, make, and have no longer convey a literal meaning, showing the semantic bleaching characteristic of grammaticalization.*”

²³ Obviamente o sentido tomado para a sentença passiva deve ser mais específico e restringido pelo contexto discursivo e pelas suas propriedades temporais, em oposição a uma sentença feliz independentemente do contexto e da propriedade temporal: *Eu fui feito para ser feliz.*

enfiou o comprimido goela abaixo, contra a vontade dele. “Esticando” um pouco mais o sentido desse verbo, pode ser o caso que o *fazer* não foi físico, mas sim indireto: nesse caso, a enfermeira pode ter ameaçado o sujeito, ao dizer, por exemplo, que caso ele não tomasse o comprimido, ele poderia morrer; nesse caso, também houve um “*fazer-engolir*” que é independente de uma ação física, sendo apenas indireto. Mais um último sentido pode ser pensado: pode ser o caso de que a enfermeira enganou o sujeito ao colocar o comprimido no meio de sua refeição, forçando-o (indiretamente) a tomar o comprimido: nesse caso, o “*fazer-engolir*” envolve uma ação e é “abstratamente” realizada uma vez que existe uma ação premeditada que visa enganar o sujeito e levá-lo a fazer o evento denotado na sentença encaixada.

De qualquer forma, qualquer que seja o sentido tomado para esse verbo, seu complemento denota sempre um evento, que ocorre em função do evento de causa descrito no predicado matriz. É, portanto, um verbo que expressa fortemente uma relação de causa e efeito entre duas entidades e tem em seu complemento sintático um infinitivo nu em inglês e um infinitivo em PB.²⁴

4.2 O verbo *let* e o verbo *deixar*

O quinto verbo causativo perifrástico do inglês discutido aqui é o verbo *let* (deixar), que expressa, por excelência, a causação não-coercitiva. Em função da riqueza de significados e propriedades que possui, é um verbo interessante a ser testado e abre possibilidades para a compreensão de como a mente infantil relaciona causa a eventos, proposições e implicaturas. Ele funciona diferentemente dos demais verbos causativos até aqui discutidos e a inserção de uma sentença adversativa – responsável pela negação do evento causado – novamente revela a diferença mais importante entre o verbo *let* (*deixar*) e os demais verbos causativos: o conteúdo semântico denotado pelo complemento.

(48) Mary made John leave, *but he didn't leave.

‘Maria fez o João sair, *mas ele não saiu’

²⁴ Em PB, existe ainda a possibilidade dos verbos perifrásticos serem complementados por uma sentença finita, com modo subjuntivo. A questão é interessante, mas por não ter sido investigada nos experimentos, não traremos a discussão desse tipo de complemento.

- (49) Mary let John leave, but he didn't leave.
 'Maria deixou o João sair, mas ele não saiu'

A sentença (48) revela a impossibilidade de se negar o evento causado com o verbo *make* (*fazer*), conforme já apontado anteriormente; (49), contudo, revela que a negação do evento causado é possível com o verbo *let* (*deixar*). A relação de causativização que se estabelece entre o evento de causa e o evento causado é diferente dos demais verbos causativos e causa-se a possibilidade de um evento. O verbo causativo *let* (*deixar*) pode codificar tanto um evento que ocorre (ou seja, um evento atualizado) quanto um evento que não ocorre (evento possível) – ou seja, uma proposição.²⁵ Este contraste também revela que, em um *continuum* causativo, o verbo *let* (*deixar*) talvez tenha menor “força causativa” entre os causativos perifrásticos.

Uma sentença com esse verbo pode ser compreendida de duas formas e a combinação [verbo causativo *let* (*deixar*) + complemento infinitivo] gera dois sentidos possíveis para a interpretação, conforme destacado em Freire (2007). Observemos (50) e (51) a seguir:

- (50) Sally let the dog go out.
 'Sally deixou o cachorro sair'
- (51) The judge let the defendant leave.
 'O juiz deixou o réu sair'

Os dois sentidos possíveis para as sentenças são: (i) deixou, no sentido de permitiu; (ii) deixou, no sentido de não impediu.

²⁵ Barbara Partee (em comunicação pessoal) afirma que os complementos infinitivos dos verbos causativos expressam proposições, mas não do mesmo tipo das proposições introduzidas por uma sentença do tipo *that-clause*, já que não é possível verificar as informações de tempo ou modo em um infinitivo. Em função disso, Thomas Roeper (em comunicação pessoal) define tais proposições como proposições implícitas, no sentido que tempo e modo não são explicitados nestes complementos. Noonan (1985) também se refere aos complementos de verbos causativos como proposicionais.

No sentido aqui assumido, os complementos dos verbos causativos são proposicionais quando denotam um evento possível, não-realizado, pois mantêm as propriedades de falseabilidade e de pertinência a um sistema de crença; e são eventivos quando denotam um evento realizado. Nesse caso, justamente por serem situacionais/eventivos, têm um endereço no tempo e no espaço e, portanto, não existem como entidades mentais, mas sim como factivas.

Em (i), o emprego do verbo *deixar* é dito permissivo (que procede de um ato de conceder, de dar permissão). Os sujeitos de causa – *Sally* e *o juiz* – ativamente abrem caminho ou criam possibilidade para que o sujeito causado realize a ação denotada (*sair*). Isso ainda pode ser feito de duas maneiras:

- (a) abrir a porta (ou também soltar as algemas, em (51))
- (b) dar permissão expressa dizendo: você pode sair – este último mais pragmaticamente adequado na sentença (51).

Em ambos os subsentidos, os complementos encaixados denotam proposições (eventos possíveis) e não implicam que a saída ocorreu.

Em (ii), o emprego do verbo *deixar* é não-obstativo (que procede de uma omissão de ação do sujeito de causa). Os sujeitos de causa – *Sally* e *o juiz* – (passivamente) abrem caminho para que o sujeito causado realize a ação denotada (*sair*). O sentido aqui é o de *não impedir*, possivelmente pela omissão, e o complemento denota um evento atualizado (evento factivo, nos termos de Shibatani (1975); evento factual, nos termos de Palmer (1985)), pois existe a implicatura de que o mesmo ocorreu.

Para os dois sentidos de (i), a causação é não-coercitiva, pois em lugar da resistência, existe um empenho do sujeito de causa em executar o evento causado. Para o sentido em (ii), a causação também é não-coercitiva, mas ligeiramente distinta de (i), por não haver o empenho do sujeito de causa em executar o evento causado.

Entretanto, não parece ser possível generalizar que este será o caso para todas as combinações do verbo *let* (*deixar*) com seus complementos. Para algumas sentenças, a leitura preferida é a eventiva, de um evento atual.

- | | | |
|------|--|--|
| (52) | I let him die.
‘Eu deixei ele morrer’ | Actual event
Evento realizado = ele está morto. |
| (53) | a. I let him go.
‘Eu deixei ele ir’ | Actual event
Evento realizado = ele não trabalha mais aqui, ele está morto etc. |

b. He was let go.

‘Ele foi deixado ir’ Sentido idiomático = ele foi despedido, eu o matei.

Em (52), o predicado é necessariamente eventivo, o evento de causa é inteiramente responsável pelo evento causado, que é realizado – se o sujeito deixou que ele morresse, *ele* morreu, necessariamente. As sentenças em (53), quando tomadas com seu sentido idiomático, significam, a depender do contexto e independentemente da forma passiva ou ativa, que o sujeito do evento causado foi despedido ou que o sujeito do evento de causa o matou. Para ambos os sentidos, a leitura eventiva é obrigatoriamente a única disponível. Em relação aos modos de causação do verbo *let* (*deixar*), em todos esses casos ambos os significados ainda estão disponíveis, e (52), por exemplo, pode ser entendido como: “eu permiti que ele morresse” e “eu não impedi que ele morresse”.

Noonan (1985, p. 126) afirma que o inglês marca lexicalmente no verbo matriz a diferença entre uma interpretação realizada e uma não-realizada da proposição-complemento. Os complementos de verbos como *forçar* são interpretados como realizados e complementos de verbos como *persuadir* e *pressionar* são interpretados como não-realizados. Os exemplos e as explicações a seguir são do autor:

(54) I forced Hugh to resign. (implica que Hugh se demitiu)

‘Eu forcei o Hugh a se demitir’

(55) I persuaded Hugh to resign

‘Eu persuadi o Hugh a se demitir’

(implica que Hugh foi convencido que ele deveria se demitir, mas não carrega nenhuma implicatura sobre sua demissão)

(56) I pressed Hugh to resign. (neutro quanto à demissão (ou não) de Hugh)

‘Eu pressionei o Hugh a se demitir’

O autor afirma em nota que para alguns falantes o significado de *persuadir* funcione como *forçar* e não como *pressionar*. Nota-se aqui, indiretamente à proximidade

de sentido dos verbos causativos, que é possível organizá-los a partir de um *continuum*. As considerações de Noonan sobre esses tipos verbais são breves, mas o autor tem o mérito de reconhecer e introduzir a noção de implicatura como relevante para esses predicados.

Por ora, a explicação que avançamos para a preferência por uma leitura eventiva (factiva) ou não-eventiva (evento possível) é em função dos traços sintático-semânticos do predicado encaixado. Aplicados a seres humanos, predicados como *prender* são (quase sempre) instâncias de causação coercitiva em que se presume que a vontade do sujeito causado não é considerada (cf. Figueira, 1985). O oposto serviria para predicados do tipo *soltar*, *fugir* ou *escapar*, cujo caráter não-coercitivo pressupõe que a vontade do sujeito seja idêntica ao sentido de tais verbos. Um predicado como *morrer*, neutro para a volição do sujeito-paciente, sugere ao menos a sua atualização.

Talvez exista um significado subjacente, ou primário, para o verbo causativo *let* (*deixar*), como sugere Rajesh Bhatt (comunicação pessoal). Intuitivamente, o significado presente desde o início seria *permitir*, e uma vez que a leitura eventiva seja a única disponível para o verbo *let* (*deixar*) e seu complemento (conforme exemplos em (52) e (53)), o significado *não impedir* surgiria. O aspecto verbal seria então o responsável por privilegiar um ou outro significado. Em línguas como hindi, grego e as línguas românicas, incluindo o PB, que possuem aspecto gramatical, a hipótese é que uma sentença como (57), marcada com aspecto imperfectivo, privilegiaria uma leitura eventiva²⁶, e uma sentença como (58), marcada com aspecto perfectivo, teria apenas a leitura proposicional de um possível evento.

(57) Eu deixava o cachorro sair, *mas ele não saía.

(58) Eu deixei o cachorro sair, mas ele não saiu.

Em línguas como o inglês, em que o aspecto não é marcado morfologicamente, a pragmática seria responsável por marcar a perfectividade aspectual do verbo *let* (*deixar*), e

²⁶ Esta hipótese não parece se confirmar, ou ao menos se confirma parcialmente. A sentença adversativa encaixada no exemplo (57) é gramatical para alguns falantes. Talvez isso se dê em função de uma variação dialetal.

a consequente realização (ou não) do evento. Outros exemplos parecem confirmar, intuitivamente, que o significado primário desse verbo é o de permissão.

(59) John let me drive his new car.

‘João me deixou dirigir seu carro novo’

(60) Will your parents let you go to the party?

‘Os seus pais vão deixar você ir para a festa?’

(61) I don't know if my boss will let me take the day off.

‘Eu não sei se meu chefe vai me deixar tirar o dia de folga’

Talvez o relevante de ser testado não seja o significado dado ao verbo, mas sim a leitura que a criança faz de seu complemento. Se a interpretação que a criança tem do complemento é a eventiva, ambos os significados do verbo estão presentes; se a criança interpreta o complemento como um possível evento (proposição), o único sentido atribuído ao verbo é o de permissão. Desta forma, a interpretação dada ao complemento (evento ou proposição) determina como o item lexical está armazenado (permitir ou não impedir). No entanto, é difícil imaginar como o significado do complemento de um verbo pode ser dissociado desse verbo. Ainda assim, a investigação de como a criança o utiliza e o compreende é essencial e virá no próximo capítulo, dedicado aos dados infantis e aos verbos causativos perifrásticos.

Antes, entretanto, verifiquemos as propriedades do verbo *let* (*deixar*) em relação às modalidades causativas.

(62) a. Bob let the ball fall.

‘Bob deixou a bola cair’

b. Bob dropped the ball.

‘Bob derrubou a bola’

Numa sentença causativa como (62) – assumindo (62a) = (62b) –, a leitura é eventiva e, das três propriedades elencadas por Shibatani (2001), apenas duas estão presentes: existe um

agente (*Bob*) causando a ação de um outro participante (*a bola*) e a relação entre o evento causado (*a bola cair*) e o evento de causa (*Bob deixar*) é tal que o primeiro evento depende inteiramente da ocorrência do segundo. No entanto, a relação temporal estabelecida entre os dois eventos é simultânea, pois o momento da queda (evento causado) é igual ao momento da permissão/não-obstrução (evento de causa).

É interessante notar que no caso deste verbo, na maioria dos exemplos pelo menos uma das propriedades não é encontrada. No caso do complemento denotar uma proposição, não existe, necessariamente, um agente causador, ou mesmo um evento causado ou mesmo a dependência dos eventos, uma vez que o evento não necessariamente ocorre. Como consequência, as modalidades definidas por Shibatani não precisam estar todas presentes em todas as instâncias de verbos causativos perifrásticos, e a previsão de que existam vários tipos de relações causais, baseadas no verbo lexical, na semântica do causador, na semântica do “causado” e/ou na semântica da construção que explicitamente codifica tal relação causal, se sustenta.

4.3 Uma nota sobre o verbo *mandar*

O trabalho de Cucatto (em preparação) verifica a hipótese de que *mandar* não se comporta semanticamente como um verbo causativo. Com base na investigação dos possíveis sinônimos para esse verbo, a autora verifica o seguinte: o verbo *mandar* em (63) a seguir tem como sinônimos os verbos *ordenar* ou *dizer*, e estes não têm as mesmas propriedades; *mandar* pode também assumir um sentido mais próximo de *aconselhar* ou *sugerir*, conforme (64).

(63) A mãe mandou o filho ir à feira.

(64) Siga o que lhe manda o coração.²⁷

É interessante observar que o verbo *mandar* não tem um sentido causativo. Dos sinônimos sugeridos, *ordenar* é o que mais se aproxima dos verbos causativos, pois possui ao menos a noção de obrigação, comuns às modalidades destacadas na seção 3. Os verbos

²⁷ Exemplo da autora.

dizer, *sugerir* e *aconselhar* são verbos declarativos, desprovidos das propriedades de causação. A autora sugere que isso pode revelar que o sentido deôntico do verbo *mandar* pode estar desaparecendo e que seu comportamento está mais próximo dos verbos declarativos.

Cucatto sustenta ainda que *mandar* é um verbo desencadeador de uma ação. Os argumentos são que existe um sujeito desencadeador (e não causador) e o conteúdo do complemento encaixado pode se tratar de um evento realizado ou de um evento possível – do mesmo modo que verificamos para o verbo *deixar*. Entretanto, ressaltamos que, diferentemente do verbo *deixar*, o verbo *mandar* não codifica linguisticamente as características de causação propostas por Shibatani (2001). Portanto, os critérios que levam a literatura a agrupar os verbos *fazer*, *deixar* e *mandar* em uma mesma classe devem ser sintáticos, visto que não há justificativas semânticas para esta classificação.

Em inglês, é interessante notar que o verbo *tell to* (equivalente a *mandar*) não é mencionado como verbo causativo em nenhum dos estudos sobre os causativos perifrásticos. Talvez, por possuir diversos sentidos, esse verbo não seja considerado um verbo do tipo causativo.²⁸ Observemos os exemplos a seguir.

- (65) I told him a lie.
 ‘Contei para ele uma mentira’ (declarativo)
- (66) Can you tell me the time?
 ‘Você pode me dizer as horas?’ (*concealed question*)
- (67) I told him to go/bring the book.
 ‘Mandei ele ir/trazer o livro’ (causativo)
 ‘Disse para ele ir/trazer o livro’ (declarativo)
 ‘Pedi pra ele ir/trazer o livro’ (de inquirição)
- (68) I told myself I would never drink again.

²⁸ Em uma nota de rodapé, Shibatani (2001) afirma que este verbo não é causativo e sugere o seu trabalho de 1976 (*The grammar of causative constructions: a conspectus*) para a discussão completa sobre os motivos. Esse trabalho, porém, não foi encontrado.

‘Prometi a mim mesmo que eu nunca mais beberia’ (declarativo)

Ainda que *tell to* possua um significado semelhante ao do verbo causativo *mandar* em PB, pode ser também um verbo de inquirição ou um verbo declarativo, o que revela que não é um verbo causativo. Também em PB, *mandar* não é um verbo do mesmo tipo dos causativos aqui explorados.

5 Fechando o capítulo...

Neste capítulo apresentamos os predicados causativos da mesma maneira que fizemos com os predicados perceptivos: a partir dos aspectos relevantes dos próprios tipos verbais e dos aspectos sintático-semânticos dos complementos sentenciais por eles licenciados. Investigamos os cinco verbos causativos analíticos do inglês – em especial os verbos *make* (fazer) e *let* (deixar) – em função das propriedades que os definem (conforme Shibatani, 2001), a saber: (i) um agente “causando” outro participante a realizar uma ação, ou a permanecer em uma determinada condição; (ii) a ocorrência do evento causado foi realizada num tempo t_2 , posterior ao tempo t_1 , que é o tempo do evento de causa; (iii) a ocorrência do evento causado depende inteiramente da ocorrência do evento de causa (condições de verdade).

Mostramos ainda que tanto os verbos causativos lexicais quanto os perifrásticos (ou analíticos) se diferem em função do tipo de complemento sintático que podem tomar. Uma vez que o complemento tomado é uma sentença, semanticamente pode denotar um evento ou uma proposição, ou melhor, um evento atualizado, factivo ou um evento possível, como é o caso dos complementos do verbo *let*.

Também confirmamos que as propriedades das expressões causativas estabelecem vários tipos de relações causais, que variam em função do verbo lexical, da semântica do causador ou do participante afetado e da semântica da construção causativa que explicitamente codifica e sustenta as relações entre o evento de causa e o evento causado. A importância da escala de animacidade permeou toda essa discussão sobre as modalidades causativas que, embora tenham sido apresentadas linearmente, estão longe de se

estruturarem assim: muitas delas se cruzam ou se implicam, indicando relações de interdependência (Shibatani, 1975; Figueira, 1985).

No próximo capítulo, verificaremos os estudos existentes sobre a aquisição de verbos causativos e investigaremos o uso e compreensão desses verbos na gramática infantil. Dada a complexidade e o grande número de variáveis envolvidas em construções causativas (tipo de verbo, semântica do causado, semântica do causador, modalidades causativas, animacidade etc.) e em função do estudo envolver o PB e o inglês, um recorte metodológico foi necessário.

Optou-se pela investigação apenas dos verbos perifrásticos coincidentes em ambas as línguas, excluindo, desta forma, os verbos *get to* (*convencer*), *have* (*dar a alguém a responsabilidade de fazer algo*) e *help* (*ajudar*). O verbo *mandar* também foi excluído em função de não ser verdadeiramente um verbo causativo, o que pode ser confirmado a partir dos diversos sentidos e das diversas classes verbais por ele denotadas (conforme exemplos da seção anterior). Portanto, apenas os verbos *fazer* e *deixar*, em PB, e os verbos *make* e *let*, em inglês, foram investigados.

Também em função dessa complexidade da semântica dos verbos e de seus complementos, deve haver uma forte relação entre linguagem e cognição extralinguística para adquiri-los. Com base no que foi aqui discutido, intuitivamente, esperamos que: (i) vários tipos de relações causais sejam refletidos nos dados infantis; (ii) que a criança compreenda as variações possíveis dos verbos causativos em diferentes etapas da aquisição; (iii) que os dados infantis possam ajudar no entendimento de como a mente funciona e codifica as relações causais.

CAPÍTULO 6

OS VERBOS CAUSATIVOS E A GRAMÁTICA INFANTIL

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os verbos causativos perifrásticos *make* (*fazer*) e *let* (*deixar*) e seus complementos nos dados infantis em três partes.

A primeira delas é a de revisão da literatura. Revisa-se o estudo de Freire (2007), o único de que temos conhecimento sobre tais verbos e seus complementos na gramática infantil¹, com o objetivo de compreender o que segue sem entendimento e ainda precisa ser verificado na gramática infantil.

A segunda parte é a análise dos dados espontâneos infantis de crianças adquirindo inglês como língua materna. Verificamos nesses dados as estruturas mais recorrentes, o significado das estruturas existentes e a idade em que ocorrem. Para o verbo *let* (*deixar*), em especial, as duas estruturas mais frequentes serão mostradas e o curioso é verificar que em nenhuma delas o sentido da sentença é equivalente aos sentidos causativo de *deixar* ou *permitir*. Reforça-se então a necessidade de investigarmos esse verbo na aquisição a partir de seu sentido causativo.

Finalmente, a terceira parte da investigação dos verbos e seus complementos na gramática infantil feita neste capítulo é a experimental. Apresentam-se os experimentos iniciais realizados com os verbos causativos em inglês e em PB, detalhando os resultados obtidos e a discussão deles.

São dois os objetivos principais pretendidos no capítulo: o primeiro, mais geral, é o de promover, a partir do exposto, uma reflexão sobre a maneira que a gramática infantil lida com a sintaxe e com a semântica dos verbos *make/fazer* e *let/deixar* e de seus complementos. Dessa forma, espera-se que as considerações feitas possam, ao menos, permitir a formulação de hipóteses sobre o que está em jogo na aquisição desses tipos verbais. O segundo objetivo, mais específico e mais voltado aos experimentos, é o de verificar o significado que a criança atribui ao verbo e seu complemento, ou seja, os traços

¹ Sabemos da existência do trabalho de Figueira (1985) sobre a aquisição de verbos causativos lexicais, o que foge do escopo deste trabalho.

que são considerados na computação das estruturas causativas perifrásticas. Mais importante do que desvendar quais são as idades para a aquisição de complementos finitos e infinitivos nas línguas pesquisadas, o que se pretende é descobrir o percurso da criança ao adquirir esses verbos e seus complementos.

Esquemáticamente, o capítulo está dividido da seguinte maneira: revisamos o que existe na literatura sobre estes tipos verbais e sua aquisição na seção 1, discutimos as estruturas encontradas nos dados infantis investigados na seção 2, apresentamos os experimentos aqui desenvolvidos na seção 3 e, na seção 4, trazemos nossas considerações finais.

1 Os estudos anteriores sobre verbos causativos²

² Aqui nesta seção nos referimos especificamente aos estudos sobre a aquisição de verbos causativos perifrásticos. Estudos sobre os causativos lexicais, alternância causativa, predicados causativos em línguas românicas, indígenas e da Ásia oriental são abundantes na literatura e, ainda que alguns deles digam respeito à aquisição da linguagem, fenômenos diferentes do investigado neste estudo são tratados. Um bom exemplo é o trabalho clássico de Judith Aissen (1979) sobre a sintaxe das construções causativas. A autora examina as construções causativas do turco, espanhol e francês, semelhantes a (i), mas não investiga as construções do inglês como em (ii), exatamente as estruturas que propomos explicar.

- (i) Jean a fait chanter l'hymne par les gendarmes. (Aissen, 1979, p. viii)
'Jean fez cantar o hino pelos policiais'
- (ii) The president had/let/made his lawyers prepare the brief. (Aissen, 1979, p. vii)
'O presidente teve/deixou/fez seus advogados prepararem o roteiro'

Outros importantes trabalhos sobre causativização e sobre verbos causativos são os seguintes: no campo da filosofia, o trabalho de Hume (1975 [1748]) dá início à discussão moderna sobre CAUSA, que tem no filósofo David Lewis um de seus principais expoentes (Lewis, 1973). No campo da linguística, além do trabalho de Aissen (1979), destacamos os trabalhos de Shibatani sobre a tipologia de construções causativas (1975), sobre várias línguas indígenas (tarasca, cora, olutec, matses e akawaio) em uma coletânea de (2001) e seu trabalho posterior sobre os verbos causativos em japonês e coreano, em parceria com Chung (2002); a respeito dos fatores pragmáticos relacionados às construções causativas, há o trabalho de Bishop (1992); os trabalhos de Clark (1973) e Pinker (1989) traçam a relação de uma teoria de aquisição de palavras com base nos traços semânticos, mas não dizem respeito exclusivamente aos verbos causativos; ainda dentro de um viés mais semântico, o trabalho de Bittner (1999) traz considerações sobre o mapeamento da sintaxe para a semântica dos verbos causativos sintáticos e lexicalizados em inglês e miskitu.

Especificamente sobre a aquisição da linguagem, destaca-se o trabalho de Bowerman (1974), que revela os erros infantis em verbos causativos lexicais, e outro de seus trabalhos mais recentes, sobre a aquisição de alternância causativa, em parceria com Croft (2008). No português, o primeiro trabalho é o de Figueira (1985), que investiga as manifestações linguísticas de causatividade em dados longitudinais de uma criança brasileira dos 2;08 aos 5 anos de idade; o enfoque dado para explicar a aquisição desse fenômeno é nos verbos causativos lexicais, na situação interacional e também na expressão da não-causatividade, temas que fogem do escopo deste trabalho.

Se os estudos de aquisição sobre os verbos perceptivos são escassos, mais escassos ainda são os estudos sobre os verbos causativos (perifrásticos). Em estudo anterior, Freire (2007), foram investigados os dados infantis de complementos infinitivos de verbos causativos do PB, contrastando-os com os dados de estrutura semelhante no inglês.

Do inglês, buscamos nos dados de produção espontânea de três crianças de faixa etária entre 1;06 anos e 5;02 anos³ a combinação verbo causativo + complemento sentencial infinitivo. Excluindo-se o verbo *tell to* (*mandar*)⁴, apenas dois exemplos foram encontrados, ambos com o verbo *let* (*deixar*) e produzidos aos 4 anos de idade, conforme (1) e (2).

- (1) I want you to do it for me # and let me turn it off. (Adam 4;02.17)

‘Eu quero você *TO(INF)* fazer isso pra mim # e deixar eu *INF(nu)* desligar isso’

- (2) Ursula letting me share her paper # I'm gonna let her share my paper.

(Adam 4;09.02)

‘Ursula deixando eu *INF(nu)* dividir seu papel # eu vou deixar ela *INF(nu)* dividir meu papel’

Neste estudo, após pesquisa mais detalhada nos *corpora*⁵ sobre os mesmos tipos de construção com o verbo *let*, atestaram-se três combinações possíveis *let's + verbo*, em (3), *let me + verbo*, em (4), *let + sujeito de 2ª ou 3ª pessoa + verbo*, em (5). A primeira dessas construções aparece por volta dos 2 anos e meio de idade e a última apenas aos 4 anos.

- (3) Uhuh. Let's go see. (Abe 2;05.14)

‘Vamos ir ver’

³ Todos os arquivos de Adam, Eve, Sarah foram incluídos na análise. Os arquivos foram retirados do *corpus CHILDES* (Brown, 1973; MacWhinney & Snow, 1985).

⁴ O autor excluiu o verbo *tell to* dos dados coletados no inglês em função da dificuldade de interpretar se o sentido dado a esse verbo pela criança era realmente o causativo – *mandar*. No inglês são vários os sentidos que esse verbo pode assumir, e a depender de cada um deles, são outras as classes a que ele pode pertencer – por exemplo, à classe de verbos declarativos quando o sentido é *dizer* ou *contar*; à classe dos verbos de inquirição quando o sentido é *pedir* ou *perguntar*, como mostrado no capítulo anterior.

⁵ Os mesmos arquivos pesquisados em Freire (2007) foram incluídos na análise e também todos os 210 arquivos de Abe (Kuczaj, 1977).

- (4) Let me lick it (.) too. (Abe 2;06.14)
 ‘Deixa eu lambar também’

- (5) The zoo+keepers let’em be loose. (Abe 4;00.25)
 ‘Os cuidadores deixam eles ficar soltos’

Em função do pronome de 1ª pessoa em (3) e (4), sugere-se que em ambos os exemplos as construções funcionam como modais de permissão, independentemente das propriedades do verbo da sentença encaixada. Talvez exemplos com *let me* ou mesmo com a expressão *let me see* sejam mais comuns nos dados infantis do que a combinação *let + pronome de 2ª e 3ª pessoas + verbo*.⁶

No PB, os dados de produção de cinco crianças⁷ foram investigados e sentenças com estruturas semelhantes a (3) e (4) foram encontradas apenas aos 3;01 anos de idade, como apresentado abaixo em (6).

- (6) S.: (Pega o livro da mão de C.) (03;01.27 – A10)
 C.: Não. (Começa a gritar). *Dexo [__] vê __* assim. (Coloca o livro em suas pernas.)

Freire (2007) sugere que um dos motivos para essa diferença pode vir do fato de o sistema pronominal do inglês ser mais “controlado”⁸ que o do PB, no sentido de que os pronomes são marcados morfológicamente em termos de caso em relação à posição que ocupam nas sentenças no inglês. Porém, um pouco antes, por volta dos 2 anos e meio, atesta-se uma sentença com o verbo causativo *deixar*, como pode ser visto em (7) a seguir,

⁶ Existe dúvida se o composto *let’s* é mesmo *let + us* (pronome de 1ª pessoa do plural) ou se já é uma forma gramaticalizada, sem sentido causativo, como veremos na próxima subseção.

⁷ Freire (2007) investigou os dados de AC (retirados do banco de dados do CEAAL, PUC/RS) e de R (do banco de dados do CEDAE/IEL/Unicamp). Os dados das outras três crianças foram encontrados e retirados do trabalho de Averbug (2008); as crianças são identificadas como H (3 e 17), P (6) e A (3, 9 e 10).

⁸ Historicamente, o sistema pronominal do português fazia uso dos pronomes sujeitos (*eu, tu, ele, nós, vós e eles*) para o caso nominativo e dos clíticos (*me, te, se, o, a, nos, vos, os, as*) quando o caso era acusativo. Como houve uma redução no uso dos clíticos do PB (sendo que os de 3ª pessoa estão quase extintos na fala, cf. Galves (2001)), os pronomes sujeitos são utilizados também quando o caso é acusativo, e é nesse sentido que o sistema não é marcado como o do inglês, que apresenta pronomes lexicais distintos para um e para o outro caso (nominativo e acusativo).

com a posição de sujeito da encaixada preenchida por um pronome diferente do de 1ª pessoa.⁹

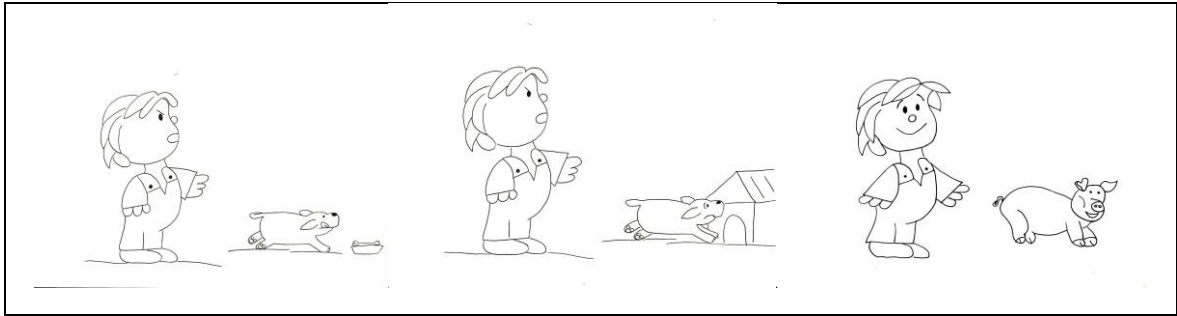
- (7) C: Olá. (enroscando as cordas ao girar a balança) (02;06.27 – P6)
 II: Hum,hum.
 C: *Deixa ela rodá.* Ó, ó. Agora ela vai palá.

Em relação aos experimentos, a mesma metodologia utilizada para o verbo *ver* foi utilizada com os verbos causativos (vide capítulo 4). Tratava-se de um teste de julgamento de valor de verdade com figuras e a criança deveria identificar em um grupo com três figuras aquela que representasse a sentença enunciada pelo investigador. A terceira figura mostrava um porquinho e funcionava apenas como um distrator para controlar se as crianças estavam respondendo aleatoriamente o que era testado, conforme a Figura 7 a seguir. Freire (2007) verificou exclusivamente a compreensão de complementos infinitivos, e para isso utilizou-se de três verbos causativos – *mandar*, *deixar* e *fazer*. Cada um deles foi testado em duas sentenças e 30 crianças com idades entre 2;0 e 4;09 anos foram testadas (idade média = 3;04.15). As sentenças são repetidas a seguir.

- (8) a. A menina fez o cachorro sair da casinha.
 b. A menina fez o cachorro dançar.
- (9) a. O menino mandou o cachorro comer.
 b. O menino mandou o cachorro ir para a casinha.
- (10) a. O menino deixou o passarinho fugir.
 b. O menino deixou o passarinho ficar na gaiola.

⁹ Contudo, destacamos uma questão que será importante mais a frente neste capítulo: o pronome *ela*, sujeito do evento causado, se refere a uma entidade inanimada, cuja volição é inexistente. Dessa forma, o sentido do verbo não precisa ser, necessariamente, o de *permitir*, como veremos mais adiante.

Figura 7 – Figuras para os verbos causativos retiradas de Freire (2007)



A hipótese de Freire (2007) girava em torno de um conceito chamado de “força causativa”. A premissa é que existam diferentes graus de causativização, sendo o mais forte deles o que denota um evento que foi efetivamente causado (evento realizado) e o menos forte deles o que se refere à possibilidade de um evento, pois codifica uma relação de causatividade em que o evento de causa é apenas uma provável causa para um provável evento causado (evento possível). Tanto um evento possível quanto um evento realizado estão contidos em uma sentença com um verbo causativo perifrástico, de modalidade deôntica e que apresenta uma proposição para a ação, conforme discutimos no capítulo 2. O evento possível ou realizado, portanto, é o denotado pelo complemento infinitivo.

Conforme discutimos anteriormente, assume-se neste estudo a posição teórica de Davidson (1967, 1969) que um evento é uma entidade localizada em um tempo e espaço. No caso de um evento realizado codificado pelo verbo causativo e seu complemento, seu “endereço” espaço-temporal é acessado a partir do tempo do predicado matriz e por meio de implicaturas. Do evento possível, diz-se que o acesso à sua localização é semelhante, mas as suas informações espaço-temporais são apenas possivelmente acessadas, uma vez que a implicatura sobre a sua ocorrência não pode ser feita.

Dessa forma, um verbo que denota em seu complemento um evento realizado deve ser mais facilmente identificado em função de ter um significado mais concreto, ou seja, por ter um endereço no tempo e no espaço, ser factivo e referencial. Papafragou (2002, p. 194) sugere uma explicação nesses termos em relação aos verbos modais:

(...), pode ser que as interpretações de modais epistêmicas sejam mais difíceis de adquirir do que interpretações deônticas **porque o**

mapeamento entre a palavra e o conceito epistêmico pode ser difícil de construir. Ou seja, independentemente da dificuldade conceitual imposta por termos epistêmicos, a tarefa de descobrir que um certo item lexical tem um **significado tão abstrato pode ser difícil para a criança pequena** (...). Uma proposta completa de como as interpretações modais são aprendidas teria que distinguir a exata contribuição de fatores conceituais e de mapeamento para a aquisição dos significados de predicados epistêmicos.¹⁰

Neste caso, por se tratarem de complementos eventivos, são adquiridos antes dos complementos proposicionais, como hipotetizamos em Freire (2007) e também neste estudo. A previsão que fazemos, portanto, é a de que, para os complementos dos verbos causativos (e perceptivos) aqui investigados, quanto mais propriedades eventivas (concretude, endereço espaço-temporal, referencialidade e objetividade) o predicado (verbo causativo ou perceptivo + complemento) tiver, mas cedo ele será adquirido. Naquele estudo, esperávamos constatar então que o verbo *fazer* e seu complemento infinitivo eram adquiridos anteriormente aos verbos *mandar* e *deixar* seguidos do mesmo tipo de complemento. Seus resultados são apresentados na Tabela 22 abaixo, com as idades médias dos grupos testados representadas entre parênteses.

Tabela 22 – Porcentagem de acertos dos 3 grupos

	Grupo 1 (2;04 anos)	Grupo 2 (3;03 anos)	Grupo 3 (4;03 anos)
DEIXAR	0%	70%	100%
MANDAR	40%	90%	90%
FAZER	60%	100%	100%

Fonte: Freire (2007, p. 136, Tabela 9 no original)

Dois dados chamam a atenção inicialmente: a diferença dos resultados a depender do verbo e a diferença de respostas esperadas entre as idades. As crianças de 2 anos (Grupo 1)

¹⁰ Tradução e grifos meus do original: “(...), *it may be that epistemic interpretations of modals are harder to acquire than root interpretations because the mapping between the word and the epistemic concept may be hard to construct. That is, regardless of the conceptual difficulty posed by epistemic terms, the task of figuring out that a certain vocabulary item has such an abstract meaning may be hard for the young learner (...). A full account of how modal interpretations are learned would have to disentangle the precise contribution of conceptual and mapping facts to the acquisition of the meanings of epistemic predicates.*”

apresentaram resultados muito aquém do esperado, o que sugere que a aquisição dos complementos infinitivos dos verbos causativos seja posterior a essa idade (Freire, 2007).

A respeito de cada um dos verbos, destacamos o seguinte:

1. O verbo *fazer*, que é o único dos três verbos que denota um evento, é o que apresenta maior índice de acerto para todos os grupos. É um verbo eventivo (assim como os verbos perceptivos, já discutidos) e, por denotar uma situação real, visível e direta, que pode ser facilmente mostrada numa figura, isso talvez justifique os resultados encontrados;
2. O verbo *mandar*¹¹ é o único que não apresenta 100% de acertos com as crianças mais velhas. Freire (2007) põe em xeque o estatuto desse verbo causativo, que não parece, na realidade, marcar uma relação de causativização, mas sim uma possível causa para o que é afirmado na sentença encaixada. Não há, portanto, uma obrigatoriedade do que foi mandado no complemento infinitivo ter sido feito e não há, necessariamente, uma relação de causa e efeito que caracteriza esses verbos. Mais especificamente, nos exemplos em (9) é difícil definir se o cachorro comeu ou não e se isso foi ou não resultado de algo que o menino mandou, ou seja, se o menino realmente causou a ação [*o cachorro comer*];
3. Finalmente, o verbo *deixar* – o caso mais curioso para Freire (2007) – tem um comportamento diferente a depender do sentido a ele atribuído. Pode denotar tanto um evento realizado, como o verbo *fazer*, como um evento possível, de maneira semelhante ao verbo *mandar*. Se a criança atribui a esse verbo o sentido de permissão, é complicado prever qual figura representa as sentenças-alvo em (10). A permissão não implica uma ação (evento real), mas sim uma possível causa (evento possível) e, dessa forma, toda e qualquer figura pode, virtualmente, representar as sentenças com o verbo *deixar*.

Entretanto, ainda que as figuras possam ser tomadas uma pela outra, o fato de todas as crianças de 2 anos terem escolhido a figura não esperada revela a interpretação dada para este verbo e seu complemento. Freire (2007) sugere que, ao escolherem a figura com um pássaro na gaiola para representar a sentença em (10a), por exemplo, a criança

¹¹ Aqui neste estudo optamos por excluir esse verbo da análise, conforme discussão no capítulo 5.

assume o sentido de permissão para este verbo, ou seja, o pássaro pode continuar na gaiola ainda que a permissão para que ele saísse tenha sido dada pelo menino. Aos 2 anos de idade, esse parece ser o único sentido disponível – possivelmente o seu sentido primário – e conclui-se que, precocemente, a preferência da criança é pela interpretação de permissão para esse verbo, sugerindo que talvez ela não seja capaz de lidar com outros significados que esse verbo possui.

Outras justificativas para as respostas não esperadas têm um caráter mais sintático e semântico, mas não são mencionadas por Freire (2007). Uma delas é que, como as sentenças com os verbos *mandar* e *deixar* foram testadas apenas com complementos infinitivos, a ausência de tempo nesses complementos pode gerar uma resposta baseada apenas em um “chute”, isto é, em uma adivinhação. Assim sendo, se a criança não “sabe”¹² que o tempo da sentença matriz regula o tempo da sentença encaixada e não encontra informações sobre o tempo no infinitivo, pode ser o caso que ela faça uma implicatura, adivinhando o que aconteceu na situação. Entretanto, duas questões se colocam para essa hipótese: (i) desconhecemos evidências independentes para sustentá-la; e (ii) a implicatura pode ser feita ainda que a criança seja capaz de calcular corretamente o tempo do predicado matriz e a ele atrelar o tempo da sentença encaixada.

Consideremos, portanto, uma hipótese que segue na direção contrária dessa, um pouco mais em conformidade com (ii). Suponhamos que a criança seja capaz de dissociar o tempo da sentença encaixada do tempo da sentença matriz. Dessa forma, isso revelaria que a criança realmente compreende que os complementos desses verbos são proposicionais, e que, justamente por existirem independentemente do tempo – conforme discutido no capítulo 2 –, têm suas propriedades de tempo dissociadas entre as duas sentenças. Isso seria ainda uma evidência de que a criança já possui conhecimento do caráter proposicional dos complementos infinitivos dos verbos causativos.

Além disso, se a criança interpreta as sentenças em (9) e (10) como sentenças imperativas, como ordens – conforme vimos no capítulo 2 –, o momento da ordem é diferente do momento de sua execução. Neste caso, não necessariamente a ação denotada

¹² Ressaltamos que esse “não-saber” é altamente improvável, porque vai justamente na direção oposta à hipótese que propomos para os verbos perceptivos.

pelo predicado encaixado teve início e ambas as figuras podem representar corretamente a sentença. Também, como as figuras eram constantemente tomadas uma pela outra, parece que é preciso de um contexto e de mais informação para que a criança possa descobrir se o que foi mandado ou deixado foi ou não cumprido.

Notemos que as explicações, ainda que opostas, parecem todas revelar que a gramática infantil já conhece determinadas propriedades importantes relacionadas aos verbos causativos: modalidade, pois as sentenças são assumidas como ordens, ou seja, já são tomadas como deônticas; e implicaturas, pois as crianças devem saber que alguns verbos causativos são implicativos (como por exemplo, *fazer*) e outros são pressuposicionais (*deixar*).

Concluindo, é preciso ter cuidado em relação à interpretação dada aos resultados obtidos por Freire (2007). O que é possível perceber é o seguinte: os resultados mostram que o verbo mais eventivo (*fazer*) é o que apresenta o maior índice de respostas esperadas, seguido pelos outros dois verbos a partir dos 3 anos de idade. É também apenas a partir dessa idade que o número de acertos passa a ser maior do que o número de erros para os verbos causativos. Em função do caráter mais polissêmico do verbo *deixar*, isto é, da quantidade de traços ou características relevantes para esse verbo com que o falante tem que lidar, Freire (2007) sugere que esse verbo seja adquirido posteriormente ao verbo *mandar* [-eventivo]. Portanto, de acordo com os resultados obtidos para os três grupos, a hipótese de que existe uma “força causativa” entre os verbos parece se confirmar.

2 Os dados espontâneos

Aqui neste estudo também fomos buscar algumas respostas sobre o funcionamento dos verbos causativos e seus complementos nos dados de produção espontânea infantis. Mais 12 crianças foram incluídas no grupo de três crianças já pesquisadas em Freire (2007) e, consequentemente, o número de dados investigados foi ampliado para 16 crianças.¹³

¹³ Foram investigados dados de 12 crianças do *corpus* Manchester, retirado do *British English Corpora*, da base de dados do CHILDES (Theakston *et al.*, 2001), além dos dados das três crianças do *corpus* Brown e dos dados de Abe (Kuczaj, 1977), que fazem parte do conjunto de *corpora* do inglês americano, também da mesma base de dados. As idades investigadas vão desde 1;06 até 5;00.11 anos de idade.

Outra diferença em relação à investigação de Freire (2007) é que aqui os dados são apresentados e discutidos separadamente no que se refere às diferentes construções que podem ser obtidas com os dois verbos causativos. A seguir, alguns exemplos encontrados com o verbo *let* (deixar).

- (11) Please let me play it. (Aran 2;05.03)
 ‘Por favor, deixa eu jogar isso’
- (12) Let me see there. (Anne 2;05.04)
 ‘Deixa eu ver lá’
- (13) Let’s begin again. (Aran 2;07.14)
 ‘Vamos começar de novo’
- (14) Let me do it. (Joel 2;01.10)
 ‘Deixa eu fazer isso’
- (15) Let’s sing happy birthday. (Gail 2;11.05)
 ‘Vamos cantar parabéns’

Os exemplos mais frequentemente encontrados revelam a existência de duas estruturas bem marcadas com o verbo *let* (*deixar*) na fala infantil:

- (16) Let + ME + verbo = exemplo: Let me see (*Deixa eu ver*)
- (17) Let’S + verbo = exemplo: Let’s play (*Vamos brincar*)

Em (16), o sujeito gramatical da sentença encaixada é o mesmo sujeito que profere a sentença, e parece se tratar não de uma permissão, mas sim de um pedido. Uma sentença como *let me see it*, por exemplo, poderia ser parafraseada a partir de verbos modais como *can I see it?*, *may I see it?*, indicando apenas um pedido feito pelo sujeito – pode ser o caso de a criança estar pedindo para fazer alguma coisa, e não necessariamente pedindo permissão para fazer alguma coisa. Em (17), a sintaxe revela que a criança que profere a

sentença se coloca não apenas como sujeito da sentença encaixada, mas também do predicado matriz. A sentença parece denotar um convite, e não propriamente uma causação.

Uma característica comum a ambas as estruturas é a “participação” do interlocutor na sentença proferida, uma vez que ambas as sentenças apresentam o pronome de 1ª pessoa, do singular em (16) e do plural em (17). Em termos discursivos, é seguro afirmar que as crianças são capazes de se colocarem como participantes da relação de causação por eles proferida, seja como sujeitos do (possível) evento causado (como na estrutura em (16)) ou como sujeitos do evento de causa e do (possível) evento causado, como em (17). Todavia, (16) e (17) não parecem ser estruturas linguísticas que denotam causação, no sentido estrito do termo (discutido no capítulo anterior), cujo sentido do verbo *let* seja o causativo de *deixar*, *permitir*.

Ambas as estruturas possuem um uso mais especializado, mais relacionado a um pedido ou convite, e estão também mais relacionadas ao caráter modal que o verbo *let* (*deixar*) assume. Hopper & Traugott (1993) as analisam como sentenças imperativas. Em (16), tem-se um imperativo de 2ª pessoa, já que o sujeito de *let* (*deixar*) é a 2ª pessoa discursiva do singular ou do plural (*you – você/vocês*); e em (17), um imperativo de 1ª pessoa que tem como sujeito de *let* (aqui com sentido diferente de *deixar*) a 1ª pessoa do plural (*we = us – nós*). Palmer (1986), conforme mostramos no capítulo 2, afirma que ambas as sentenças com as formas *let us* e *let me*, no inglês, devem ser chamadas de sentenças *jussivas*, pois estão relacionadas à 1ª pessoa discursiva; o uso do termo imperativo é, para o autor, restrito à 2ª pessoa.

Mais especificamente sobre a construção em (17), é importante destacar dois pontos: (i) *let's* é diferente de *let + us*, este último sim com sentido causativo, (ii) houve a gramaticalização da composição *let + us* e seus vários significados. Notemos que quando se trata da 1ª pessoa do plural, o imperativo obtido pode ser de 2ª ou de 1ª pessoa, conforme os exemplos a seguir, extraídos de Hopper & Traugott (1993, p. 10).

(18) Let us go.

‘Deixa a gente sair’ (= soltar)

(19) Let's go to the circus tonight.

‘Vamos ao circo hoje à noite’

Em (18), uma construção de imperativo de 2ª pessoa, o sujeito gramatical do verbo *let* é *you* (*você/vocês*) e *us* (*nós*) é o objeto (e sujeito do verbo encaixado). Como o sujeito do verbo *let* está na 1ª pessoa do plural – *us* (*nós*) – em (19), os autores afirmam se tratar de uma construção imperativa de 1ª pessoa. Essa última sentença, diferentemente de (18), não pode ser passivizada, o que respalda o argumento de se tratarem de estruturas sintáticas diferentes.

(18’) We were let go.

‘Nós fomos soltos’

Para Quirk *et al.* (1985), o fato de *us* (*nós*) ser também o sujeito do verbo encaixado e não apenas parte do objeto do verbo *let* é razão suficiente para a impossibilidade de passivização. Os autores também se referem a (19) como um imperativo de 1ª pessoa e defendem que o sujeito de *let* pode ser compreendido como singular (*I – eu*), uma vez que a sentença seja entendida como “*eu sugiro que você e eu...*”. Nestes casos, a expressão *let’s* carrega uma noção de modalidade¹⁴ adortativa, que se refere a encorajamento ou urgência, de acordo com Palmer (1986).

Um uso do *let’s* também atestado no inglês coloquial é um em que o sujeito desse verbo não é restrito apenas à 1ª pessoa do plural, mas também passa a se referir à 1ª pessoa do singular, como em (20), ou aos sujeitos do verbo encaixado, conforme (21), ou mesmo à 2ª ou 3ª pessoa discursiva, como em (22):

(20) Let’s give you a hand. (i.e. let me give you a hand)

‘Vamos te dar uma mão’

(21) a. Let’s you and him fight. (Hopper & Traugott, 1993, p. 11)

b. Let’s you go first, then if we have any money left I’ll go.

¹⁴ Modalidade é entendida aqui neste estudo como a gramaticalização das atitudes e opiniões dos falantes (cf. Palmer, 1986, p. 20). O termo *gramaticalização* aqui nesta nota faz referência à maneira que a língua codifica em suas expressões linguísticas as diversas modalidades – esse parece ser o sentido mais próximo que o assumido por Palmer (1986).

(22) a. Let's wash your hands. (Cole, 1975 *apud* Hopper & Traugott, 1993, p. 11)

‘Vamos lavar suas mãos’

b. Let's eat our liver now, Betty.

Quirk *et al.* (1985, p. 830) descrevem a expressão *let's* em (20) como “não mais do que uma partícula introdutória”¹⁵. O exemplo em (21) é de falantes do meio oeste americano (retirado de Hopper & Traugott, 1993, p. 11) e o exemplo em (22a), geralmente direcionado a uma criança, denota um encorajamento tolerante do falante para o ouvinte. Portanto, o processo de gramaticalização do verbo *let*¹⁶, ao menos no contexto do imperativo *let+us*, pode ter consequências para a criança que adquire o inglês como língua materna por alguns motivos, a saber:

1. o sentido prototípico do verbo *let* (*permitir*) foi alterado de alguma forma, conforme mostram as sentenças em (18) e (19) (Hopper & Traugott, 1993). O sentido primário de permissão foi por um lado estendido para incluir um outro sentido de *sugerir* ou *encorajar* alguém a fazer algo. O sentido de *let*, nesses casos, se torna ao mesmo tempo mais específico e mais geral, uma vez que toma a atitude do falante em relação à situação como central. Os dados infantis encontrados revelam que a criança lida bem com esse novo sentido da expressão *let's*;

2. os sujeitos para as sentenças encaixadas no complexo verbal principal *let's* também foram ampliados da 1ª pessoa do plural para as demais pessoas (conforme (20), (21) e

¹⁵ Tradução minha do original: “no more than an introductory particle”.

¹⁶ Basicamente, a trajetória histórica do composto em (i) ilustra uma mudança (mais geral) como em (ii):

(i) (let) us > (let)'s > (let)s

(ii) palavra > afixo > fonema

(cf. Givón, 1979, p. 208-209; Hopper, 1994)

em que o pronome de 1ª pessoa do plural *us* foi cliticizado (*let's*) e desse complexo uma única palavra foi formada, *lets*. Com o espalhamento da distribuição do *let's* para outras pessoas discursivas diferentes da 1ª, não existe mais justificativa para analisar *lets* como uma forma cliticizada do *us*. O *s* final de *lets*, então, está perdendo seu *status* de um morfema separado e se encontra num processo de se tornar um constituinte fonêmico simples de uma palavra monomorfêmica, conforme Hopper & Traugott (1993). Os autores sugerem inclusive que no estágio monomorfêmico a palavra é passível de mais reduções, como a da sibilante [ts], que gera uma espécie de clítico que é ligado ao verbo que o segue: *sgo*, *sfight*. Para maiores detalhes, cf. Hopper & Traugott (1993) e Hopper (1994).

(22)). Uma explicação é o fato de os pronomes *we/us* (*nós*) poderem ser interpretados de maneira inclusiva (eu e você) ou exclusiva (eu e o(s) outro(s)). Uma vez que a distribuição do *let's* parece se espalhar para as outras pessoas (conforme (20), em que o sujeito é singular), a expressão não pode ser mais analisada como *let+us* – ainda que a 1ª pessoa seja mantida ao menos inferencialmente em todos os exemplos. Também não se pode dizer que a expressão teve seu sentido completamente alterado, uma vez que os exemplos de (18) a (22) coexistem (conforme Hopper & Traugott, 1993). Os exemplos encontrados nos dados infantis revelam apenas a produção de sujeitos de 1ª pessoa do plural para a combinação *let+us*. Ainda que a fala dirigida à criança não tenha sido verificada, não descartamos a possibilidade da existência de dados como (22) no *input* infantil;

3. O sentido de *lets* então se estratifica em uma função discursiva que era antes mais livre (vide Hopper, 1987) e descarta a combinação (neste caso, *let+us*) do que era antes um paradigma mais extenso e se especializa em uma nova função modalizadora, a adortativa¹⁷. Modernamente, portanto, *let's* é uma expressão frasal das modalidades do verbo *let*, substituindo uma expressão que era anteriormente flexionada.

Portanto, os experimentos devem buscar compreender o sentido mais causativo atribuído a este verbo, uma vez que ambas as estruturas aqui discutidas são sentenças imperativas (ou jussivas), com modalidade e sentidos diferentes de um predicado com o verbo *let* (*deixar*), formado por um sujeito do evento de causa que seja diferente da 1ª pessoa do singular (*me*) ou do plural (*us*).

A respeito do verbo *make* (*fazer*), seu complemento também aparece, assim como o verbo *let* (*deixar*) em (16), mais frequentemente com o pronome de 1ª pessoa do singular (*me*), precedendo o verbo encaixado, conforme (23), (24) e (25) a seguir, e são poucas as ocorrências desse verbo com outras pessoas discursivas, como em (26) e (27).

(23) My television made me fall down. (Anne, 2;06.29)

¹⁷ Em inglês antigo, a função adortativa era expressa pelo subjuntivo, conforme o exemplo em (i).

(i) Cild binnan Dritegum nihta sie gefulwad.
child within thirty nights be:SUBJUNCT baptized
'Let a child be baptized within thirty nights.'
(Hopper & Traugott, 1993, p. 12)

‘Minha televisão me fez cair’

(24) It makes me cry. (Aran, 2;08.19)

‘Isso me faz chorar’

(25) Are you making me stop? (Becky, 2;10.11)

‘Você está me fazendo parar?’

(26) I make the bricks go (Liz, 2;03.27)

‘Eu faço os tijolos irem’

(27) He makes it go away (Aran, 2;10.21)

‘Ele faz isso sair’

Os exemplos são todos ao longo dos 2 anos de idade e denotam uma causa direta, manipulativa e coercitiva (quando é possível atribuir volição ao sujeito do evento causado).

3 Os experimentos com os verbos causativos

São dois os motivos principais para investigarmos os verbos causativos juntamente com os verbos perceptivos: a estrutura sintática semelhante e a informação semântica denotada pelo complemento. Ambos os tipos verbais têm a possibilidade de serem complementados por uma sentença infinitiva que pode, do ponto de vista semântico, denotar um evento ou uma proposição, um evento realizado ou um evento possível. No caso do PB, os verbos causativos podem também ser complementados por uma sentença finita, no modo subjuntivo. Aqui, por ser um trabalho que compara as estruturas nas duas línguas, os complementos finitos para os verbos *fazer* e *deixar* não foram investigados.

A hipótese principal é a de que a aquisição de complementos eventivos (infinitivos) é anterior à aquisição de complementos proposicionais (no caso do verbo *deixar/let*, também são infinitivos) e algumas estratégias podem ser utilizadas para confirmá-la. Uma delas é verificar eventos e proposições a partir do contraste estabelecido entre os complementos finitos e infinitivos, como foi feito para os verbos perceptivos. Esse

contraste entre sentenças finitas e infinitivas é importante, na medida em que revela que o complemento infinitivo (eventivo) é adquirido antes do complemento finito (proposicional), e que a semântica e a sintaxe dos dois tipos de sentença-complemento são diferentes. As constatações feitas a partir desse contraste implicam uma outra questão: se eventos são adquiridos anteriormente a proposições e isso está atrelado a estruturas sintáticas distintas, complementos infinitivos devem ser necessariamente adquiridos antes de complementos finitos, ao menos no caso dos verbos perceptivos.¹⁸

Uma outra estratégia para confirmar a hipótese principal, talvez mais reveladora, é justamente contrastar complementos que possuam a mesma estrutura sintática e denotem diferentes informações semânticas, ou seja, contrastar uma mesma estrutura sintática (finita ou infinitiva) que denote ora um evento, ora uma proposição, a depender do verbo em seu predicado principal. No caso dos verbos perceptivos e causativos, mais especificamente, isso significa investigar o complemento infinitivo e mostrar que suas propriedades semânticas são distintas em relação ao tipo de informação denotada: eventivas ou proposicionais. Espera-se que as crianças sejam sensíveis a tais diferenças no curso da aquisição.

Os verbos causativos, em especial o verbo *let* (*deixar*), suscitam uma questão importante para a teoria semântica por possuírem uma sentença-complemento infinitiva que não necessariamente denota um evento, contrário ao que é comumente assumido pelos teóricos: complementos finitos introduzidos pela conjunção *que* denotam proposições e complementos infinitivos denotam eventos (Barwise, 1981; Higginbotham, 1983; Noonan, 1985; Palmer, 1986; Butler, 2004; Hornstein, Martins & Nunes, 2006, 2008; Freire, 2007; Partee (comunicação pessoal)).

¹⁸ No português, a distinção semântica entre eventos e proposições de verbos perceptivos é marcada a partir do contraste entre sentenças-complemento infinitivas e finitas, respectivamente. No caso dos verbos causativos, sugere-se que a mesma diferença semântica seja marcada também no mesmo contraste sintático. A diferença entre ambos os tipos verbais reside no modo dos complementos sentenciais finitos – indicativo para os verbos perceptivos e subjuntivo para os verbos causativos – e não se sabe se existe alguma interação entre o modo sentencial e o conteúdo semântico denotado. Em ao menos em algum grau, o PB marca a diferença entre os complementos proposicionais e eventivos de maneira semelhante ao inglês, língua em que os verbos causativos não licenciam complementos sentenciais finitos e na qual a diferença entre eventos e proposições é marcada lexicalmente (cf. Noonan, 1985).

Inicialmente, esperava-se testar os verbos causativos e seus complementos infinitivos em inglês de modo a verificar como a criança interpretaria o conteúdo semântico da situação descrita na sentença encaixada infinitiva. Entretanto, devido à proximidade de sentido dos verbos causativos discutidos no capítulo anterior – *make* (*fazer*), *let* (*deixar*) *get to* (*convencer*), *have* (*dar a alguém a responsabilidade de fazer algo*) e *help* (*ajudar*) – e das diversas maneiras de se codificar linguisticamente a volição ou intenção e o modo como os participantes da sentença se colocam na situação descrita (agentividade), julgou-se necessário verificar, em um primeiro momento, qual sentido inicialmente era atribuído pela criança para os dois verbos causativos deste estudo e quais os traços semânticos estão envolvidos na interpretação de cada um deles.

A opção metodológica foi a de investigar os verbos causativos que apresentavam, no PB e no inglês, propriedades semânticas e sintáticas semelhantes, em uma tentativa de minimizar as casualidades de cada uma das línguas. Dessa forma, testamos apenas dois verbos causativos, *make* (*fazer*) e *let* (*deixar*), por serem os dois únicos verbos coincidentes no contraste entre as línguas. Ainda que sem previsões a respeito de seus significados, havia, para cada um dos verbos, perguntas específicas para as quais procurávamos respostas de modo a verificar com quais traços a criança lida precocemente e como esses traços evoluem ao longo do processo de aquisição.

Para o verbo *make* (*fazer*), as perguntas norteadoras eram: existe alguma força envolvida?; *make* (*fazer*) sempre descreve uma situação em que há um verbo de ação de força¹⁹ (por exemplo, *empurrar*), ou esse verbo pode descrever uma situação codificada por um verbo psicológico (por exemplo, *convencer*)?

Para o verbo *let* (*deixar*), a partir do significado dado pela criança, é possível verificar se o verbo é tomado como eventivo ou proposicional. Quais traços estão presentes na interpretação infantil para esse verbo? O sujeito do evento de causa tem volição? E o sujeito do evento causado? A modalidade é apenas de encorajamento, como exploramos para o complexo *let's*? A criança é capaz de perceber que o seu complemento codifica um evento realizado ou um evento possível?

¹⁹ De acordo com a classificação de Levin (1993, p. 137).

3.1 Os testes com os verbos *MAKE* e *LET*, *FAZER* e *DEIXAR*

3.1.1 Condições

Criaram-se, portanto, cinco histórias e uma pergunta para cada uma delas, de modo a obter pistas sobre o funcionamento da gramática infantil. Ao todo, foram seis perguntas utilizadas, pois uma das histórias contou com duas perguntas. As perguntas aqui, diferentemente das feitas com os verbos perceptivos, eram tanto do tipo-sim/não (duas perguntas) como também do tipo *wh* – interrogativas-*que*, em PB –, mais especificamente *quem* (*who*) (quatro perguntas). As crianças ouviram as histórias contadas pelo experimentador com o apoio de figuras apresentadas em *slides* no PowerPoint, motivo pelo qual os termos *figura* e *slide* são constantemente tomados um pelo outro ao longo do texto desta seção.

A seguir, nas histórias apresentadas nos Quadros de 13 a 17, apresentamos cada uma dessas histórias na ordem em que foram contadas às crianças. Todas elas foram testadas em inglês e PB, nessa ordem, e optamos por apresentá-las em ambas as línguas. No quadro, são mostradas as figuras, o estímulo linguístico em inglês e a(s) pergunta(s)-alvo. No texto que segue o quadro, apresenta-se em português o que está em jogo em cada uma das histórias, seus objetivos e previsões. Detalhes técnicos e mais específicos de cada uma delas também são apresentados.

Destacamos que as respostas previstas foram definidas com base nas respostas dadas pelo grupo-controle de dez adultos. O grupo é o mesmo já apresentado no capítulo 4, composto por dez universitários (idade mínima 18 anos) cuja língua materna é o inglês. Todos os adultos desse grupo forneceram as mesmas respostas para todas as perguntas em todos os casos. A única exceção foram as respostas dadas à primeira pergunta, em que duas respostas diferentes foram utilizadas (6 e 4 respostas). Essas respostas serão exploradas quando discutirmos os resultados e a história em questão. Os resultados do grupo-controle do PB, também formado por dez adultos, mas com idades acima do 20 anos, são semelhantes e serão igualmente apresentados.

Quadro 13 – História 1 (A do elefante) e pergunta testada

A	B	C
		
Grandpa and Grandma live in a very nice farm with their grandkids and lots of animals.	Today, Grandpa wants to clean the elephants' pen and he needs lots of help, because there are 3 elephants.	Grandma offers some help. Here is what she did.
D	E	F
		
However, only one elephant left the pen...	... and there are still two more to go.	So, Lilly also helped. Here is what she did. Great job, Lilly! – said Grandpa – now there is only one more elephant left in the pen.
G	H	I
		
Paul decided to help with the last elephant. Here is what he did.	With everyone's help, all the elephants were finally out and Grandpa could clean the pen. Look at how clean it is now!	Who MADE an elephant leave the pen?

Nesta primeira história, três personagens agiam de modo a ajudar os elefantes a saírem do cercado. A avó abria a porta do cercado, uma das netas empurrava o elefante para fora e o neto oferecia um pedaço de bolo ao elefante, de modo a conduzi-lo para fora do cercado. A ideia era esboçar o contraste entre três ações bem diferentes e ter cada uma

delas bem marcada com um determinado verbo em inglês: a avó *deixou* o elefante sair, enquanto Lilly *fez/forçou* o elefante a sair e Paul *convenceu* o elefante a sair (= *got the elephant to leave*).

A pergunta feita – *Quem fez um elefante sair?* – tinha como resposta-alvo a personagem Lilly, a única que se utiliza de uma ação física para promover a saída do elefante. A ação do personagem Paul poderia também ser pensada como um *fazer-sair*, pois *convencer* significa mudar a volição de algo/alguém. A partir do momento em que a volição é alterada, o convencimento é bem sucedido. Causa-se, então, um *fazer-querer*, e no caso dessa história, um *fazer-querer-sair*, cujo significado de *fazer* está intrínseca e necessariamente embutido no significado de *convencer*. Dessa forma, a resposta esperada para a pergunta-alvo era tanto Lilly quanto Lilly e Paul. Se a criança responder qualquer outra combinação de personagens que inclua a avó, que ao abrir a porta do cercado apenas permitiu que o elefante saísse, será necessário explicar o porquê de a gramática infantil funcionar diferentemente da do adulto, uma vez que é consensual para os adultos²⁰ que a avó não fez o elefante sair.

Por se tratar de uma história mais longa, era preciso que alguns detalhes fossem assegurados para que o teste funcionasse. Em primeiro lugar, era importante garantir que a criança estivesse atenta e acompanhasse a história. Assim sendo, algumas “lacunas” foram deixadas na história para que a criança pudesse participar, como por exemplo, as ações de cada um dos personagens que eram apenas mostradas, sem nenhuma pista verbal. O investigador, então, perguntava para cada criança o que cada personagem estava fazendo de acordo com a figura que era mostrada. Essa técnica também permitiu o envolvimento da criança na testagem de uma maneira mais ativa. Em segundo lugar, ao final da história (na última figura), antes que a pergunta-alvo fosse feita, o investigador relembrava, juntamente com a criança, o que cada personagem havia feito na história utilizando a própria

²⁰ O grupo-controle adulto foi categórico ao rejeitar a avó como uma possível resposta para a pergunta da primeira história. Dos dez adultos desse grupo, seis responderam *Lilly* e quatro responderam *Lilly e Paul*. Por esse motivo, ambas as respostas foram consideradas. Em PB, dos dez adultos do grupo-controle, oito responderam *Lilica* e apenas dois disseram *Lilica e Paulo*. Assim sendo, ambas as respostas foram igualmente consideradas.

linguagem que a criança havia utilizado para descrever cada uma das ações. Assim, garantia-se que a criança sabia exatamente o que cada um deles fez.

Quadro 14 – História 2 (A das professoras) e pergunta testada

A	B	C
		
This is a story about two very nice teachers in a school: Miss Smith and Miss Lopez	When recess time was over, Miss Smith told her students: “You can’t play anymore!”	... and all her students stopped playing and went inside the classroom.
D	E	F
		? 
Miss Lopez told the same to her students: “You can’t play anymore!”	... but all the students kept playing and did not pay attention to Miss Lopez. She then told them to sit down so she could start the class but they did not pay attention. So, she decided not to say anything else.	Who let the students play?

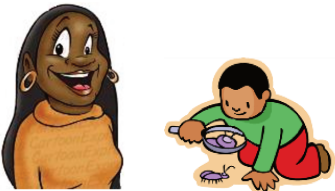
Nesta segunda história, o verbo a ser testado é o verbo *let* (*deixar*). A história é sobre a ação de duas professoras em relação aos alunos que brincam. A primeira delas dá a ordem de que eles não devem mais brincar e os alunos prontamente atendem. A segunda professora (Sra. Lopez) dá a mesma ordem, mas os alunos não a escutam. A Sra. Lopez repete a ordem e ainda assim os alunos não a obedecem. Finalmente, ela então decide não falar mais nada e permite, por omissão, que os alunos brinquem.

Essa história merece especial atenção por ser a única que explicitamente tem como resposta esperada a professora que se omitiu ao deixar os alunos brincarem (Miss Lopez), que é, do ponto de vista linguístico, o sujeito gramatical do evento causado, mas sem volição, ou seja, possui papel temático de agente, mas do tipo não não-obstativo, conforme

discutimos no capítulo anterior. Para que a resposta seja dada da maneira esperada, é necessário que a criança assuma um sentido para o verbo *deixar* na pergunta, como o de omissão.

Como as crianças desconheciam as personagens, no primeiro *slide* as duas professoras eram apresentadas e as crianças eram informadas de que a história seria sobre as duas. Ainda assim, por acreditarmos que a familiarização com as personagens em apenas um *slide* não seria suficiente para vir a conhecer e lembrar os nomes, além de mencionar novamente os nomes das professoras ao longo da história, o Quadro 14.F era mostrado ao final, antes da pergunta-alvo, como forma de garantir que a criança pudesse ao menos apontar para a personagem em questão, visto que o nome da personagem não era o fator mais importante.

Quadro 15 – História 3 (A do Dave) e respectivas perguntas

A	B
	
This is a story about Dave and his Mom. Mom saw Dave play in the garden, and she asked him to help her in the kitchen. He said <i>no</i> very rudely. Mom got upset and told him to go to his room and study.	So, Dave went to his room, but he didn't study. Look at what he did! He drew pictures.
C	D
Did Mom let Dave draw/color?	Did Mom make Dave study?

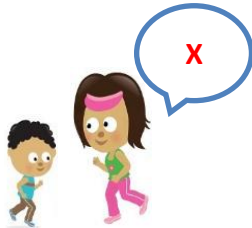
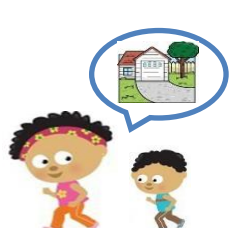
Diferentemente das outras histórias, o Quadro 15 foi a única história que contou com duas perguntas, sendo ambas do tipo-sim/não. A história era sobre Dave e sua mãe, que pedia ajuda para o filho ao chegar em casa. Ao se recusar a ajudá-la, o filho foi

mandado para o quarto, onde deveria estudar. Na figura seguinte, no Quadro 15.B, Dave aparecia desenhando/colorindo no quarto, uma ação claramente contrária ao que a mãe havia mandado.

A primeira pergunta-alvo consegue contrastar os dois significados do verbo *let*, já discutidos anteriormente. Se a resposta dada à pergunta no Quadro 15.C for negativa, o sentido assumido será o de permissão e, nesse caso, a mãe não permitiu que Dave colorisse/desenhasse. Se a resposta for afirmativa, o sentido que subjaz à estrutura será o de que a mãe deixou que a ação de Dave ocorresse, uma vez que não fez nada para impedir. Um outro aspecto que está em jogo na primeira pergunta é justamente o caráter volitivo da mãe, uma vez que a resposta negativa sugere uma permissão expressa e em conformidade com a vontade da mãe e a resposta afirmativa sugere uma permissão não-expressa, “dada” por omissão e obviamente contra a vontade da mãe. Já a segunda pergunta visava verificar se o caráter eventivo do complemento infinitivo do verbo (*make*) *fazer* seria mantido. Na gramática adulta, só é possível afirmar que a mãe de Dave o fez estudar, caso ele tenha estudado.

Outros detalhes importantes sobre os procedimentos envolvidos no Quadro 15 são os que passo a descrever agora. Por contar com menos ilustrações, essa história era sempre a terceira das cinco a ser contada, também como forma de deixar a criança mais familiarizada com os tipos de histórias utilizadas e com o experimentador. Também em função das poucas figuras, era preciso garantir a atenção da criança e, para tal, uma “lacuna” foi criada: após ouvir a sentença *Look at what he did!* no Quadro 15.B do investigador, a criança dizia o que Dave estava fazendo. Caso isso não ocorresse, o investigador perguntava para a criança *what did he do?* (*o que ele [Dave] fez?*). Dessa maneira, assegurava-se não apenas a atenção da criança, mas que o verbo escolhido para descrever a ação de Dave seria considerado na pergunta-alvo em C, que era feita ora com o verbo *colorir* (*color*), ora com o verbo *desenhar* (*draw*), a depender daquele que havia sido utilizado pela criança.

Quadro 16 – História 4 (A do Billy) e pergunta testada

A	B	C	
			
Billy wanted to go out and play. He asked his Mom, but she said he couldn't go out.	Then he asked his Dad, who said Billy could go out and play in the yard.	Auntie said Billy could go out and play only on the driveway.	
D		E	
	So, Billy went out and played on the driveway.		Who let Billy go out of the house?

Quadro 17 – História 5 (A da Lilly) e pergunta testada

A	B	C	
			
When Lilly saw Billy outside, she asked Mom if she could go out and play with him.	But it was late and Mom said no. Lilly got really sad.	However, she decided to ask Grandma and Grandma said she could go. Lilly was really happy!	
D		E	
 	But poor Lilly! When she was going to go outside, look at what happened! She got really sad because she couldn't go outside anymore.		Who let Lilly go outside and play?

Apresentamos as histórias relativas a 16 e 17 conjuntamente por ser uma pequena variação da outra história. Em ambas os quadros, havia um personagem principal (*Billy* e *Lilly*, respectivamente) que pedia permissão para sair e brincar na rua. Na primeira história, a mãe dizia que não e o pai e a tia autorizavam a saída de Billy, mas para lugares diferentes. Billy finalmente saía e brincava no local onde a tia havia dado permissão. A história seguinte, exibida no Quadro 16, era apresentada como uma continuação ao Quadro 15. Lilly era a vizinha que, ao ver Billy brincando na rua, também queria sair. A mãe de Lilly também negava a sua saída, mas a avó permitia que Lilly saísse. A saída não acontecia em função da chuva que caía.

Para ambas as histórias, as respostas dadas podem ser bastante informativas sobre a interpretação que a criança dá ao verbo *let* (*deixar*). No Quadro 16, houve a permissão e a *atualização* do evento de saída, enquanto no Quadro 17 houve apenas a permissão, pois o evento de saída não ocorreu. Portanto, no contraste entre as duas histórias, esperava-se verificar se a gramática infantil sabe que o verbo *let* (*deixar*) pode ser utilizado quando existe a atualização do evento denotado em seu complemento (Quadro 16) ou mesmo quando não existe tal atualização (evento possível) (Quadro 17).

As respostas possíveis, portanto, são as seguintes: no Quadro 16, se a criança responder que o único a deixar Billy sair foi o *pai*, é possível que ela esteja tomando *let* (*deixar*) como estritamente ligado ao evento realizado (deixar brincar perto do portão, e não no jardim). Se a criança responder *O pai e a tia do Billy* (resposta mais natural para adultos, conforme os grupos-controle), *let* (*deixar*) está ligado ao evento de saída e não ao local de saída. Uma terceira possibilidade, essa menos provável por envolver uma subcategorização do verbo *let* (*deixar*) e a interpretação do verbo na pergunta de duas maneiras ao mesmo tempo, seria responder *os três* – o pai e a tia por darem *permissão* para que Billy saísse e a mãe do Billy por *não ter impedido* a saída do filho. Na história 5, o sentido de não impedir não está disponível, uma vez que o evento de saída de Lilly não ocorreu.

Convém mencionar três aspectos sobre o Quadro 17. O primeiro deles foi novamente a criação de uma “lacuna” para a criança preencher, como ocorreu nas histórias apresentadas nos Quadros 13 e 15. Após ouvir a sentença *Look at what happened!* no Quadro 17.D do investigador, a criança dizia o que aconteceu. Caso isso não ocorresse, o

investigador perguntava *what happened?* (*o que aconteceu?*), para garantir a atenção e a participação da criança. O segundo ponto diz respeito à justificativa de haver apenas dois personagens e não três como no Quadro 17. Como a história foi construída para que não houvesse a atualização do evento, apenas a mãe e a avó foram introduzidas. O terceiro aspecto tem a ver com o maior enfoque que foi dado às emoções da personagem Lilly, em contraste ao personagem Billy. Destacamos, tanto nas figuras quanto no estímulo linguístico, os sentimentos de frustração, alegria e tristeza da menina ao longo da história. Isso se justifica em função dos traços de modalidade presentes no verbo *let* (*deixar*) e na relação que se desenvolve da semântica do verbo e de seu complemento com traços cognitivos extralinguísticos como volição, intenção e omissão, por exemplo. Entretanto, nem o número de personagens e nem o enfoque dado às emoções parece ter sido relevante para os resultados, que discutimos nas próximas seções.

3.1.2 Participantes

Ao todo, 91 crianças que adquirem o inglês como primeira língua foram testadas em todas as cinco histórias e seis perguntas possíveis. As idades para este grupo variaram entre 4;02.07 e 9;07.01 anos de idade e são apresentadas na Tabela 23. Para o PB, o grupo era composto de 96 crianças, com idade entre 4;03.03 e 9;10.04, conforme a Tabela 24.

Tabela 23 – Número e idade das crianças testadas para os verbos *make* e *let*

Idade	Quantidade	Idade média	Idade mínima	Idade máxima
4 anos	12	4;08.10	4;02.07	4;11.28
5 anos	23	5;03.21	5;00.06	5;10.20
6 anos	14	6;07.03	6;01.10	6;11.28
7 anos	16	7;06.03	7;00.05	7;11.11
8 anos	19	8;05.09	8;00.11	8;11.15
9 anos	7	9;02.27	9;00.11	9;07.01
Total	91	6;11.19	4;02.07	9;07.01

Tabela 24 – Número e idade das crianças testadas para os verbos *fazer* e *deixar*

Idade	Quantidade	Idade média	Idade mínima	Idade máxima
4 anos	13	4;06.14	4;03.03	4;11.28
5 anos	22	5;06.19	5;00.06	5;11.27
6 anos	20	6;04.19	6;00.03	6;11.24
7 anos	14	7;05.15	7;01.01	7;11.13
8 anos	20	8;05.19	8;00.03	8;10.22
9 anos	7	9;05.00	9;00.00	9;10.04
Total Geral	96	6;07.23	4;03.03	9;10.04

3.1.3 Resultados

Nesta subseção, apenas apresentamos os resultados infantis e os dos grupos-controle adultos, sem nos atermos a uma discussão mais aprofundada. Reservamos a próxima subseção para tal.

Os resultados dos grupos-controle adultos, esboçados nos Quadros 18 e 19 a seguir, refletem como a gramática adulta lida com os verbos causativos e permitiram, ao menos, prever as respostas esperadas das crianças testadas e esboçar explicações para as possíveis divergências surgidas. Eis o que os adultos responderam:

Quadro 18 – Respostas do grupo-controle adulto para os verbos causativos em inglês

Adulto Pergunta	Sh	Br	As	Je	A	Ey	Is	Ta	Jo	Sa
1. Who made an elephant leave the pen?	Lilly and Paul				Lilly					
2. Who let the students play?	Miss Lopez									
3. Did Mom let Dave draw/color?	No									
4. Did Mom make Dave study?	No									
5. Who let Billy go out?	Dad and Auntie									
6. Who let Lilly go out?	Grandma									

Quadro 19 – Respostas do grupo-controle adulto para os verbos causativos em PB

Adulto Pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Quem fez um elefante sair do cercadinho?	Lilica e Paulo		Lilica							
2. Quem deixou os alunos brincarem?	A tia Maria									
3. A mãe deixou o Davi desenhar/colorir?	Não									
4. A mãe deixou o Davi estudar?	Não									
5. Quem deixou o Billy sair?	O pai e a tia									
6. Quem deixou a Bia sair?	A vovó									

A seguir, os resultados obtidos nos experimentos feitos com as crianças, apresentados por idade e por condição para cada uma das duas línguas:

Tabela 25 – Resultados gerais para a História 1 (A do elefante) em inglês

Pergunta Idade	1. Who made an elephant leave the pen?					
	Grandma	Lilly	Lilly + Paul	Grandma + Lilly	Grandma + Paul	Grandma, Lilly + Paul
4 anos (N=12)	-	2	3	-	-	7
5 anos (N=23)	2	3	4	1	1	12
6 anos (N=14)	1	3	5	-	-	5
7 anos (N=16)	2	2	3	-	-	9
8 anos (N=19)	-	4	5	-	-	10
9 anos (N=7)	-	5	1	-	-	1
Total (N=91)	5 (5,5%)	19 (21%)	21 (23%)	1 (1%)	1 (1%)	44 (48,4%)

Tabela 26 – Resultados gerais para a História 1 (A do elefante) em PB

Pergunta Idade	1. Quem fez um elefante sair do cercadinho?				
	Vovó	Lilica	Lilica e Paulo	Vovó e Paulo	Vovó, Lilica e Paulo
4 anos (N=13)	-	2	2	1	8
5 anos (N=22)	2	2	4	-	14
6 anos (N=20)	-	1	4	-	15
7 anos (N=14)	1	1	3	-	9
8 anos (N=20)	-	2	15	-	3
9 anos (N=7)	-	1	6	-	-
Total (N=96)	3 (3,1%)	9 (9,4%)	34 (35,4%)	1 (1%)	49 (51%)

Nas Tabelas 25 e 26, é possível verificar que a maioria das respostas em todas as idades até os 8 anos é a resposta que inclui os três personagens para as duas línguas. No total, são 51 respostas não esperadas para o inglês e 53 para o PB, contra 40 e 43 respostas previstas, respectivamente. A preferência infantil é agrupar Vovó, Lilly e Paul como agentes que causaram o evento de saída (44 respostas, o que representa quase metade do total de respostas – 48,4% e 49 respostas, 51% do total em PB).

Tabela 27 – Resultados da História 1 (A do elefante) para as duas línguas

Idade	Respostas em inglês			
	Esperada		Não esperada	
4 anos (N=12)	41,7%	5/12	58,3%	7/12
5 anos (N=23)	30,5%	7/23	69,5%	16/23
6 anos (N=14)	57,2%	8/14	42,8%	6/14
7 anos (N=16)	31,3%	5/16	68,7%	11/16
8 anos (N=19)	47,3%	9/19	52,6%	10/19
9 anos (N=7)	85,7%	6/7	14,3%	1/7
Total (N=91)	44%		56%	

Idade	Respostas em PB			
	Esperada		Não esperada	
4 anos (N=13)	30,8%	4/13	69,2%	9/13
5 anos (N=22)	27,2%	6/22	72,3%	16/22
6 anos (N=20)	25%	5/20	75%	15/20
7 anos (N=14)	28,6%	4/14	71,4%	10/14
8 anos (N=20)	85%	17/20	15%	3/20
9 anos (N=7)	100%	7/7	-	
Total (N=96)	44,8%		55,2%	

Em inglês, se somarmos todas as respostas não esperadas, o número obtido é 51, o que representa 56% do total de respostas. Em PB o resultado é quase o mesmo (53 respostas não esperadas, 55,2% do total). Na próxima seção, quando discutirmos os resultados, desenvolveremos uma hipótese sobre essa diferença entre as gramáticas infantil e adulta.

Tabela 28 – Resultados gerais para a História 2 (A das professoras) em inglês

Pergunta Idade	2. Who let the students play?			
	Ms. Lopez	Ms. Smith	Both	Neither
4 anos (N=12)	8	3	-	1
5 anos (N=23)	13	9	1	-
6 anos (N=14)	11	2	1	-
7 anos (N=16)	14	2	-	-
8 anos (N=19)	17	2	-	-
9 anos (N=7)	7	-	-	-
Total (N=91)	70 (77%)	18 (19,8%)	2 (2,2%)	1 (1%)

Tabela 29 – Resultados gerais para a História 2 (A das professoras) em PB

Pergunta Idade	2. Quem deixou os alunos brincarem?			
	Tia Maria	Tia Ana	Ambas	Nenhuma
4 anos (N=13)	9	3	1	-
5 anos (N=22)	17	5	-	-
6 anos (N=20)	17	2	-	1
7 anos (N=14)	13	-	-	1
8 anos (N=20)	19	-	-	1
9 anos (N=7)	6	1	-	-
Total (N=96)	81 (84,3%)	11 (11,5%)	1 (1%)	3 (3,1%)

Os resultados obtidos para a pergunta da segunda história (Tabela 28), com o verbo *let* (*deixar*), revelam um quadro mais próximo do que era esperado: de 91 respostas no total, são 70 respostas esperadas (77%). Para as 21 respostas não esperadas, dez delas são do grupo de 5 anos e as outras 11 respostas estão distribuídas nas demais faixas etárias.

Para a Tabela 29, do PB, o cenário é semelhante: 84,3% das respostas são esperadas e apenas 15 são não esperadas, sendo a maior quantidade delas encontradas aos 5 anos. Na subseção seguinte, onde discutiremos a qualidade dos resultados, proporemos dois motivos que podem explicar tais respostas não esperadas para todas as idades: os detalhes temporais não-controlados e os traços (semânticos) do verbo.

Tabela 30 – Resultados gerais do inglês para a História 3

Pergunta	3. Did Mom let Dave draw/color?	4. Did Mom make Dave study?			
Idade	No	No		Yes	
4 anos (N=12)	12	4/12	33,3%	8/12	66,7%
5 anos (N=23)	23	11/23	47,8%	12/23	52,2%
6 anos (N=14)	14	7/14	50%	7/14	50%
7 anos (N=16)	16	14/16	87,5%	2/16	12,5%
8 anos (N=19)	19	12/19	63,2%	7/19	36,8%
9 anos (N=7)	7	6/7	85,7%	1/7	14,3%
Total (N=91)	91 (100%)	54/91 (59,3%)		37/91 (40,7%)	

Tabela 31 – Resultados gerais do PB para a História 3

Pergunta	3. A mãe deixou o Davi desenhar/colorir?	4. A mãe fez o Davi estudar?			
Idade	Não	Não		Sim	
4 anos (N=13)	13	5/13	38,4%	8/13	61,6%
5 anos (N=22)	22	10/22	45,4%	12/22	54,6%
6 anos (N=20)	20	15/20	75%	5/20	25%
7 anos (N=14)	14	13/14	92,8%	1/14	7,2%
8 anos (N=20)	20	17/20	85%	3/20	15%
9 anos (N=7)	7	7/7	100%	-	-
Total (N=96)	96 (100%)	67/96 (69,8%)		29/96 (30,2%)	

Para a primeira pergunta dessa história – *Did Mom let Dave draw/color?* (A mãe deixou o Dave desenhar/colorir?) –, todos os resultados estão de acordo com o que era

esperado.²¹ Observemos que nessa história, como Dave se comportou mal, a mãe o puniu mandando-o estudar. Portanto, a relação causativa estabelecida na pergunta entre o evento de causa (*a mãe deixar*) e o evento causado (*Dave desenhar*) não encontra respaldo nas ações relatadas da mãe ao longo da história.

Já para a segunda pergunta (pergunta 4), os resultados sugerem um efeito por idade, pois é possível observar um maior percentual esperado para as crianças mais velhas. As respostas são não esperadas (*não*) até os 5 e 6 anos, idade em que o número de respostas é igualmente dividido entre *sim* e *não*. A partir dos 7 anos de idade, o número de respostas esperadas é consideravelmente maior do que as não esperadas: apenas duas das 16 crianças responderam de maneira não esperada (12,5%) – em PB apenas uma criança (7,2%). Aos 8 anos, o percentual de respostas esperadas é mais baixo do que o grupo de 7 e 9 anos tanto para o inglês quanto para o PB, mas ainda assim é superior ao percentual para as respostas não esperadas (36,8% e 25%, respectivamente).

A análise estatística confirma que existe um aumento na porcentagem de respostas esperadas dos 4 para os 7 e 8 anos ($\chi^2 = 8.975$, GL = 1, $p = 0,003$; $\chi^2 = 7.679$, GL = 1, $p = 0,006$, respectivamente), e dos 5 para os 7 e 8 anos ($\chi^2 = 8.333$, GL = 1, $p = 0,004$; $\chi^2 = 7.136$, GL = 1, $p = 0,008$; respectivamente) no PB e uma variação dos grupos de 4, 5 e 6

²¹ Aqui é importante mencionar que três crianças, mais velhas, responderam *sim* a essa pergunta em inglês:

(Rca. 8;10.10) “Yeah... I guess, because she didn’t find out that he was coloring.”
Sim... eu acho, porque ela não descobriu que ele estava colorindo.

(Jsi. 8;00.19) “Yeah, because she probably didn’t know he was coloring.”
Sim, porque ela provavelmente não sabia que ele estava colorindo.

(Emy. 7;08.08) “Yes, because she thought he was doing his homework.”
Sim, porque ela pensou que ele estava fazendo seu dever de casa.

Decidimos agrupá-las no grupo das respostas esperadas por alguns motivos:

1. Dadas as justificativas fornecidas, o conhecimento sintático e pragmático demonstrado é o mesmo do de um adulto. As três crianças são capazes de atribuir corretamente os estados mentais à mãe e de explicarem suas ações com base no que era sabido;
2. As respostas não esperadas para todas as perguntas são aquelas divergentes e (provavelmente) impossíveis na gramática adulta, o que claramente não é o caso nesses três exemplos;
3. Os três resultados aqui representam apenas 3,2% do total de respostas infantis, um percentual insignificante no universo de 91 respostas do inglês.

Em português, esse foi o caso também para uma das crianças:

(NJü. 8;05.14) “Ela não soube que ele tava pintando... mas se ela soubesse ela não teria deixado.”

para os 7 anos ($\chi^2 = 8.763$, GL = 1, $p = 0,003$; $\chi^2 = 6.454$, GL = 1, $p = 0,011$; $\chi^2 = 5.000$, GL = 1, $p = 0,025$, respectivamente) para o inglês. O que essa análise revela é que existe uma variação do grupo de crianças mais novas (4, 5 e 6 anos) para o grupo de crianças mais velhas (7, 8 e 9 anos).

Agrupando as faixas etárias de maneira diferente, obtemos alguns dados importantes. No inglês, para as três faixas etárias mais velhas, o total de respostas esperadas é de 76,1%, o que representa 32 respostas de um total de 42 respostas possíveis. No PB, as três faixas etárias mais velhas somam juntas 41 crianças com um total de respostas esperadas de 90,2% (37 respostas esperadas). Os grupos de 4 e 5 anos de ambas as línguas revelam o padrão contrário das mais velhas. Ambas as línguas têm a mesma quantidade de crianças (35) e é curioso notar que os percentuais são exatamente os mesmos, mas invertidos: enquanto em inglês tem-se 42,9% de respostas esperadas e 57,1% de respostas não esperadas, o PB tem 57,1% de respostas esperadas (20 de 35) e 42,9% de respostas não esperadas (15 de 35).

Tabela 32 – Resultados gerais para a História 4 para ambas as línguas

Pergunta Idade	5. Who let Billy go out?	Pergunta Idade	5. Quem deixou o Billy sair? O pai e a tia
	Dad and Auntie		
4 anos (N=12)	12	4 anos (N=13)	13
5 anos (N=23)	23	5 anos (N=22)	22
6 anos (N=14)	14	6 anos (N=20)	20
7 anos (N=16)	16	7 anos (N=14)	14
8 anos (N=19)	19	8 anos (N=20)	20
9 anos (N=7)	7	9 anos (N=7)	7
Total (N=91)	91	Total (N=96)	96

Em função da taxa de 100% de respostas esperadas, não parece haver diferenças entre a gramática infantil e a adulta ao lidarem com um evento realizado, que nesse caso foi a saída de Billy.

Tabela 33 – Resultados gerais para a História 5 para ambas as línguas

Pergunta Idade	6. Who let Lilly go out?	Pergunta Idade	6. Quem deixou a Bia sair?
	Grandma		A vovó
4 anos (N=12)	12	4 anos (N=13)	13
5 anos (N=23)	23	5 anos (N=22)	22
6 anos (N=14)	14	6 anos (N=20)	20
7 anos (N=16)	16	7 anos (N=14)	14
8 anos (N=19)	19	8 anos (N=20)	20
9 anos (N=7)	7	9 anos (N=7)	7
Total (N=91)	91	Total (N=96)	96

Os resultados para essa última história revelam que a gramática infantil também é capaz de lidar, como a adulta, com um evento possível e não-realizado. Isso sugere que a gramática infantil sabe que o verbo *let* (*deixar*) possui um complemento neutro quanto a questões de implicatura.

Tabela 34 – Resultados gerais por pergunta para ambas as línguas

Pergunta	Respostas esperadas obtidas			
	Em inglês		Em PB	
	#	%	#	%
1. Who made an elephant leave the pen? Quem fez um elefante sair do cercadinho?	40/91	43,9%	43/96	44,8%
2. Who let the students play? Quem deixou os alunos brincarem?	70/91	77%	81/96	84,3%
3. Did Mom let Dave draw/color? A mãe deixou o Davi desenhar/colorir?	91/91	100%	96/96	100%
4. Did Mom make Dave study? A mãe deixou o Davi estudar?	54/91	59,3%	67/96	69,8%
5. Who let Billy go out? Quem deixou o Billy sair?	91/91	100%	96/96	100%
6. Who let Lilly go out? Quem deixou a Bia sair?	91/91	100%	96/96	100%

De acordo com os resultados gerais da Tabela 34, destaca-se o seguinte: das seis perguntas feitas, três delas obtiveram 100% das respostas de acordo com o esperado (perguntas 3, 5 e 6 na tabela) e as outras três (perguntas 1, 2 e 4) obtiveram mais respostas

aquém do que se esperava. Todas as três perguntas com 100% dos resultados esperados são com o verbo *let* (*deixar*) e a única pergunta com esse verbo que obteve um percentual menor que 100%, foi a pergunta (2), com 23% e 15,7% de respostas não esperadas em inglês e em PB, respectivamente. Deve haver, portanto, alguma diferença entre as demais perguntas com esse verbo e a pergunta (2). Mais à frente retomaremos esse ponto. As outras duas perguntas cujas respostas estão abaixo do esperado são também as únicas testadas para o verbo *make* e para o verbo *fazer*, e também serão retomadas mais à frente.

Tabela 35 – Resultados esperados obtidos por idade e condição do inglês

Pergunta Idade	1.		2.		3.		4.		5.		6.	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
4 anos (N=12)	5	41,7%	8	66,7%	12	100%	4	33,3%	12	100%	12	100%
5 anos (N=23)	7	30,5%	13	56,5%	23	100%	11	47,8%	23	100%	23	100%
6 anos (N=14)	8	57,2%	11	79%	14	100%	7	50%	14	100%	14	100%
7 anos (N=16)	5	31,3%	14	87,5%	16	100%	14	87,5%	16	100%	16	100%
8 anos (N=19)	9	47,3%	17	89,4%	19	100%	12	63,1%	19	100%	19	100%
9 anos (N=7)	6	85,7%	7	100%	7	100%	6	85,7%	7	100%	7	100%
Total (N=91)	40	43,9%	70	77%	91	100%	54	59,3%	91	100%	91	100%

Tabela 36 – Resultados esperados obtidos por idade e condição do PB

Pergunta Idade	1.		2.		3.		4.		5.		6.	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
4 anos (N=13)	4	30,8%	9	69,2%	13	100%	5	38,4%	13	100%	13	100%
5 anos (N=22)	6	27,2%	17	77,2%	22	100%	10	45,4%	22	100%	22	100%
6 anos (N=20)	5	25%	17	85%	20	100%	15	75%	20	100%	20	100%
7 anos (N=14)	4	28,6%	13	92,8%	14	100%	13	92,8%	14	100%	14	100%
8 anos (N=20)	17	85%	19	95%	20	100%	17	85%	20	100%	20	100%
9 anos (N=7)	7	100%	6	85,7%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%
Total (N=96)	43	44,8%	81	84,3%	96	100%	67	69,8%	96	100%	96	100%

Para as três perguntas que não apresentam 100% de respostas esperadas nas Tabela 35 e 36, destacamos os seguintes aspectos. A pergunta (1) revela o menor percentual, no total geral de todas as idades (43,9% em inglês e 44,8% em PB), e apresenta percentuais abaixo dos 50% em quatro idades em ambas as línguas. Em todas as seis perguntas, as crianças na faixa etária de 9 anos foram as que mostraram ter uma gramática mais próxima da adulta. Os resultados de cada idade para a pergunta (4) mostram que o percentual de respostas esperadas aumenta de acordo com a idade e que existe uma variação do grupo mais novo para o grupo mais velho. Os menores percentuais são aos 4 anos e a partir dos 7 anos os valores já estão mais próximos de 100%. Finalmente, para a pergunta (2) vale dizer que, excluindo-se as faixas etárias de 4 e 5 anos, os resultados das demais idades foram acima da média de todas as crianças (77% em inglês e 84,3% em PB) e muito próximos dos resultados encontrados na gramática adulta em quase 100% dos casos.

Na próxima seção, agruparemos as perguntas em função dos verbos matriz *make* (*fazer*) e *let* (*deixar*) e discutiremos os resultados em função dos subsentidos que esses verbos podem assumir. Adianto que o verbo *let* (*deixar*) presente na pergunta (2) é diferente das demais perguntas com esse verbo – (3), (5) e (6) – e os resultados com o verbo *make* (*fazer*) revelam que a gramática infantil é mais permissiva que a gramática adulta.

3.1.4 Discussão

Nesta última seção dos experimentos, o objetivo é traçar uma análise mais qualitativa dos dados que dê conta não apenas das respostas esperadas, mas também das respostas não esperadas que obtivemos com os experimentos. Primeiramente, discutiremos as perguntas (1) e (4), ambas com o verbo *make* (*fazer*), e em seguida discutiremos a pergunta (2) no contraste com as demais perguntas com o verbo *let* (*deixar*). As hipóteses utilizadas para justificar as respostas não esperadas englobam uma série de fatores de ordem linguística (aspectos sintático-semânticos da complementação, os significados atribuídos aos verbos causativos) e cognitiva (traços de volição, por exemplo) que possivelmente interagem entre si na situação discursiva da história testada. Sempre que

possível, justificaremos as nossas hipóteses com exemplos transcritos das explicações dadas pelas crianças testadas.

O resultado obtido para a primeira pergunta, da história do elefante, foi bastante diferente do resultado obtido para o grupo-controle adulto. Não apenas os percentuais foram baixos, mas também a maioria das respostas de cada uma das idades incluiu a *avó* como o agente do evento de causa (o deixar sair). Na gramática adulta, a *avó* não pode ser incluída como um agente que *fez* o elefante sair. Existe, portanto, uma diferença entre as gramáticas infantil e adulta que precisa ser explicada. Antes, entretanto, vale mencionar uma semelhança entre as duas: ambas as gramáticas sabem que *precisar de ajuda* não pode ser um subsentido do verbo causativo *fazer*, e consequentemente as ações atribuídas ao avô não podem ser descritas por meio de um verbo causativo perifrástico.

Eis o que temos a dizer sobre as diferenças nas gramáticas. Na gramática adulta, o verbo *fazer* possui o significado de *forçar alguém a* e seu sentido pode ser: direto (28a), indireto (28b) e abstrato (29), conforme adiantamos no capítulo 5.

(28) Gabriel fez Carlos sair de casa.

a. Carlos não queria sair, mas Gabriel o empurrou para fora de casa.

b. Carlos não queria sair, mas Gabriel o convenceu a sair de casa.

c. #Carlos queria sair e Gabriel o ajudou a sair.²²

d. *Carlos não queria sair e Gabriel o ajudou a sair.²³

(29) A brisa do mar fez minha mãe lembrar da minha infância.

Em (28a), a relação que se estabelece entre o evento de causa e o evento causado é diretamente causada pelo agente (*Gabriel*), e pode ser descrita por um verbo de ação (*empurrar*); e em (28b), a mesma relação é descrita por um verbo estativo, sendo que o

²² Figueira (1985, p. 205) ressalta o uso do verbo *fazer* com sentido de *ajudar* na fala infantil, como destacado no exemplo abaixo. Na gramática adulta, contudo, esse uso é no mínimo restrito, para não dizer inexistente.

(i) *Cê me faz ler, mãe?*

²³ Notemos que (28d) se torna gramatical ao substituirmos a conjunção aditiva *e* pela conjunção adversativa *mas*. Ainda assim, não é uma sentença aceitável para o sentido que procuramos mostrar, ou seja, ainda que seja uma sentença gramatical, não denota um sentido possível para o verbo *fazer*. O mesmo vale para a sentença gramatical em (28c).

agente (*Gabriel*) causou o evento de saída apenas indiretamente, não agindo diretamente sobre o sujeito do evento causado (*Carlos*).²⁴ A sentença em (28c) não é uma interpretação possível para a sentença em (28) por atribuir ao sujeito do evento causado a vontade de sair. O verbo causativo perifrástico *fazer* deve estabelecer uma relação de causativização que é intuitivamente contrária à volição do sujeito do evento causado para que a gramática adulta seja capaz de lidar com o sentido desse verbo.

Por sua vez, em (29), a volição não está em jogo e, portanto, a vontade do sujeito da sentença encaixada (*minha mãe*) de se lembrar de algo não é pressuposta. Também não se pressupõe uma intenção por parte do sujeito da sentença matriz (*a brisa do mar*) em causar algo. Tem-se, assim, uma sentença que não apenas revela um fazer não-intencional, mas também um fazer abstrato em que o agente do evento de causa nada fez para que o agente do evento causado causasse alguma coisa. Ainda assim, a gramática adulta é capaz de interpretar tal sentença como estabelecendo uma relação de causativização e atribuir corretamente esse sentido neutro e abstrato ao verbo *fazer*.²⁵

A história dos elefantes apresenta uma situação semelhante e contrasta, além da causação concreta direta e indireta, a volição contrária ou coincidente entre o sujeito do evento de causa e o sujeito do evento causado.²⁶ Todos os personagens foram envolvidos em um evento de causação da saída de um elefante, mas cada um deles teve uma atuação diferente no processo de *causar-sair*. A relação de causatividade que se estabelece entre a avó e um dos elefantes é diretiva; a relação de causatividade estabelecida entre os outros dois personagens e os elefantes é coercitiva e manipulativa. Portanto, os três personagens causaram a saída de um elefante, mas nem todos eles fizeram um elefante sair. Lilly agiu diretamente e de forma coercitiva para causar a saída do elefante ao empurrá-lo; Paul agiu indiretamente para causar a saída do elefante ao causar um evento intermediário (oferecer o bolo ao elefante e consequentemente mudar a volição do elefante); e a avó, ao abrir o

²⁴ Vesterinen (2008), cujo trabalho tem por base os pressupostos da Gramática Cognitiva de Langacker (1987, 1991), propõe que a distinção feita entre causação direta e indireta para este verbo no português tem a ver com o tipo de complemento sintático. O autor argumenta que os complementos infinitivos assinalam uma causação direta, enquanto os finitos implicam uma causação indireta.

²⁵ Este sentido mais abstrato e mais neutro para o verbo *fazer* não foi testado.

²⁶ É estranho falar da volição de um animal. Aqui, por questões didáticas e falta de um melhor termo, diremos também que o elefante da história possui volição como os humanos.

portão, agiu causando de modo diretivo a saída do elefante, que o fez por conta própria e voluntariamente.

A gramática adulta sabe que a ação da avó de *deixar-sair* não pode ser considerada um *fazer-sair*, mas pode ser o caso que a gramática infantil não saiba disso. Possivelmente, a criança não é capaz de lidar, inicialmente, com os possíveis sentidos para o verbo *fazer*: causação *direta*, em que o sujeito do evento de causa age diretamente sobre o sujeito do evento causado; causação *indireta*, em que o sujeito do evento de causa apenas atua indiretamente na causação do evento causado, que ocorre em decorrência de um outro evento intermediário, conforme discutimos no capítulo anterior – e tenha que adquirir cada um desses sentidos lexicalmente, com base na experiência linguística.

Para se comprovar tal hipótese, é necessária uma observação longitudinal constante de uma criança e não apenas a fala a ela dirigida. É isto o que o trabalho de Figueira (1985) se propõe a fazer. Analisando a produção linguística longitudinal de uma criança entre as idades de 2;08 e 5 anos e sua expressão de causatividade, a autora atesta a entrada do verbo *fazer* perifrástico inicialmente associada à causa indireta (na História 1, seria a ação avó), e apenas mais tarde a causa direta-manipulativa (as ações de Lilica e Paulo). De fato, na História 1 aqui testada, em todas as respostas não esperadas (56% para o inglês e 55,2% do total para o PB) a avó foi incluída. Como se encontram respostas não esperadas nos grupos de crianças mais velhas e até mesmo os adultos não são categóricos ao responder, diz-se que a aquisição desse verbo é lexical e dependente da organização de recursos distintos para expressar causação (cf. Figueira, 1985). Entretanto, é seguro concluir que as propriedades lexicais do verbo *fazer* são diferentes na gramática adulta e infantil, sendo a última mais permissiva e mais ampla do que a primeira. Possivelmente, o significado desse verbo na gramática infantil é mais neutro e se assemelha a *causar*, um verbo que não codifica volição/intenção nem do sujeito de causa, nem do sujeito causador e também não denota se a causação é abstrata ou concreta – direta ou indireta.

Do lado sintático, parece ser o caso que a gramática infantil entende que o complemento denotado pelo verbo *fazer* é implicativo²⁷ e, conseqüentemente, denota um

²⁷ O termo *implicativo* é usado por Noonan (1985) para se referir aos complementos de verbos causativos que denotam um evento realizado. Quando o evento é possível e não-realizado, o autor classifica os

evento realizado. Ao responderem *os três*, a criança parece revelar tal compreensão. Ao final da história, infelizmente, não restavam elefantes no cercado, ou mesmo personagens que se envolviam em um evento de causação e não obtinham êxito; portanto, é arriscado confirmar esta hipótese como verdadeira. Todavia, se essa proposta estiver correta e a criança realmente for capaz de entender que o complemento do verbo *fazer* deve denotar um evento realizado, a única explicação possível para os resultados da pergunta (4) (*Did Mom make Dave study? / A mãe fez o Davi estudar?*)) é assumindo os pressupostos da Teoria da Mente.

De acordo com essa hipótese, que relaciona o conhecimento sintático-semântico ao desenvolvimento da Teoria da Mente, as respostas não esperadas são dadas em função da atribuição de estados mentais a uma terceira pessoa, no caso, à mãe de Dave/Davi. Nesse caso, o evento não precisa ser realizado no mundo, mas apenas a crença de que o evento ocorreu precisa existir. Do ponto de vista da mãe de Dave/Davi, ela o fez estudar. Portanto, talvez a gramática infantil permita que os verbos *make* e *fazer* façam referência apenas à crença da ocorrência de um evento. Os exemplos de (30) a (33) corroboram tal hipótese.

(30) “She probably doesn’t even know he is not studying.” (Dn.S. 7;02.18)

‘Ela provavelmente nem mesmo sabe que ele não está estudando’

(31) “Yes, she is trying to make him study.” (Msn. 7;06.24)

‘Sim, ela está tentando fazer ele estudar’

(32) “It’s like hard to say because *like* she didn’t know²⁸. She thought he was studying... she wanted to make him study before, but then he wasn’t studying.” (Rca. 8;10.10)

‘É meio difícil dizer porque, tipo, ela não sabia. Ela pensou que ele estava estudando... ela queria fazer ele estudar antes, mas aí ele não estava estudando’

complementos como não-implicativos. Shibatani (1975) distingue os dois tipos a partir de seus autores: para o verbo *fazer*, o *causador* é factivo, e para o verbo *deixar*, é *permissivo*. Aqui nos referimos a esta distinção com os termos *evento realizado* e *evento possível*.

²⁸ Os termos sublinhados nos exemplos infantis ao longo da seção representam um elemento focalizado pela criança.

- (33) “Tentou... mas não” (GbM. 8;06.11)

Algumas crianças justificam suas respostas no contraste do sentido do verbo *fazer* perifrástico com os verbos *dizer* e *falar*, ambos com o sentido de *mandar* e *dar uma ordem*, como mostram os exemplos de (34) a (38) a seguir. Outras respostas revelam o conhecimento da criança de que o evento descrito no complemento deve ser realizado, conforme os exemplos de (39) a (42). Os demais exemplos mostram o conhecimento tanto do complemento quanto dos significados do verbo *fazer*.

- (34) “Não, ela só disse.” (BtM. 6;05.04)

- (35) “Não. Ela disse pra ele estudar.” (Mnl. 6;07.17)

- (36) “Well... she told him to study...” (Ryg., 7;06.02)
‘Bem... ela mandou ele estudar’

- (37) “Ela só falou pra ele estudar e ele não estudou e ela não fez nada.” (GRb. 7;08.26)

- (38) “No, she told him to, but he didn’t do it”. (Zoe. 9;04.00)
‘Não, ela falou pra ele, mas ele não estudou’

- (39) “Ela não fez ele estudar porque ele não escutou ela.” (HRb. 4;05.22)

- (40) “She didn’t really make him... she just said: go and study!” (Mve. 7;09.02)
‘Ela não realmente fez ele... ela só disse: Vai e estuda!’

- (41) “No, because instead of studying he was drawing.” (Cha. 8;11.15)
‘Não, porque ao invés de estudar ele estava desenhando’

- (42) “Não, ela falou pra ele estudar, mas ele não foi e ela também não foi (...) ver se ele tava estudando. Ela não fez ele estudar, mas ela mandou ele estudar, mas ele não obedeceu.” (Ntl. 9;10.4)

Todavia, se a gramática infantil não sabe que o complemento infinitivo dos verbos *make* e *fazer* deve denotar um evento realizado e que existe uma implicatura que deve ser concretizada (cf. Noonan, 1985), as respostas não esperadas para a pergunta (4) em (43) e (44) demonstrariam esse caráter não-implicativo das sentenças complemento na gramática da criança.

- (43) “Well... she did, but he didn’t do that.” (Olv. 8;08.17)
 ‘Bem... ela fez, mas ele não fez isso [estudar]’

- (44) “Yeah, but he didn’t... Well, I didn’t hear, but I think he was supposed to.” (Mka. 8;03.12)
 ‘Sim, mas ele não fez... bem, eu não ouvi, mas eu acho que ele deveria [fazer]’

Tal explicação se relaciona não apenas ao conhecimento sintático-semântico infantil, mas também à cognição, pois ambos os exemplos revelam a hesitação da criança ao considerar a volição do filho, o estado mental da mãe e, principalmente, a ocorrência ou não do evento denotado. Novamente, a relação entre o evento percebido e a linguagem é relevante.

Como na história dos elefantes não houve nenhum evento de causação não-realizado, ou seja, todos os três elefantes, ao final, saíram, nada poderia ser dito sobre a pergunta (1). Contudo, as justificativas dadas e exemplificadas a seguir para essa pergunta revelam que a criança sabe que o complemento é eventivo e que há mais do que *causar* ou *mandar* no significado do verbo *fazer*, como vimos anteriormente para a pergunta (4). Os exemplos de (45) a (49) são justificativas para a pergunta (1) e sustentam essa linha de argumentação.

- (45) “He [Paul] kind of made the elephant want to come out.” (Rca. 8;10.10)
 ‘Ele [Paul] meio que fez o elefante querer sair’

- (46) “He [Paul] technically did, because he technically made the elephant go out by just using the cake... and Lilly also got an elephant to leave.” (Mkz. 9;01.23)

‘Ele [Paul] tecnicamente fez, porque ele tecnicamente fez o elefante sair por simplesmente usar o bolo... e a Lilly também fez o elefante sair’

- (47) “Paul just put cake in front of it. That’s not really making him come out...”

(Joe. 7;06.23)

‘Paul só colocou o bolo na frente dele [do elefante]. Isso não é realmente fazer ele sair’

- (48) “Ele [Paulo] não fez, né?... ele atraiu o elefante.”

(Rfl. 8;05.18)

- (49) “Foi meio contra a vontade do elefante, mas ela [Lilica] fez ele sair.” (JIT. 9;03.04)

Em relação ao verbo *let* (*deixar*), as explicações que sugerimos para os resultados não esperados estão mais relacionadas aos traços semânticos do verbo (responsáveis pelos significados) do que ao tipo de informação denotada pelo seu complemento (evento atualizado ou possível). A única pergunta com esse verbo que obteve resultados não esperados foi a da história das professoras, sendo que a faixa etária de 5 anos foi a maior responsável por eles: das 21 respostas não esperadas do inglês, são dez as respostas dessa faixa etária; e das 15 respostas não esperadas em PB, cinco são do grupo de 5 anos. Sugerimos dois fatores para explicá-las:

- (i) os detalhes (temporais) não-controlados da história:

Duas crianças em inglês responderam que ambas as professoras deixaram as crianças brincar, o que pode revelar que as relações temporais da causação foram codificadas de maneira inesperada – conforme exemplos (50) e (51) abaixo. O mesmo aconteceu para uma criança em português.

- (50) “She [Miss Smith] let them play outside.”

(Mgn. 5;01.26)

‘Ela [Srta. Smith] deixou eles brincarem lá fora’

- (51) “Both of them... ‘cause it was recess.”

(Ant. 6;07.16)

‘As duas... porque era o recreio’

(52) “Ela deixou eles brincarem na hora do recreio.”

(Inv. 6;07.03)

Bem, sabemos que existe um evento de causa que deve preceder o evento causado, de acordo com as propriedades de causação discutidas no capítulo anterior. No caso dessa história, para que a pergunta fosse respondida de maneira esperada, a criança deveria localizar tanto o tempo do evento de causa quanto o tempo do evento causado dentro da história contada pelo investigador. As crianças localizaram os dois eventos fora da história contada, pois justificaram suas respostas dizendo que as duas professoras deixaram as crianças brincarem no recreio. Observando mais atentamente a história contada e os quadros mostrados, duas pistas presentes no Quadro 14.B podem ter sido as responsáveis: uma delas era visual – a criança via um brinquedo de rodar, como os utilizados em parquinhos infantis – e a outra pista era linguística – a criança ouvia do investigador o seguinte trecho: *When recess time was over.../Quando o recreio acabou...* Portanto, essas duas respostas infantis apenas revelam que as crianças codificaram os eventos de causa e causado de maneira inesperada.

(ii) os traços agentivo e volitivo atribuídos aos personagens:

Os adultos, ao responderem a pergunta *Who let the students play?* (*Quem deixou os alunos brincarem?*) afirmando que foi a Sra. Lopez (tia Maria), sabem que a permissão foi dada de maneira indireta, como resultado de uma omissão, pois a professora decidiu não dizer mais nada (conforme Quadro 14.E – *she decided not to say anything else*). A omissão pode ser definida como um traço marcado negativamente para agentividade ou intencionalidade em relação ao responsável pelo evento de causa. Omitir, portanto, sugere que a vontade do sujeito do evento de causa é contrária ao evento causado resultante. Conforme discutimos no capítulo 5, trata-se do uso *não-obstativo* do verbo *deixar*, em que o sujeito de causa passivamente abre caminho para que o sujeito causado realize a ação denotada (Shibatani, 1975). Portanto, ao responderem de forma esperada, os adultos necessariamente atribuem ao sujeito do evento de causa, nesse contexto, um valor negativo de agentividade [-agentivo] e de intenção [-volitivo/intencional]. Imagina-se que as 70 crianças que responderam de maneira esperada fazem o mesmo.

As respostas das 18 e das 11 crianças que, em inglês e PB, responderam *Sra. Smith* ao invés da *Sra. Lopez* e *tia Ana* ao invés de *tia Maria*, respectivamente, revelam então uma diferença em relação à gramática adulta. Aqui, hipotetizamos que essa diferença está na maneira que os estados mentais dos personagens da história são apreciados e, conseqüentemente, na marcação dos traços de agentividade e volição do sujeito do evento de causa. Observemos os exemplos a seguir.

- (53) “She [Miss Smith] let them play because they were being good.” (W.B. 8;04.28)
 ‘Ela [Srta. Smith] deixou eles brincarem porque eles estavam sendo bons’

- (54) “A tia Ana porque os alunos dela estudaram.” (CCa. 4;06.27)

- (55) “It is kind of tricky ‘cause she [Miss Smith] didn’t want them to play and she made them not play anymore.”

(Wrn. 8;02.03)

‘É meio difícil porque ela [Miss Smith] não queria que eles brincassem e ela fez eles não brincarem mais’

- (56) “Well, both of them didn’t really let the students play, they didn’t want the students to play...”

(Et.H. 9;00.15)

‘Bem, nenhuma delas realmente deixou os alunos brincarem, elas não queriam que os alunos brincassem’

O exemplo em (53) revela que o sujeito do evento de causa (*Sra. Smith*) se relaciona com os traços [+agentivo] e [+intencional], o que denota uma permissão concedida voluntariamente, possivelmente como uma recompensa aos alunos por bom comportamento. A mesma ideia de recompensa é encontrada em PB, no exemplo (54). Já os exemplos em (55) e (56) mostram a insegurança das crianças ao explorarem um novo sentido para esse verbo e ao lidarem com uma volição diferente da geralmente atrelada a esse verbo quando com o sentido de permissão. Isso sugere que a criança lida com a

causação direta (sentido de permissão) mais facilmente do que com a causação indireta e que o significado de omissão surja apenas mais tardiamente.

Apenas uma criança, na faixa etária dos 4 anos em inglês, respondeu que nenhuma das duas professoras deixou os alunos brincarem. No PB, três crianças responderam do mesmo modo, aos 6, 7 e 8 anos. A justificativa dada pela criança mais nova também pode ser explicada com base na volição das personagens e o sentido do verbo *let* (*deixar*) é necessariamente o de permissão, pois o comando que havia sido explicitamente dado pelas professoras aos alunos foi o que foi considerado para a resposta em (57). No caso das crianças mais velhas do PB, os motivos são diferentes. A criança mais velha revela em sua resposta a compreensão de uma regra geral da escola (60), assim como a criança Sph., de 6 anos (58). Temos a impressão que ambas as crianças querem revelar seus próprios conhecimentos internalizados sobre as regras da escola. A resposta em (59) é confusa e talvez a criança tenha ignorado a história contada.

(57) “No teacher, because these two XX²⁹ take turns to say XX they not play.”
(Sph.Z. 4;04.09)

‘Nenhuma professora, porque essas duas XX se revezaram pra dizer XX não brinquem’

(58) “Nenhuma, porque já tava na hora da aula.” (Sph. 6;05.20)

(59) “Porque as duas disseram assim XX e daí tirou o recreio primeiro aí e a outra pegou e... fez a mesma coisa do que a outra.” (Sml. 7;04.18)

(60) “... porque quando acaba o recreio tem que voltar pra sala e estudar.” (Jsh. 8;10.03)

O sentido de *omitir* para o verbo *let* (*deixar*) não parece estar disponível para Sph.Z. (exemplo (57)). Aparentemente a aquisição desse verbo e de seus subsentidos também é feita lexicalmente, e a criança precisa ser exposta a mais dados. O fato de existirem crianças mais velhas ainda com dificuldades para lidarem com esse verbo pode

²⁹ Codificamos a fala ininteligível da criança por “XX”.

ser um argumento em favor dessa hipótese. Uma outra criança, na idade 8 anos, apesar de ter respondido de maneira esperada, justifica sua resposta de modo semelhante e também revela a dificuldade em lidar com o sentido de *permitir por omissão*, como visto a seguir em (61).

- (61) “Hum... Well... She [Miss Lopez] did, but she told them to stop playing but they didn’t so... it’s like... I’m not sure if it’s her... because nobody said that: you can keep playing... they just said like: don’t play... so I guess she let the students play.”
(Olv. 8;08.17)

‘Hum... bem... ela [Miss Lopez] deixou, mas ela disse pra eles para pararem de brincar e eles não pararam... é como... eu não tenho certeza se foi ela... porque ninguém disse: vocês podem continuar brincando... elas só disseram não brinquem... então eu acho que ela deixou os alunos brincarem’

Os resultados para as outras perguntas com o verbo *let* (*deixar*) parecem também corroborar a hipótese de que o único sentido inicialmente presente na gramática infantil é o de *permissão* para esse verbo. A primeira pergunta para a história do Dave, por exemplo, *Did Mom let Dave draw/color?* (*A mãe deixou o Davi desenhá-lo/colorir?*) teve 100% de acertos em todas as faixas etárias, o que confirma um caráter mais intencional e agentivo do sujeito do evento de causa para o verbo *let* (*deixar*), já que nenhuma das crianças teve problemas em lidar com o verbo e seu complemento quando o sentido era o de *permitir expressamente de acordo com a volição* – conforme perguntas (3), (5) e (6). Na história, a ordem dada expressamente pela mãe revela a sua vontade de que o filho estude no quarto. A mãe verbalmente expressou o que queria (*que o filho estudasse*), mas também se omitiu ao não impedir que ele desenhasse/colorisse. A omissão não é expressa, mas subjacente e indireta, pois ao mesmo tempo em que não houve permissão expressa para que Dave/Davi desenhasse ou colorisse, houve uma omissão por parte da mãe, ao não impedir que Dave/Davi fizesse o que ele queria. Nesse caso, a resposta afirmativa era possível.³⁰

³⁰ Ressaltamos que esse não parece ser o sentido primário nem mesmo para os adultos, conforme resultados nos Quadros 18 e 19. Quatro crianças responderam afirmativamente à pergunta e as justificativas foram mostradas na nota de rodapé 20, neste capítulo.

Bem, tanto os adultos quanto as crianças testadas sabem que o evento causado denotado na pergunta não aconteceu, em função das evidências visuais e linguísticas apresentadas na história. De modo mais concreto, isso quer dizer que sabemos que, ainda que a mãe de Dave/Davi o tivesse mandado estudar, ele não estudou – via-se Dave/Davi desenhando na ilustração e promovia-se a produção pela criança de uma sentença declarativa que descrevia explicitamente a figura.

Para a história do Billy, a taxa de respostas esperadas é de 100% e não parece haver diferenças entre a gramática infantil e a adulta ao lidarem com um evento realizado. Sendo todas as respostas das 187 crianças e dos 20 adultos *o pai e a tia (dad and auntie)*, é seguro afirmar que o traço [+intencional] é o mais saliente para os falantes; argumento que encontra respaldo em todas as situações com *let*: das quatro perguntas feitas com esse verbo, a única que continha um traço [-intencional] e um sentido de omissão foi também a única que não apresentou 100% de respostas esperadas. Sugere-se haver uma hierarquia para o traço de intencionalidade ligado ao sujeito de causa do verbo *let*, sendo o valor positivo o privilegiado e estando o valor negativo disponível apenas quando o valor positivo estiver ausente. Observemos que considerando o traço [-intencional] do verbo, a resposta poderia ser *todos (o pai, a mãe e a tia)*, mas isso não aconteceu em nenhuma das respostas, o que pode ser tomado como um argumento em favor dessas considerações. No caso da última história, bastante semelhante à história do Billy, os resultados também foram todos esperados. Cabe ressaltar que, ainda que o evento denotado pelo complemento não tenha ocorrido, a permissão expressa para a sua ocorrência foi dada, marcando assim um valor positivo ao traço de intencionalidade do verbo *let (deixar)* e atrelado ao sujeito do evento de causa.

Portanto, quer seja possível ou realizado, o evento denotado pelo verbo *let (deixar)* e seu complemento sentencial não gera problemas de interpretação para a criança, desde que o sentido atribuído ao verbo matriz seja de permissão e não o de omissão. Dessa forma, a diferença entre a gramática infantil e a gramática adulta não está na semântica (ou mesmo na sintaxe) dos complementos encaixados, mas sim no sentido indireto de omissão existente nesse verbo. O comentário (62), a respeito da última história (a da Lilly), mostra que essa explicação pode estar no caminho certo.

(62) “Her grandma... but she didn’t go outside.” (Ant. 6;07.16)

‘A avó dela... mas ela não foi lá pra fora’

4 Fechando o capítulo...

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os verbos causativos perifrásticos *make* (*fazer*) e *let* (*deixar*) e seus complementos nos dados infantis em três partes, que podem ser relacionadas.

A partir de resultados experimentais de testes de compreensão, Freire (2007) postula a existência de uma “força causativa” entre os verbos causativos perifrásticos, sendo o verbo *fazer* o mais eventivo e o verbo *deixar* o menos eventivo. O estudo também sugere que, precocemente, a criança é incapaz de lidar com todas as subespecificações que o verbo *deixar* possui. A investigação dos dados de produção espontânea em inglês feita aqui revelou que ao menos duas estruturas com o verbo *let* estão presentes na fala infantil, ambas apresentando como sujeito do evento causado a 1ª pessoa discursiva (*me/us*).

Ao formularmos os experimentos, as histórias e as perguntas que as acompanhariam, reservamos mais perguntas para o verbo *let* (*deixar*) por julgarmos que ao menos alguns dos traços como o de intenção e agentividade envolvidos na combinação formada com seu complemento seriam mais complicados para a criança. O verbo *make* (*fazer*) tem um complemento eventivo com propriedades concretas, referenciais e objetivas e foi menos privilegiado do que o verbo *let* (*deixar*), por acreditarmos que, qualquer que fosse a idade, as crianças não teriam dificuldades com os seus significados, logo, formulamos apenas duas perguntas para ele. Assim sendo, nos experimentos aqui realizados esperava-se uma maior quantidade de respostas não esperadas para o verbo *deixar*, como encontrado em Freire (2007).

Os resultados, entretanto, foram surpreendentes e revelaram o oposto do que se previa. Enquanto três perguntas das quatro feitas com os verbos *let* e *deixar* obtiveram 100% de respostas esperadas, o mesmo não ocorreu para as duas perguntas com os verbos *make* e *fazer*. Os resultados para as duas perguntas feitas com esse verbo (pergunta (1) da história dos elefantes e pergunta (4) da história do Dave) ficaram aquém do esperado para

ambas as línguas – 44% e 59,3% para o inglês e 44,8% e 69,8% para o PB, respectivamente.

Explicamos esses números atribuindo à gramática infantil a qualidade de ser mais permissiva e mais ampla do que a gramática adulta ao codificar causação por meio dos verbos perifrásticos. Inicialmente, o significado do verbo *make* (*fazer*) é semelhante ao do verbo *causar*, que é neutro quanto à volição/intenção dos sujeitos de causa e causado e quanto ao tipo de causa (direto, indireto e abstrato). É possível que a criança apenas consiga lidar com todos os vários subentendidos do verbo *make* (*fazer*) mais tardiamente, por aprender lexicalmente cada um deles. No curso da aquisição, a criança deve identificar e restringir os contextos adequados e especializados de cada uma das modalidades causativas que podem a esse verbo se relacionar. Essa afirmação encontra respaldo também nas considerações do trabalho de Figueira (1985). Talvez resida aí a dificuldade infantil, pois não parece ser o caso de que a gramática infantil não saiba que o complemento do verbo *make* (*fazer*) seja implicativo e denote um evento realizado.

Os resultados com o verbo *let* (*deixar*) foram acima do que se esperava em três perguntas. Nas Histórias 4 e 5, dos personagens que pediam autorização para sair, havia uma permissão expressamente dada pelos familiares e a ocorrência ou não do evento não entrava na compreensão infantil. Quando não havia permissão expressamente dada (e a consequente volição e agentividade do sujeito de causa) e não havia evento, como no caso da história de Dave, em que a mãe não dava permissão para ele desenhar, a criança também não encontrou dificuldades. Relacionar os eventos realizados (ou possíveis) à permissão expressamente dada pelos personagens é algo que a criança é capaz de fazer desde cedo.

No caso das respostas não esperadas para a outra pergunta, relativa à história das professoras, estas foram explicadas em função da dificuldade infantil de lidar com o sentido de omissão desse verbo. Se não havia a permissão, mas o evento ocorria, a criança nem sempre se mostrou capaz de responder conforme esperado sobre a agentividade – caso da história sobre as professoras. A volição expressa da professora era contrária ao evento ocorrido e, portanto, a professora se omitia ao decidir não fazer mais nada. Relacionar os eventos que ocorrem à permissão não dada ou não expressa pelos personagens é algo que a criança nem sempre é capaz de fazer inicialmente.

Ser capaz de relacionar as noções de intenção e agentividade, ou melhor, de relacionar a ausência de intenção e a ausência de agentividade (omissão) a um evento realizado parece ser o cerne da questão. Se a dificuldade da criança está mesmo nessa interação, temos aí um argumento em favor da nossa hipótese de que há uma correlação entre o evento percebido e os mecanismos linguísticos a ele relacionados. Se a dificuldade está exclusivamente em atribuir não-volição e não-agentividade aos sujeitos causadores (e consequentemente derivar o sentido de omissão), o desenvolvimento da Teoria da Mente pode ser o responsável pela dificuldade das crianças mais novas com esse significado.

Já havíamos levantado a hipótese de que o conhecimento sintático-semântico esteja relacionado ao desenvolvimento da Teoria da Mente ao explicar as respostas para o verbo *make* (*fazer*), e talvez seja mesmo o caso de que também para o verbo *let* (*deixar*) exista uma dificuldade em atribuir estados mentais a uma terceira pessoa que sejam diferentes do evento percebido. Em ao menos alguns casos que vimos, a gramática infantil permite que o verbo *make* (*fazer*) faça referência à crença da ocorrência de um evento, como no caso da História 3, que do ponto de vista da mãe de Dave/Davi, ela fez o filho estudar.³¹ E pode ser que o sentido de omissão para o verbo *let* (*deixar*) seja difícil para a criança, por ter que atribuir a uma terceira pessoa um estado mental diferente do que é percebido.

Uma outra possibilidade é pensar que a criança prioriza o traço de volição e agentividade quando são diretamente expressos e referenciados no evento de causa em detrimento do evento causado resultante ser atualizado ou possível. Assim sendo, em uma relação causativa como a da História 3, a vontade e ação da mãe de fazer o filho estudar prevalece (ainda que ele não tenha feito); em uma história como 2, em que não há vontade ou ação da tia Maria para que o evento causado aconteça e este acontece, a criança “trava” sem saber como expressar linguisticamente a relação causativa. Sendo os verbos causativos perifrásticos responsáveis pela relação de dois eventos (um de causa e um causado), não é surpreendente imaginar que um prevaleça sobre o outro e que essa seja uma possibilidade plausível.

³¹ Esta afirmação carece de mais investigação, uma vez que implica dizer que a Teoria de Mente infantil é capaz de atribuir estados mentais aos outros, mas não da mesma maneira que os adultos fazem.

Qualquer que seja a explicação tomada como verdadeira, acreditamos que todas elas são pertinentes à hipótese principal de que existe uma relação entre o evento percebido e a aquisição da linguagem, uma vez que as respostas não esperadas têm a ver com a dificuldade em lidar com sentidos mais específicos dos dois verbos causativos aqui explorados. Esses sentidos, como vimos, são obtidos a partir das modalidades causativas, dos traços de volição e agentividade (entre outros) e das propriedades de realização ou não de um evento.

Espera-se que as considerações feitas tenham promovido uma reflexão sobre os traços envolvidos na computação de estruturas causativas perifrásticas, em especial com os verbos *make* (*fazer*) e *let* (*deixar*) e seus complementos, possibilitando assim avançar em uma investigação maior, que visa descobrir o percurso da criança ao adquirir esses dois verbos e seus complementos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar, do ponto de vista da Gramática Gerativa, a aquisição linguística de complementos sentenciais de verbos perceptivos e causativos em português brasileiro e inglês e sua interação com o desenvolvimento da Teoria da Mente. No campo da linguística, inscrevem-se o tipo de complemento sentencial (finito ou infinitivo) e suas propriedades sintático-semânticas, e no campo da cognição e do desenvolvimento da Teoria da Mente, posiciona-se aquilo que não é exclusivo à linguagem, como as noções de agentividade, volição e evidencialidade, por exemplo. A hipótese examinada foi a de que as propriedades do evento percebido têm uma relação com a aquisição da linguagem e, a partir dela, previu-se que existe uma ordem na aquisição linguística dos complementos sentenciais.

Relembremos o percurso traçado na tese até o ponto em que estamos.

Para avaliar a nossa hipótese, partimos de uma perspectiva biolinguística da linguagem e do pressuposto de que há uma interação entre mecanismos linguísticos e cognitivos para a aquisição dos verbos e complementos envolvidos na percepção e na causativização. Apontamos que a aquisição linguística do léxico em geral e de (objetos nulos) dêiticos, por exemplo, é dependente do desenvolvimento cognitivo de princípios ou mecanismos computacionais como triangulação, perspectiva, intencionalidade e referência, que são utilizados para outros domínios, como por exemplo, a localização espacial, e que não são exclusivos à Faculdade da Linguagem (conforme o terceiro fator presente no *design* de uma língua, de acordo com Chomsky, 2005). Descobrimos, então, que a linguagem e a Teoria da Mente (ao menos primitiva, com algum grau de conhecimento sobre o outro) se encontram e se relacionam desde cedo.

Em seguida, para que pudéssemos constatar quais propriedades sintáticas e semânticas seriam relevantes para a aquisição, o percurso do trabalho nos levou a explorar os verbos perceptivos e causativos e os seus complementos sentenciais separadamente.

Sobre os verbos perceptivos, atestamos o seguinte: as sentenças com *ver* e *ouvir* indicam a natureza da informação (vista, inferida ou narrada) e também o grau de

comprometimento do falante com a verdade do que é afirmado nas sentenças subordinadas (se viu/ouviu diretamente, se ouviu de alguém, se viu evidências e inferiu) e estão ligadas à modalidade epistêmica. Descobrimos que a diferença entre os dois tipos de complementos de verbos perceptivos pode ser pensada a partir dos termos *predicado de percepção imediata* e *predicado de aquisição do conhecimento* ou *percepção direta* e *percepção indireta*, mas que estas distinções não são capazes de contemplar todas as diferenças entre eles.

Os complementos infinitivos são eventivos e sua verdade é assumida pelo ouvinte, pois o sujeito do verbo de percepção é o experienciador direto do evento denotado, percebido a partir dos sentidos (visão/audição). Já os complementos finitos são proposicionais e a verdade do que se afirma está sujeita ao julgamento do ouvinte, pois o evento denotado é resultado de uma inferência feita para o ocorrido a partir das informações disponíveis para o experienciador, que percebe indiretamente o evento. Dada a complexidade do ponto de vista linguístico e cognitivo desse último tipo de complemento, especulamos que a aquisição do complemento infinitivo deveria ser anterior à do complemento finito para estes verbos.

Encontramos respaldo nos resultados experimentais para a hipótese de que existe uma correlação entre a percepção e a linguagem. Tanto para o verbo *ver/see* como para o verbo *ouvir/hear* obtivemos na estrutura da pergunta formulada e no modo em que se adquire a percepção indireta a explicação para as respostas não-esperadas das crianças.

Atestamos o maior percentual de respostas não-esperadas para o verbo *ver/see* na condição 2 (complemento infinitivo, resposta esperada *não*), em que a pergunta questionava a percepção da própria criança. Sugerimos que a percepção direta do resultado de um evento (o vaso quebrado, por exemplo) poderia gerar uma resposta afirmativa e assim justificar os resultados inesperados. Para o verbo *ouvir/hear*, os menores percentuais de respostas esperadas foram aqueles na condição que fazia referência à aquisição de conhecimento sobre um dado fato, a partir do relato (condição 3). Nessa condição, para assegurar que um dado personagem A ouviu indiretamente é necessário que a criança saiba que: (i) A não ouviu diretamente o evento em questão na primeira cena; (ii) um personagem B ouviu o evento; (iii) A ouviu de B; (iv) B sabe algo que A não sabe; (v) ouvir um relato é

adquirir conhecimento; (vi) *ouvir que* codifica linguisticamente uma aquisição do conhecimento. Confirma-se, portanto, a previsão feita (complementos infinitivos > finitos) apenas para o verbo *ouvir/hear*.

Parece então ser o caso que a criança utiliza-se inicialmente das propriedades diretas do evento, ou seja, aquilo que foi percebido sensorial e diretamente para ambos os complementos dos verbos de percepção visual e auditiva.

Ao chegarmos nos verbos causativos *fazer/make* e *deixar/let*, identificamos que eles estão relacionados a uma modalidade maior, a deôntica, e que eles podem assumir vários significados a depender das “combinações” com as diversas modalidades causativas que indicam volição, obrigação e permissão, codificadas ou no sujeito da sentença matriz (sujeito causador) ou no sujeito da sentença encaixada (sujeito causado). Essas possíveis combinações são traduzidas linguisticamente em outros verbos como *convencer*, *forçar* ou *causar*, por exemplo, que são mais ou menos especializados e restritos no seu uso, assim como ocorre para os verbos *fazer* e *deixar*. Uma vez que para o entendimento dos vários subentendidos das sentenças causativas atestados no padrão adulto é essencial ser capaz de lidar com todas as modalidades, verificamos que há uma forte relação entre linguagem e cognição extralinguística para adquiri-los. Portanto, os experimentos foram feitos com vistas a descobrir os sentidos que a criança atribui ao verbo e seu complemento.

Previmos que, nos dados infantis com estes verbos, diferentes tipos de relações causais seriam refletidos e que os resultados experimentais revelariam que a criança compreende os sentidos possíveis dos verbos *fazer/make* e *deixar/let* em diferentes etapas da aquisição, o que se confirmou: para o verbo *deixar/let*, testado para os sentidos de *permitir* e de *não-impedir*, este último sentido é compreendido apenas mais tarde, após o sentido de permissão.

Nos experimentos realizados, constatamos que as crianças apresentam uma forte tendência de se guiarem pelas propriedades objetivas e concretas do evento (assim como para os verbos perceptivos), enquanto o adulto é capaz de processar as evidências disponíveis para computar a situação percebida. Entretanto, há dificuldade em todas as idades quando as ações observadas não coincidem com a volição expressa dos sujeitos causadores, como por exemplo, quando uma mãe quer que seu filho estude e ele não a

obedece ou quando existe uma permissão dada em função de uma “desistência”, ou seja, uma permissão dada por omissão, por não impedimento.

Talvez, então, devêssemos pensar na hipótese da “força causativa” proposta por Freire (2007) como um *continuum* de causação que guia a criança para lidar com as diversas noções semânticas como intenção e agentividade. Aparentemente, a aquisição dos verbos causativos e de suas diversas modalidades se dá com base em uma hierarquia, estando na posição mais alta as noções que se relacionam às propriedades concretas, referenciais e objetivas de uma situação e na posição mais baixa aquelas relacionados às propriedades subjetivas, genéricas e abstratas, que envolvem a apreciação do estado mental como justificativa para as atitudes do outro. Mais uma vez encontramos aí a relação entre linguagem e cognição que destacamos ao longo do trabalho e a necessidade de se considerar simultaneamente os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos na aquisição, “ao menos no que diz respeito à expressão de causatividade” (Figueira, 1985, p. 335).

Ainda que tenha havido semelhanças na maneira em que os tipos verbais foram apresentados, optamos por testá-los e apresentar seus resultados de modos diferentes. Para os verbos perceptivos, foram criadas quatro condições experimentais e, dadas as próprias semelhanças entre as condições criadas e os seus estímulos linguísticos, a discussão privilegiou a quantidade de crianças testadas. Para os verbos causativos, como não testamos o contraste com os complementos finitos e o intuito do experimento era verificar o sentido primário atribuído aos verbos *fazer/make* e *deixar/let*, a discussão, por sua vez, priorizou a qualidade das respostas infantis.

Ao longo do trajeto percorrido na tese, uma meta importante era desvendar qual o caminho que a criança traça ao adquirir os verbos aqui estudados e seus complementos e acreditamos que ela tenha sido cumprida. Para ambos os tipos verbais os resultados mostraram que a compreensão infantil dos complementos é inicialmente diferente do padrão encontrado nos adultos e que a gramática infantil vai na direção da do adulto, revelando que existe uma relação entre o conhecimento sintático-semântico e o desenvolvimento da Teoria da Mente. As crianças apresentam uma forte tendência de se guiarem pelas propriedades objetivas do evento, enquanto o adulto é capaz de processar as evidências disponíveis para computar a situação percebida. Os resultados corroboram,

portanto, a hipótese de que existe uma correlação entre o evento denotado e a aquisição da linguagem.

Mas o que uma investigação sobre a aquisição de verbos perceptivos e causativos e seus complementos pode nos dizer sobre a mente? Ambos os verbos são atraentes, uma vez que cada um deles nos permite “ver” como a mente infantil os codifica em diferentes níveis linguísticos – sintáticos, semânticos, pragmáticos. Enquanto o entendimento dos verbos perceptivos nos revela como a criança codifica linguisticamente as maneiras de aquisição do conhecimento (evidencialidade), a compreensão dos verbos causativos demonstra a capacidade da criança de levar em conta a intenção do sujeito no nível da situação que a proposição descreve, seja essa situação possível ou realizada. Num cenário maior, o estudo de ambos os verbos contribui para o conhecimento de como a mente humana funciona e codifica o que é percebido e as relações causais que se estabelecem.

Neste sentido, então, as sentenças complemento desses dois tipos verbais encontram na interface entre Linguagem e Teoria da Mente o lugar ideal para serem investigadas, pois exigem habilidades linguísticas e a apreciação do estado mental dos sujeitos gramaticais para o seu desenvolvimento. Em uma sentença como *O João fez/deixou Maria sair*, é preciso apreciar tanto o estado mental de João quanto o de Maria: se ela quer sair e ele não quer que ela saia, o verbo adequado é *deixar*; caso contrário, o melhor verbo é *fazer*. Como tanto as habilidades linguísticas e a apreciação do estado mental dos outros são aspectos fundamentais do desenvolvimento cognitivo, sem as quais a criança é fortemente prejudicada também no nível social, pesquisas que se preocupem com a correlação entre estes domínios devem levar a conclusões significativas, em especial sobre como essa relação se desenvolve e o que é mapeado na linguagem no decorrer do desenvolvimento cognitivo infantil.

Sabemos que ainda há muita pesquisa a ser feita para sustentar a hipótese e validar a interface aqui discutida. Nesta tese o recorte empírico foi grande e vários desdobramentos do que foi aqui investigado ficam para pesquisas futuras. Portanto, esta tese é, assim como o próprio fazer científico, provisória e resultante da investigação feita nos últimos anos. Espera-se que as ideias, considerações, resultados e possibilidades aqui apresentados encontrem cada vez mais suporte nos estudos que seguem este trabalho nos anos vindouros.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, Alexandra. (2004) *Evidentiality*. New York: Oxford University Press.
- _____. (2006) Evidentiality in grammar. In: BROWN, Keith (Ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2.ed. Oxford: Elsevier: p. 320-325.
- AISSSEN, Judith. (1979) *The syntax of causative constructions*. New York: Garland.
- AKSU-KOÇ, Ayhan. (1988) *The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AKSU-KOÇ, Ayhan; ÖGEN-BALABAN, Hale; ALP, İ. Ercan. (2009) Evidentials and source knowledge in Turkish. In: FITNEVA, Stanka; MATSUI, Tomoko (Eds.). *Evidentiality: a window into language and cognitive development. New directions for child and adolescent development* 125: 13-28. San Francisco: Jossey-Bass.
- ASHER, Nicholas. (2000) Events, facts, propositions, and evolutive anaphora. In: HIGGINBOTHAM, James; PIANESI, Fabio; VARZI, Achille (Eds.). *Speaking of events*. New York: Oxford University Press, p. 123-150.
- AVERBUG, Mayra. (2008) *Aquisição em português brasileiro: o parâmetro do objeto nulo*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BARON-COHEN, Simon. (1995) *Mindblindness: An essay on autism and Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- BARTSCH, Karen; WELLMAN, Henry. (1995) *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- BARWISE, Jon. (1981) Scenes and other situations. *The Journal of Philosophy* 78(7): 369-397.
- BECHARA, Evanildo. (2004) *Moderna gramática da língua portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- BISHOP, Nancy. (1992) A typology of causatives, pragmatically speaking. In: HWANG, Shin; MERRIFIELD, William (Eds.). *Language in context: essays for Robert E. Longacre*. Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington

- Publications in Linguistics 107. Dallas: Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington, p. 295-304.
- BITTNER, Maria. (1999) Concealed causatives. *Natural Language Semantics* 7(1):1-78.
- BLOOM, Paul. (2004) *Descartes' baby*: How the science of child development explains what makes us human. New York: Basic Books.
- BLOOM, Paul; GERMAN, Tim. (2000) Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition* 77(1): 25-31.
- BLOOM, Paul; KEIL, Frank. (2001) Thinking through language. *Mind and Language* 16(4): 351-367.
- BOIVIN, Marie-Claude. (1998) Complementation and interpretation: the concrete and imaginative readings of “visual” perception verbs. *MIT Working Papers in Linguistics* 25: 103-123.
- BOOTH, James *et al.* (1997) Acquisition of the mental state verb “know” by 2- to 5-year-old children. *Journal of Psycholinguistic Research* 26(6): 581-603.
- BORGES, Dalmo. (2005) *Complementação sentencial no português da Província de Goiás no século XVIII*. Monografia de Graduação – Universidade de Brasília, Brasília.
- BOWERMAN, Melissa. (1974) Learning the structure of causative verbs: a study in the relationship of cognitive, semantic, and syntactic development. *Papers and Report on Child Language Development* 8: 142-178.
- BOWERMAN, Melissa; CROFT, William. (2008) The acquisition of the English causative alternation. In: BOWERMAN, Melissa; BROWN, Penelope (Eds.). *Crosslinguistic perspectives on argument structure*: implications for learnability. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 279-306.
- BROWN, Roger. (1973) *A first language*: the early stages. Cambridge: Harvard University Press.
- BROWN, Roger; FRASER, Colin. (1964) The acquisition of syntax. In: BELLUGI, Ursula; BROWN, Roger (Eds.) *The acquisition of language*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 43-79.
- BUTLER, Jonny. (2004) *Phase structure, phrase structure, and quantification*. Ph.D. Dissertation, University of York, York.

- CAMBRUSSI, Morgana. (2009) *Alternância causativa de verbos inergativos no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CARPENTER, Malinda; NAGELL, Katherine; TOMASELLO, Michael. (1998) Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63(4): 1-142.
- CASTILLO, Concha. (2001) The configuration of ECM structures. *Studia Linguistica* 55(2): 113-139.
- CHISHOLM, Roderick. (1970) Events and propositions. *Noûs* 4(1): 15-24.
- CHOMSKY, Noam. (1995) *The minimalist program*. Cambridge: The MIT Press.
- _____. (1998) *Linguagem e mente*. Tradução: Lucia Lobato. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- _____. (2005) Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36(1): 1-22.
- CLARK, Eve. (1973) Non-linguistic strategies and the acquisition of word meanings. *Cognition* 2(2): 161-182.
- COLE, Rachel; GRANT, Margaret. (2010) *Propositional and event complements in child and adult English: a pilot study*. Final paper for the course “Introduction to Language Acquisition”. Ms., University of Massachusetts at Amherst.
- COMRIE, Bernard. (1981) *Language universals and linguistic typology: syntax and morphology*. Chicago: University of Chicago Press.
- CORREIA, Letícia Sicuro. (2006) Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva. In: PFEIFFER, Claudia; NUNES, José Horta (Orgs.) *Linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, p. 103-139.
- CROFT, William. (2003) *Typology and universals*. 2.ed. New York: Cambridge University Press.
- CUCATTO, Livia Aluisi. (Em preparação) O verbo *mandar* e sua relação com o fenômeno da causação. Monografia de qualificação fora de área em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- DAHL, Östen. (2008) Animacy and egophoricity: grammar, ontology and phylogeny. *Lingua* 118(2): 141-150.

- DAVIDSON, Donald. (1967) The logical form of action sentences. Reprinted in: _____. (2001) *Essays on actions and events*. Oxford: Oxford University Press, p. 105-148.
- _____. (1969) The individuation of events. Reprinted in: _____. (2001) *Essays on actions and events*. Oxford: Oxford University Press, p. 163-180.
- _____. (1970) Mental events. Reprinted in: _____. (2001) *Essays on actions and events*. Oxford: Oxford University Press, p. 207-228.
- de VILLIERS, Jill. (2007) The interface of language and Theory of Mind. *Lingua* 117(11): 1858-1878.
- de VILLIERS, Jill; de VILLIERS, Peter. (2000) Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In: MITCHELL, Peter; RIGGS, Kevin (Eds.). *Children's reasoning and the mind*. Hove: Psychology Press, p. 189-226.
- de VILLIERS, Jill; PYERS, Jennie. (1997) Complementing cognition: the relationship between language and theory of mind. In: *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press.
- _____. (2002) Complements to cognition: a longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development* 17(1): 1037-1060.
- de VILLIERS, Jill *et al.* (2009) Evidentials in Tibetan: Acquisition, semantics, and cognitive development. In: FITNEVA, Stanka; MATSUI, Tomoko (Eds.). *Evidentiality: a window into language and cognitive development. New directions for child and adolescent development* 125: 29-47. San Francisco: Jossey-Bass.
- DIETERICH, Thomas. (1975) Causative have. In: GROSSMAN, Robin; SAN, L. James; VANCE, Timothy (Eds.). *Papers from the Eleventh Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: University of Chicago Press, p. 165-176.
- DIXON, Robert. (2000) A typology of causatives: form, syntax and meaning. In: DIXON, Robert; AIKHENVALD, Alexandra. *Changing valency: case studies in transitivity*. New York: Cambridge University Press, p. 30-83.
- DIXON, Robert; AIKHENVALD, Alexandra. (2000) Introduction. In: _____. *Changing valency: case studies in transitivity*. New York: Cambridge University Press, p. 1-28.

- DOHERTY, Martin. (2006) The development of mentalistic gaze understanding. *Infant and Child Development* 15(2): 179-186.
- DOWTY, David. (1972) *Studies in the logic of tense and aspect in English*. Ph.D. Dissertation, University of Texas, Austin.
- DUNN, Judy *et al.* (1991) Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development* 62(6): 1352-1366.
- EIMAS, Peter *et al.* (1971) Speech perception in infants. *Science* 171(3968): 303-306.
- FELSER, Claudia. (1999) *Verbal complement clauses*. Amsterdam: John Benjamins.
- FIGUEIRA, Rosa Attié. (1985) *Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- FITNEVA, Stanka. (2001) Epistemic marking and reliability judgements: evidence of Bulgarian. *Journal of Pragmatics* 33(3): 401-420.
- FODOR, Jerry. (1987) *Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind*. Cambridge: MIT/Bradford.
- FOLTRAN, Maria José. (1999) *As construções de predicação secundária no português do Brasil: aspectos sintáticos e semânticos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FRAURUD, Kari. (1996) Cognitive ontology and NP form. In: FRETHEIM, Thorstein; GUNDEL, Jeanette (Eds.). *Reference and referent accessibility*. Amsterdam: John Benjamins, p. 65-88.
- FREIRE, Gustavo Andrade Nunes. (2005) *Variação e mudança lingüística na complementação sentencial do português europeu*. Monografia de Graduação – Universidade de Brasília, Brasília.
- _____. (2007) *Verbos perceptivos e causativos: complementação infinitiva, aspectos sintáticos, semânticos e de aquisição*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- GALVES, Charlotte. (2001) *Ensaaios sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da Unicamp.
- GERGELY, György; BEKKERING, Harold; KIRALY, Ildikó. (2002) Rational imitation in preverbal infants. *Nature* 415(6873): 755.
- GERHARDT, Julie. (1991) The meaning and use of the modals HAFTA, NEEDTA and WANNA in children's speech. *Journal of Pragmatics* 16(6): 531-590.
- GILQUIN, Gaëtanelle. (2003) Causative 'get' and 'have'. So close, so different. *Journal of English Linguistics* 31(2): 125-148.
- GIVÓN, Talmy. (1979) *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- _____. (1982) Evidentiality and epistemic space. *Studies in Language* 6(1): 23-49.
- _____. (2001) *Syntax: An introduction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- GLEITMAN, Lila. (1990) Structural sources of verb learning. *Language Acquisition* 1(1): 1-63.
- GOERTZ, Grandon *et al.* (2006) Use of causatives in Navajo: syntax and morphology. In: *Santa Barbara Papers in Linguistics*. vol. 18: Proceedings from the Ninth Workshop on American Indigenous Languages.
- GOLINKOFF, Roberta. (1981) The case for semantic relations: Evidence from the verbal and nonverbal domains. *Journal of Child Language* 8(2): 413-437.
- GONÇALVES, Anabela. (1999) *Predicados complexos verbais em contextos de infinitivo não preposicionado do português europeu*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- GONÇALVES, Sebastião. (2003) *Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade: um estudo de caso no português do Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GOPNIK, Alison; WELLMAN, Henry. (1994) The "theory theory". In: HIRSCHFELD, Lawrence; GELMAN, Susan (Orgs.) *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 85-116.

- GRANT, Margaret; SCHREINER, Hanna. (2009) *Propositional/event complement experiment*: preliminary data. Talk given at Acquisition Lab Meeting in March 9th, 2009.
- GRICE, Herbert Paul. (1975) Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (Eds.). *Syntax and semantics: speech acts* – vol. 3. New York: Academic Press, p. 41-58.
- GUASTI, Maria Teresa. (1993) *Causative and perception verbs: a comparative study*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- HARRIS, Paul. (1999) Acquiring the art of conversation. In: BENNETT, Mark (Ed.). *Developmental psychology. Achievements and prospects*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis, p. 89-105.
- HIGGINBOTHAM, James. (1983) The logic of perceptual reports: an extensional alternative to situation semantics. *Journal of Philosophy* 80(2): 100-127.
- _____. (2001) On referential semantics and cognitive science. In: BRANQUINHO, João (Ed.). *Foundations of cognitive science*. Oxford: Oxford University Press, p. 145-156.
- HIRST, William; WEIL, Joyce. (1982) Acquisition of epistemic and deontic meaning of modals. *Journal of Child Language* 9(3): 659-666.
- HOPPER, Paul. (1987) Emergent grammar. In: ASKE, Jon *et al.* (Eds.). *Berkeley Linguistics Society 13: General session and parasession on grammar and cognition*. Berkeley: BLS, p. 139-155.
- _____. (1994) Phonogenesis. In: PAGLIUCA, William (Ed.). *Perspectives on grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, p. 29-49.
- HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. (1993) *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORNSTEIN, Norbert; MARTINS, Ana Maria; NUNES, Jairo. (2006) Infinitival complements of perception and causative verbs: a case study on agreement and intervention effects in English and European Portuguese. *UMWPiL* 14: 81-110.
- _____. (2008) Perception and causative structures in English and European Portuguese: ϕ -feature agreement and the distribution of bare and prepositional infinitives. *Syntax* 11(2): 205-229.

- HOWE, Christine. (1976) The meaning of two-word utterances in the speech of young children. *Journal of Child Language* 3(1): 29-48.
- HUANG, Shuping; SU, Lily. (2005) Iconicity as evidenced in Saisiyat Linguistic Coding of causative events. *Oceanic Linguistics* 44(2): 341-356.
- HUME, David. (1975 [1748]) *An enquiry concerning human understanding*. 3.ed. Oxford: Clarendon Press.
- KIPARSKY, Paul; KIPARSKY, Carol. (1971) Fact. In: STEINBERG, Danny; JAKOBOVITS, Leon (Eds.). *Semantics: an interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. New York: Cambridge University Press, p. 345-369.
- KUCZAJ, Stan. (1977) The acquisition of regular and irregular past tense forms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 16(5): 589-600.
- LANDAU, Barbara; GLEITMAN, Lila. (1985) *Language and experience: evidence from the blind child*. Cambridge: Harvard University Press.
- LANGACKER, Ronald. (1987) *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. vol. I. Stanford: Stanford University Press.
- _____. (1991) *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. vol. II. Stanford: Stanford University Press.
- LESLIE, Alan. (1994) Pretending and believing: issues in the theory of ToM. *Cognition* 50(1-3): 211-238.
- LEVIN, Beth. (1993) *English verb classes and alternations: a preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEWIS, David. (1973) Causation. *The Journal of Philosophy* 70(17): 556-567.
- _____. (1980) Index, context and content. In: *Papers in Philosophical Logic* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), p. 21-44.
- LOPES, Ruth. (2006) Traços semânticos na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje* 41(1): 161-178.
- LUNDIN, Katarina. (2003) *Small Clauses in Swedish: towards a unified account*. Ph.D. Dissertation, Lund University, Lund.
- LYONS, John. (1977) *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MACNAMARA, John. *Names for things: A study of child language*. Cambridge: Bradford Books/MIT Press, 1982.
- MACWHINNEY, Brian; SNOW, Catherine. (1985) The child language exchange system. *Journal of Child Language* 12(2): 271-295.
- MALLE, Bertram; MOSES, Louis; BALDWIN, Dare. (2001) *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition*. Cambridge: The MIT Press.
- MATSUI, Tomoko; FITNEVA, Stanka. (2009) Knowing how we know: evidentiality and cognitive development. In: FITNEVA, Stanka; MATSUI, Tomoko (Eds.). *Evidentiality: a window into language and cognitive development. New directions for child and adolescent development* 125: 1-11. San Francisco: Jossey-Bass.
- MCKOON, Gail; MACFARLAND, Talke. (2000) Externally and internally caused change of state verbs. *Language* 76(4): 833-858.
- MCGRATH, Matthew. (2012) Propositions. In: ZALTA, Edward (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/propositions/>>. Acesso em: jun. 2013.
- MEHLER, Jacques *et al.* (1988) A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition* 29(2): 143-178.
- MEISEL, Jurgen. (1997) Parâmetros na aquisição. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian (Eds.). *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução: Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 21-40.
- MELTZOFF, Andrew. (1995) Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology* 31(5): 838-850.
- MILLER, Philip. (2007) Negative complements in direct perception reports. *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society*. vol. 1, p. 287-303.
- MILLER, Philip; LOWREY, Brian. (2003) La complémentation des verbes de perception en anglais et en français. In: MILLER, Philip; ZRIBI-HERTZ, Anne (Eds.). *Essais sur la grammaire comparée du français et de l'anglais*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, p. 131-188.

- MIRA MATEUS, Maria Helena *et al.* (2003) *Gramática da língua portuguesa*. 5.ed. Lisboa: Caminho (Coleção Universitária/Série Linguística).
- MONTAGUE, Richard. (1969) On the nature of certain philosophical entities. *The Monist* 53(2): 159-194. Reprinted in: THOMASON, Richmond (Ed.). (1974) *Formal philosophy*. New Haven: Yale University Press, p. 149-187.
- MOORE, Chris; PURE, Kiran; FURROW, David. (1990) Children's understanding of the modal expressions of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development* 61(3): 722-730.
- MULDER, Hannah de (2011). *Putting the pieces together: the development of theory of mind and (mental) language*. Utrecht: LOT.
- NOONAN, Michael. (1985) Complementation. In: SHOPEN, Timothy (Org.). *Language typology and syntactic descriptions: complex constructions*. vol. II. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSON, David. (1988) On the origins of beliefs and other intentional states in children. In: ASTINGTON, Janet; HARRIS, Paul; OLSON, David (Eds.). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press, p. 414-426.
- O'NEILL, Daniela; ASTINGTON, Janet; FLAVELL, John. (1992) Young children's understanding of the role that sensory experiences play in knowledge acquisition. *Child Development* 63(2): 474-490.
- O'NEILL, Daniela; ATANCE, Cristina. (2000) 'Maybe my daddy give me a big piano': the development of children's use of modals to express uncertainty. *First Language* 20(58): 29-52.
- O'NEILL, Daniela; GOPNIK, Alison. (1991) Young children's ability to identify the sources of their beliefs. *Developmental Psychology* 27(3): 390-397.
- OSGOOD, Charles. (1971) Where do sentences come from? In: STEINBERG, Danny; JAKOBOVITS, Leon (Eds.). *Semantics: an interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. New York: Cambridge University Press, p. 497-529.
- OWENS, Robert. (2001) *Language development: An introduction*. 5.ed. Boston: Allyn & Bacon.

- PALMER, Frank. (1986) *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAPAFRAGOU, Anna. (2002) Modality and theory of mind: Perspectives from language development and autism. In: BARBIERS, Sjeff; BEUKEMA, Frits; van der WURFF, Wim (Eds.). *Modality and its interaction with the verbal system*. Amsterdam: John Benjamins, p. 185-204.
- PAPAFRAGOU, Anna *et al.* (2007) Evidentiality in language and cognition. *Cognition* 103(2): 253-299.
- PARSONS, Terence. (1990) *Events in the semantics of English. A study in subatomic semantics*. Cambridge: The MIT Press.
- _____. (1993) On denoting propositions and facts. In: TOMBERLIN, James (Ed.). *Philosophical Perspectives 7: Language and Logic*. Atascadero: Ridgeview, p. 441-460.
- PERINI, Mario. (1977) *Gramática do infinitivo português*. Petrópolis: Vozes.
- PERKINS, Mick. (1983) *Modal expressions in English*. London: Frances Pinter.
- PERNER, Josef. (1991) *Understanding the representational mind*. Cambridge: The MIT Press.
- PETERSON, Candida; SIEGAL, Michael. (2000) Insights into theory of mind from deafness and autism. *Mind & Language* 15(1): 123-145.
- PIAGET, Jean. (1929) *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- PIANESI, Fabio; VARZI, Achille. (2000) Events and event talk. An introduction. In: HIGGINBOTHAM, James; PIANESI, Fabio; VARZI, Achille (Eds.). *Speaking of events*. New York: Oxford University Press, p. 3-47.
- PINKER, Steven. (1989) *Learnability and cognition: the acquisition of argument structure*. Cambridge: The MIT Press.
- _____. (1994) *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- PIRES, Acrísio. (2001) *The syntax of gerunds and infinitives: subjects, case and control*. Ph.D. Dissertation, University of Maryland, College Park.

- POTTS, Christopher; ROEPER, Thomas. (2005) The narrowing acquisition path: From expressive small clauses to declaratives. *Workshop on the (In)-Determinacy of Meaning*. Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft.
- QUER, Joseph. (1998) *Mood at the interface*. The Hague: Holland Academic Graphics.
- QUIRK, Randolph *et al.* (1985) *A concise grammar of contemporary English*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- RAPOSO, Eduardo. (1987) Case theory and Infl-to-Comp: the inflected infinitive in European Portuguese. *Linguistic Inquiry* 18(2): 85-109.
- _____. (1989) Prepositional infinitival constructions in European Portuguese. In: JAEGLI, Osvaldo; SAFIR, Kenneth (Eds.). *The null subject parameter*. Dordrecht: Kluwer, p. 277–305.
- REPACHOLI, Betty; GOPNIK, Alison. (1997) Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology* 33(1): 12-21.
- RESCHER, Nicholas. (1968) *Topics in philosophical logic*. Dordrecht: D. Reidel.
- RETT, Jessica; HYAMS, Nina. (Em preparação) The acquisition of syntactically encoded evidentiality. In: *Language acquisition: A journal of developmental linguistics*.
- ROCHETTE, Anne. (1988) *Semantic and syntactic aspects of Romance sentential complementation*. Ph.D. Dissertation, MIT, Cambridge.
- RODRIGUES, Patricia. (2002) Le gérondif comme complément des verbes de perception dans le portugais brésilien. *Revista Letras* 57: 271-292.
- _____. (2006) *Les compléments infinitifs et gérondifs des verbes de perception en portugais brésilien*. Tese (Doutorado em Linguística) – Université du Québec à Montréal, Montréal.
- _____. (2010) A complementação e a interpretação dos verbos de percepção. *Revista Letras* 81: 213-229.
- ROEPER, Tom. (2007) *The prism of grammar: how child language illuminates humanism*. Cambridge: The MIT Press.
- _____. (2011) The acquisition of recursion: how formalism articulates the child's path. *Biolinguistics* 5(1-2): 1-26.

- ROTHSTEIN, Susan. (1995) Small clauses and copular constructions. In: CARDINALETTI, Anna; GUASTI, Maria Teresa (Eds.). *Syntax and semantics: small clauses* – vol. 28. London: Academic Press, p. 27-48.
- SCHAF FILHO, Mathias. (2003) *Do acusativo com infinitivo latino ao nominativo com infinitivo português*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SEARLE, John. (1983) *Intentionality: an essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHATZ, Marilyn; WELLMAN, Henry; SILBER, Sharon. (1983) The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition* 14(3): 301-321.
- SHEPHERD, Susan. (1982) From deontic to epistemic: an analysis of modals in the history of English, creoles, and language acquisition. In: AHLQVIST, Anders (Ed.). *Papers from the 5th International Conference on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, p. 316-123.
- SHIBATANI, Masayoshi. (1975) *A linguistic study of causative constructions*. Bloomington: Indiana University Press.
- _____. (Ed.). (2001) *The grammar of causation and interpersonal manipulation*. Amsterdam: John Benjamins.
- SHIBATANI, Masayoshi; PARDESHI, Prashant. (2001) The causative continuum. In: SHIBATANI, Masayoshi (Ed.). *The grammar of causation and interpersonal manipulation*. Amsterdam: John Benjamins, p. 85-126.
- SHIBATANI, Masayoshi; CHUNG, Sung Yeo. (2002) Japanese e Korean causative revisited. In: AKATSUKA, Noriko; STRAUSS, Susan (Eds.). *Japanese/Korean Linguistics 10*. Stanford: CSLI, p. 32-49.
- SONG, Jae Jung. (1996) *Causatives and causation: A universal-typological perspective*. London; New York: Addison Wesley Longman.
- _____. (2001) *Linguistic typology: morphology and syntax*. Harlow; London: Pearson (Longman).

- STEPHANY, Ursula. (1986) Modality. In: FLETCHER, Paul; GARMAN, Michael (Eds.). *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 375-400.
- _____. (1993) Modality in first language acquisition: the state of the art. In: DITTMAR, Norbert; REICH, Astrid (Eds.). *Modality in language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 133-144.
- STOWELL, Tim. (1982) The tense of infinitives. *Linguistic Inquiry* 13(4): 561-570.
- TALMY, Leonard. (2000) *Toward a cognitive semantics: concept structuring systems*. vol. I. Cambridge: The MIT Press.
- _____. (2000) *Toward a cognitive semantics: typology and process in concept structuring*. vol. II. Cambridge: The MIT Press.
- TEIXEIRA DE SOUSA, LÍlian. (2012) *Sintaxe e interpretação de negativas sentenciais no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- THEAKSTON, Anna *et al.* (2001) The role of performance limitations in the acquisition of verb-argument structure: an alternative account. *Journal of Child Language* 28(1): 127-152.
- TOMASELLO, Michael. (2008) *Origins of human communication*. Cambridge: The MIT Press.
- TOMASELLO, Michael *et al.* (2005) Understanding and sharing intentions: the origins of human social cognition. *Behavioral and Brain Sciences* 28(5): 675-735.
- VARZI, Achille. (2006) The talk I was supposed to give. In: BOTTANI, Andrea; DAVIES, Richard (Eds.). *Modes of existence*. Papers in Ontology and Philosophical Logic. Frankfurt: Ontos Verlag, p. 131-152.
- VESTERINEN, Rainer. (2007) Complementos finitos e infinitivos dos verbos perceptivos “ver”, “ouvir” e “sentir”: iconicidade linguística e subjectificação. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos* 11(1): 251-283.
- _____. (2008) Complementos finitos e infinitivos dos verbos “deixar” e “fazer” – causação directa vs. indirecta e a noção de controlo. *Studia Neophilologica* 80(1): 75-98.
- VON WRIGHT, Georg. (1951) *An essay in modal logic*. Amsterdam: North-Holland.

- WACHOWICZ, Teresa. (2003) *A sintaxe e a semântica do progressivo em português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- WAXMAN, Sandra. (2004) Everything had a name, and each name gave birth to a new thought: links between early word learning and conceptual organization. In: HALL, D. Geoffrey; WAXMAN, Sandra (Eds.). *From many strands: Weaving a lexicon*. Cambridge: MIT Press, p. 295-335.
- WELLMAN, Henry. (1990) *The child's Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- WELLMAN, Henry; WOOLLEY, Jacqueline. (1990) From simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology. *Cognition* 35(3): 245-275.
- WELLS, Gordon. (1979) Learning and using the auxiliary verb in English. In: LEE, Victor (Ed.). *Cognitive development: language and thinking from birth to adolescence*. London: Croom Helm, p. 250-270.
- _____. (1985) *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIMMER, Heinz; WEICHBOLD, Viktor. (1994) Children's theory of mind: Fodor's heuristics examined. *Cognition* 53(1): 45-57.
- WOODWARD, Amanda. (1999) Infants' ability to distinguish between purposeful and non-purposeful behaviors. *Infant Behavior and Development* 22(2): 145-160.
- _____. (2005) Infants' understanding of the actions involved in joint attention. In: EILAN, Naomi *et al.* (Eds.). *Joint attention: communication and other minds*. Oxford: Oxford University Press, p. 110-128.
- WURMBRAND, Susi. (2007) Infinitives are tenseless. *U. Penn Working Papers in Linguistics* 13(1): 407-420.
- ZANUTTINI, Raffaella. (1991) *Syntactic properties of sentential negation: A comparative study of Romance languages*. Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

SOBRE OS EXPERIMENTOS

Os experimentos em inglês foram conduzidos em quatro escolas no oeste do estado de Massachusetts, nos Estados Unidos: *Renaissance School* e *Center for Early Education and Care*, em Amherst; *Bridge School*, em Northampton, e *Sunderland Elementary School*, em Sunderland. O período de coleta dos dados foi de novembro de 2011 a abril de 2012. Em PB, os dados foram coletados na escola *Cresça*, em Brasília/DF, em junho de 2012.

Cerca de 200 crianças com idades entre 4 e 9 anos foram testadas individualmente, apenas na presença do experimentador. A sessão experimental, com todas as perguntas-alvo e distratoras e as eventuais distrações, tinha duração média de 30 minutos para cada criança. A partir dos 6 anos as crianças eram capazes de responder às perguntas de todos os verbos em uma única sessão, mas as crianças mais novas, de 4 e 5 anos, participaram do experimento em duas sessões diferentes. Para apenas duas crianças foi necessário fazer uma terceira sessão experimental. Algumas crianças foram descartadas por falta de atenção ao experimento, por terem o PB ou o inglês como segunda língua e/ou por haverem sido diagnosticadas com algum tipo de déficit cognitivo.

As histórias foram distribuídas aleatoriamente e a criança ouvia, com o apoio das figuras mostradas em PowerPoint, cada uma delas diretamente do experimentador, que seguia o mesmo roteiro para todas as crianças. A seguir, apresentamos as ilustrações para as histórias com os verbos perceptivos, por condição, apresentando também, quando necessário, as ilustrações e estímulos diferentes para cada língua. Todas as histórias, estímulos e figuras com os verbos causativos estão no capítulo 6 e não serão aqui repetidas.

VERBO SEE/VER

Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4
			
Oh, look, this is Raccoon. He is hungry and would love to eat something right now.	Hey, there is an apple. Maybe Raccoon can have it.	Oh look! There he is eating the apple!	(Em branco)
Pergunta testada: <i>Did you see Raccoon eat the apple?</i> (Sim – Condição 1)			

Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4
			
Oh, look, this is Snoopy. He loves to draw.	Hey, there is a bird. Maybe Snoopy can draw it.	Oh look! There he is drawing the bird!	(Em branco)
Pergunta testada: <i>Did you see Snoopy draw the bird?</i> (Sim – Condição 1)			

Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4
			
Oh, look, this is Pete. He loves to paint houses and he always paints them red.	Hey, there is a blue house. Maybe Pete can paint it.	Oh look! There he is painting the house!	(Em branco)
Pergunta testada: <i>Did you see Pete paint the house red?</i> (Sim – Condição 1)			

Cena 1	Cena 2	
	This is Sally and she bought a very nice pot of plants to put in her house!	
		Oh no! Look, someone broke the pot.
Perguntas testadas: <i>Did you see the pot get broken?</i> (Não – Condição 2) <i>Did you see that the pot got broken?</i> (Sim – Condição 3)		

Cena 1	Cena 2	Perguntas testadas: <i>Did you see the plant grow?</i> (Não – Condição 2) <i>Did you see that the plant grew</i> (Sim – Condição 3)
		

Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4
 			
Look this is Linus! He is hungry and would like to have something to eat.	Look, there is a banana. Maybe Linus can have it! Let's see what happens.	Oh look! The banana was eaten! Someone ate it!	(Em branco)
Pergunta testada: <i>Did you see that Linus ate the banana?</i> (Não – Condição 4) <i>Você viu que o Cascão comeu a banana?</i> (Não – Condição 4)			

Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4
			
Oh, look, this is Pete. He loves to paint houses and he always paints them red.	Hey, there is a blue house. Maybe Pete can paint it.	Oh no! Look at the house now! Someone painted it green!	(Em branco)
Pergunta testada: <i>Did you see that Pete painted the house green?</i> (Não – Condição 4)			

VERBO HEAR/OUVIR

Cena 1	Cena 2
	
Homer was playing the guitar and Dora was listening to him.	Then Dora told Diego that she heard Homer playing some very bad music.
Perguntas testadas: <i>Did Dora hear Homer play the guitar?</i> (Sim – Condição 1) <i>Did Diego hear Homer play the guitar?</i> (Não – Condição 2) <i>Did Diego hear that Homer played the guitar?</i> (Sim – Condição 3) <i>Did the monkey hear that Homer played the guitar?</i> (Não – Condição 4)	

Cena 1	Cena 2
	
This dog was barking so loud at the computer that Bob heard it.	Later, Bob told Mom that the dog was barking very loud.
Perguntas testadas: <i>Did Bob hear the dog bark?</i> (Sim – Condição 1) <i>Did Mom hear the dog bark?</i> (Não – Condição 2) <i>Did Mom hear that the dog barked?</i> (Sim – Condição 3)	

Cena 1	Cena 2
	
Sarah was singing and Tigger was listening to her!	Later that day, Tigger told Pooh that he heard Sarah sing.
Perguntas testadas: <i>Did Pooh hear Sarah sing?</i> (Não – Condição 2) <i>Did Pooh hear that Sarah sang?</i> (Sim – Condição 3)	

Cena 1	Cena 2
	
Elmo was listening to Grover play the violin and Eeyore was sleeping.	Then Elmo told Ernie that he heard Grover play the violin and Eeyore was listening to it.
Perguntas testadas: <i>Did Elmo hear Grover play the violin?</i> (Sim – Condição 1) <i>Did Eeyore hear Grover play the violin?</i> (Não – Condição 2) <i>Did Eeyore hear that Grover played the violin?</i> (Sim – Condição 3)	
	
O Cebolinha tava tocando sanfona e a Mônica tava ouvindo. E o Burrico tava dormindo.	Depois a Mônica contou pra Magali que ela ouviu o Cebolinha tocar sanfona e o Burrico tava ouvindo.
Perguntas testadas: <i>A Mônica ouviu o Cebolinha tocar sanfona?</i> (Sim – Condição 1) <i>O Burrico ouviu o Cebolinha tocar sanfona?</i> (Não – Condição 2) <i>O Burrico ouviu que o Cebolinha tocou sanfona?</i> (Sim – Condição 3)	

SOBRE A ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para a análise a partir de estatística inferencial, separamos os resultados em quatro blocos, a saber: *Ver*, *See*, *Ouvir* e *Hear*; para cada um deles realizamos os seguintes testes:

1. Análise univariada: a partir da frequência de cada resposta, procuram-se padrões nos dados para direcionar as análises seguintes;
2. Teste Binomial: este teste compara a proporção de *Sim* e *Não* e procura evidências se uma destas é diferente de 50%. A hipótese nula é que a porcentagem de resposta em cada categoria é igual a 50%. A partir deste teste é possível saber se a pergunta obtém maior número de respostas de acordo com a respostas esperada ou não;
3. Teste de Lavenne: este teste verifica a homocedasticidade da variância, ou seja, se a variância da idade de cada categoria é igual ou diferente. Isto é necessário pois caso as variâncias sejam diferentes, é necessário fazer um ajuste no cálculo da estatística do teste *t* de Student;
4. Teste *t* de Student: avalia, a partir do pressuposto de normalidade dos dados, a hipótese nula de que a média da idade de respostas afirmativas é igual à média da idade das respostas negativas. A partir do teste de Lavenne verifica-se se o Teste *t* de Student deve ser *com pressuposto de variâncias iguais* ou *com pressuposto de variância diferentes*;
5. Teste de Mann-Whitney: testa se a distribuição da idade em cada categoria é igual em localização, isto é, se uma categoria tende a ter valores maiores do que a outra, ou se elas têm a mesma mediana. O procedimento calcula a probabilidade (p-valor) das somas dos postos serem iguais entre as categorias. Se a probabilidade é pequena (menor que 5%), teremos evidências de que as categorias têm a soma dos postos diferentes e, portanto, apresentam diferente distribuição da idade;
6. Teste de Chi-Quadrado: este teste compara duas idades e nos informa se existe diferença na frequência de respostas de outras duas categorias (*Sim* ou *Não*). É um valor da dispersão para duas variáveis de escala nominal e nos informa em que medida é que os valores observados se desviam do valor esperado, caso as duas variáveis não estivessem correlacionadas.

Verbo VER

Adotamos a seguinte nomenclatura para as questões com este verbo em PB:

Questão 1 (Q1): Condição 1	Questão 5 (Q5): Condição 1
Questão 2 (Q2): Condição 2	Questão 6 (Q6): Condição 2
Questão 3 (Q3): Condição 3	Questão 7 (Q7): Condição 3
Questão 4 (Q4): Condição 4	Questão 8 (Q8): Condição 4

Análise Univariada

Pergunta	Resposta	Frequência	Porcentagem
Q1	Sim	95	100
Q2	Não respondeu	1	1,1
	Não	59	62,1
	Sim	35	36,8
	Total	95	100
Q3	Sim	95	100
Q4	Não	75	78,9
	Sim	20	21,1
	Total	95	100
Q5	Sim	95	100
Q6	Não	61	64,2
	Sim	34	35,8
	Total	95	100
Q7	Sim	95	100
Q8	Não	76	80
	Sim	19	20
	Total	95	100

As questões Q1, Q3, Q5 e Q7 (condições 1 e 3) têm 100% das respostas na classe “Sim”. Dessa forma, não é possível realizar teste estatístico de associação. Essas variáveis apresentam correlação perfeita e os participantes tendem a responder “Sim” caso o experimento siga sendo aplicado. Notemos que esse resultado por ter ocorrido devido a um número insuficiente de entrevistas, portanto, não podemos falar sobre probabilidade, mas

da existência de indícios que nos levam a acreditar que os entrevistados passados e futuros tendem a responder afirmativamente à resposta esperada. Essas questões não serão utilizadas nas análises seguintes. As demais apresentaram porcentagem de resposta maior ou igual a 20% em cada categoria.

Teste Binomial

Conforme observado na tabelas abaixo, $p < 0.05$ para todas as variáveis, indicando que há evidência de que existe tendência em responder mais frequentemente de acordo com a categoria com maior porcentagem.

	Categoria	Frequência	Porcentagem	P-valor
Q2	Não	59	0,37	0,017
	S	35	0,63	
Q4	Não	75	0,79	0,000
	S	20	0,21	
Q6	Não	61	0,36	0,007
	S	34	0,64	
Q8	Não	76	0,80	0,000
	S	19	0,20	

Teste de Levene e teste t de Student

Foi obtido p-valor menor que o nível de significância (5%) para todas as questões envolvidas, rejeitando as hipóteses nulas e mostrando que todas as variáveis obtiveram idade média diferente entre os grupos. Observando a média das idades por grupos, concluímos que a idade média para aqueles que responderam conforme o esperado nas questões consideradas é maior do que para aqueles que responderam afirmativamente.

Questão	Tipo	Teste de Levene para igualdade das variâncias dos grupos		Teste <i>t</i> de Student para igualdade das médias dos grupos			
		Teste F	P-valor	Estatística	Graus de Liberdade	P-valor	Diferença da média
Q2	Variâncias diferentes	9,31	0,003	7,44	91,12	0,000	1,77
Q4	Variâncias diferentes	12,46	0,001	6,49	58,09	0,000	1,58
Q6	Variâncias diferentes	11,29	0,001	6,47	90,76	0,000	1,59
Q8	Variâncias Iguais	0,00	0,999	3,27	93,00	0,002	1,19

Teste de Mann-Whitney

O teste corroborou o resultado obtido no teste *t* de Student, pois obteve p-valor menor que o nível de significância aceito (0.05) para todas as variáveis consideradas.

Questão	Teste de Mann-Whitney para igualdade das médias dos grupos	
	Estatística	P-valor
Q2	342,50	0,000
Q4	283,00	0,000
Q6	416,00	0,000
Q8	369,50	0,001

Teste de Chi-quadrado (χ^2)

Variável	Teste	Teste de χ^2 comparando pares de idades (em anos)				
		4-5	5-6	6-7	7-8	8-9
Q2	χ^2	5,22	0,63	4,39	4,70	.
	G.L.	1,00	1,00	1,00	1,00	.
	P-valor	0,02	0,43	0,04	0,03	.
Q4	χ^2	0,72	0,02	2,63	1,47	.
	G.L.	1,00	1,00	1,00	1,00	.
	P-valor	0,40	0,90	0,11	0,23	.
Q6	χ^2	4,27	1,53	4,97	4,70	.
	G.L.	1,00	1,00	1,00	1,00	.

Variável	Teste	Teste de χ^2 comparando pares de idades (em anos)				
		4-5	5-6	6-7	7-8	8-9
	P-valor	0,04	0,22	0,03	0,03	.
Q8	χ^2	6,82	0,02	1,09	1,47	7,22
	G.L.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
	P-valor	0,01	0,88	0,30	0,23	0,01

Q2 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,022	0,109	0,001	0,000	0,001
5			0,427	0,143	0,001	0,039
6				0,036	0,000	0,013
7					0,030	0,219
8						-

Q4 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,396	0,346	0,021	0,001	0,044
5			0,899	0,083	0,006	0,111
6				0,105	0,008	0,126
7					0,225	0,502
8						-

Q6 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,039	0,314	0,004	0,000	0,002
5			0,217	0,227	0,001	0,057
6				0,026	0,000	0,010
7					0,030	0,219
8						-

Q8 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,009	0,015	0,003	0,000	0,252
5			0,881	0,350	0,045	0,423
6				0,298	0,035	0,497
7					0,225	0,133
8						0,007

Verbo *SEE*

Adotamos a seguinte nomenclatura para as questões com este verbo em inglês:

Questão 1 (Q1): Condição 1	Questão 5 (Q5): Condição 3
Questão 2 (Q2): Condição 1	Questão 6 (Q6): Condição 3
Questão 3 (Q3): Condição 2	Questão 7 (Q7): Condição 4
Questão 4 (Q4): Condição 2	Questão 8 (Q8): Condição 4

Análise Univariada

Pergunta	Resposta	Frequência	Porcentagem
Q1	Sim	51	100
Q2	Sim	51	100
Q3	Não	29	56,8627451
	Sim	22	43,1372549
	Total	51	100
Q4	Não	29	56,8627451
	Sim	22	43,1372549
	Total	51	100
Q5	Não	4	7,843137255
	Sim	47	92,15686275
	Total	51	100
Q6	Não	1	1,960784314
	Sim	50	98,03921569
	Total	51	100
Q7	Não	41	80,39215686
	Sim	10	19,60784314
	Total	51	100
Q8	Não	44	86,2745098
	Sim	7	13,7254902
	Total	51	100

As questões Q1 e Q2 (condição 1) têm 100% das respostas na classe “Sim”. Dessa forma, não é possível realizar teste estatístico de associação. Essas variáveis apresentam correlação perfeita e os participantes tendem a responder “Sim” caso o experimento siga sendo aplicado. Essas questões não serão utilizadas nas análises seguintes.

Teste Binomial

Conforme observado na tabelas abaixo, Q5 a Q8 tiveram p-valor menor que 5%, indicando que há evidência de que existe tendência em responder mais frequentemente de acordo com a categoria com maior porcentagem.

	Categoria	Frequência	Porcentagem	P-valor
Q3	Não	29	56,9%	0,327
	Sim	22	43,1%	
Q4	Não	29	56,9%	0,327
	Sim	22	43,1%	
Q5	Não	4	7,8%	0,000
	Sim	47	92,2%	
Q6	Não	1	2,0%	0,000
	Sim	50	98,0%	
Q7	Não	41	80,4%	0,000
	Sim	10	19,6%	
Q8	Não	44	86,3%	0,000
	Sim	7	13,7%	

Teste de Levene e teste *t* de Student

Não é possível realizar o teste citado para a variável Q6, pois só existe uma observação em uma das categorias, não havendo como calcular a variabilidade. Dessa forma, utilizaremos o “Teste *t* de Student com pressuposto de variâncias iguais” para todas as variáveis. Foi obtido p-valor menor que o nível de significância (5%) para as questões Q3 e Q4, rejeitando as hipóteses nulas e mostrando que as variáveis obtiveram idade média diferente entre os grupos.

Questão	Tipo	Teste de Levene para igualdade das variâncias dos grupos		Teste <i>t</i> de Student para igualdade das médias dos grupos			
		Teste F	P-valor	Estatística	Graus de Liberdade	P-valor	Diferença da média
Q3	Variâncias Iguais	0,44	0,510	4,52	49,00	0,000	1,79
Q4	Variâncias Iguais	0,00	0,949	4,82	49,00	0,000	1,87
Q5	Variâncias Iguais	0,04	0,843	0,52	49,00	0,603	0,45
Q6	.	.	.	-1,45	49,00	0,154	-2,38
Q7	Variâncias Iguais	3,10	0,085	1,37	49,00	0,177	0,79
Q8	Variâncias Iguais	2,05	0,158	1,86	49,00	0,069	1,21

Teste de Mann-Whitney

O teste corroborou o resultado obtido no teste *t* de Student, pois obteve p-valor menor que o nível de significância aceito (0,05) para Q3 e Q4.

Questão	Teste de Mann-Whitney para igualdade das médias dos grupos	
	Estatística	P-valor
Q3	125,00	0,000
Q4	118,00	0,000
Q5	79,50	0,624
Q6	4,00	0,196
Q7	150,50	0,188
Q8	91,50	0,087

Teste de Chi-quadrado (χ^2)

Q3 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,436	0,803	0,040	0,020	0,026
5			0,350	0,005	0,002	0,004
6				0,121	0,074	0,058
7					0,840	0,334
8						0,383

Q4 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,822	0,158	0,003	0,017	0,009
5			0,094	0,001	0,006	0,004
6				0,171	0,536	0,151
7					0,364	0,512
8						0,267

Verbo OUVIR

Adotamos a seguinte nomenclatura para as questões com este verbo em PB:

Questão 1 (Q1): Condição 1	Questão 5 (Q5): Condição 2
Questão 2 (Q2): Condição 1	Questão 6 (Q6): Condição 4
Questão 3 (Q3): Condição 2	Questão 7 (Q7): Condição 4
Questão 4 (Q4): Condição 3	Questão 8 (Q8): Condição 3

Análise Univariada

Pergunta	Resposta	Frequência	Porcentagem
Q1	Sim	96	100
Q2	Sim	96	100
Q3	Sim	95	100
Q4	Não	73	76,1
	Sim	23	22,9
	Total	96	100
Q5	Não	91	94,8
	Sim	5	5,2
	Total	96	100
Q6	Não	95	99,0
	Sim	1	1,0
	Total	96	100
Q7	Não	96	100
Q8	Não	70	72,9
	Sim	26	27,1
	Total	96	100

As questões Q1, Q2, Q3 e Q7 têm 100% das respostas na classe esperada. Dessa forma, não é possível realizar teste estatístico de associação. Essas variáveis apresentam correlação perfeita com apenas uma variável esperada. Notemos que esse resultado pode ter ocorrido devido a um número insuficiente de entrevista, portanto, não podemos falar sobre probabilidade, mas da existência de indícios que nos levam a acreditar que os entrevistados

passados e futuros tendem a responder conforme esperado. Essas questões não serão utilizadas nas análises seguintes.

Teste Binomial

Conforme observado na tabelas abaixo, $p < 0.05$ para todas as variáveis, indicando que há evidência de que existe tendência em responder mais frequentemente de acordo com a categoria com maior porcentagem.

	Categoria	Frequência	Porcentagem	P-valor
Q2	Não	73	76,8%	0,000
	Sim	22	23,2%	
Q4	Não	91	94,8%	0,000
	Sim	5	5,2%	
Q6	Não	95	99,0%	0,000
	Sim	1	1,0%	
Q8	Não	70	72,9%	0,000
	Sim	26	27,1%	

Teste de Levene e teste t de Student

Foi obtido p-valor menor que o nível de significância (5%) para todas as questões envolvidas, rejeitando as hipóteses nulas e mostrando que todas as variáveis obtiveram idade média diferente entre os grupos. Observando a média das idades por grupos, concluímos que a idade média para aqueles que responderam conforme o esperado nas questões consideradas é maior do que para aqueles que responderam afirmativamente.

Questão	Tipo	Teste de Levene para igualdade das variâncias dos grupos		Teste t de Student para igualdade das médias dos grupos			
		Teste F	P-valor	Estatística	Graus de Liberdade	P-valor	Diferença da média
Q4	Variâncias Iguais	0,46	0,498	-4,80	93,00	0,000	-1,61
Q5	Variâncias Iguais	3,16	0,079	2,59	94,00	0,011	1,77
Q6	-	-	-	1,51	94,00	0,136	2,31
Q8	Variâncias Iguais	1,01	0,319	-4,16	94,00	0,000	-1,35

Não é possível realizar o teste citado para Q6, pois só existe uma observação em uma das categorias, não havendo como calcular a variabilidade.

Teste de Mann-Whitney

O teste corroborou o resultado obtido no teste *t* de Student.

Questão	Teste de Mann-Whitney para igualdade das médias dos grupos	
	Estatística	P-valor
Q4	328,50	0,000
Q5	76,00	0,011
Q6	6,00	0,146
Q8	465,50	0,000

Teste de Chi-quadrado (χ^2)

Q4 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,698	0,822	0,163	0,009	0,015
5			0,493	0,042	0,001	0,001
6				0,162	0,004	0,010
7					0,167	0,204
8						-

Q5 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,096	0,120	0,057	0,024	0,168
5			0,945	0,418	0,335	0,566
6				0,396	0,311	0,547
7					-	-
8						-

Q8 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,886	0,643	0,686	0,023	0,012
5			0,716	0,541	0,005	0,003
6				0,354	0,002	0,001
7					0,050	0,026
8						0,446

Verbo *HEAR*

Adotamos a seguinte nomenclatura para as questões com este verbo em inglês:

Questão 1 (Q1): Condição 1	Questão 5 (Q5): Condição 3
Questão 2 (Q2): Condição 1	Questão 6 (Q6): Condição 3
Questão 3 (Q3): Condição 2	Questão 7 (Q7): Condição 4
Questão 4 (Q4): Condição 2	Questão 8 (Q8): Condição 4

Análise Univariada

Pergunta	Resposta	Frequência	Porcentagem
Q1	Não	1	1,0
	Sim	93	99,0
	Total	94	100
Q2	Sim	94	100
Q3	Não	92	98,0
	Sim	2	2,0
	Total	94	100
Q4	Não	90	96,0
	Sim	4	4,0
	Total	94	100
Q5	Não	64	68,0
	Sim	30	32,0
	Total	94	100
Q6	Não	65	69,0
	Sim	29	31,0
	Total	94	100
Q7	Não	92	98,0
	Sim	2	2,0
	Total	94	100
Q8	Não	94	100

As questões Q2 e Q8 (condições 1 e 4) têm 100% das respostas na classe esperada. Dessa forma, não é possível realizar teste estatístico de associação. Essas variáveis

apresentam correlação perfeita com apenas uma variável esperada. Essas questões não serão utilizadas nas análises seguintes.

Teste Binomial

Conforme observado na tabelas abaixo, $p < 0.05$ para todas as variáveis, indicando que há evidência de que existe tendência em responder mais frequentemente de acordo com a categoria com maior porcentagem.

	Categoria	Frequência	Porcentagem	P-valor
Q1	Não	1	1,1%	0,000
	Sim	93	98,9%	
Q3	Não	92	97,9%	0,000
	Sim	2	2,1%	
Q4	Não	90	95,7%	0,000
	Sim	4	4,3%	
Q5	Não	64	68,1%	0,000
	Sim	30	31,9%	
Q6	Não	65	69,1%	0,000
	Sim	29	30,9%	
Q7	Não	92	97,9%	0,000
	Sim	2	2,1%	

Teste de Levene e teste t de Student

Foi obtido p-valor menor que o nível de significância (5%) para todas as questões envolvidas, rejeitando as hipóteses nulas e mostrando que todas as variáveis obtiveram idade média diferente entre os grupos. Observando a média das idades por grupos, concluímos que a idade média para aqueles que responderam conforme o esperado nas questões consideradas é maior do que para aqueles que responderam afirmativamente.

Questão	Tipo	Teste de Levene para igualdade das variâncias dos grupos		Teste t de Student para igualdade das médias dos grupos			
		Teste F	P-valor	Estatística	Graus de Liberdade	P-valor	Diferença da média
Q1	-	.	.	-0,75	92,00	0,458	-1,17
Q3	Variâncias Iguais	0,46	0,501	1,06	92,00	0,291	1,18

Q4	Variâncias Iguais	2,60	0,110	1,87	92,00	0,065	1,47
Q5	Variâncias Iguais	1,89	0,173	-7,89	92,00	0,000	-2,12
Q6	Variâncias Iguais	0,74	0,393	-5,69	92,00	0,000	-1,71
Q7	Variâncias Iguais	2,49	0,118	1,53	92,00	0,129	1,70

Teste de Mann-Whitney

O teste corroborou o resultado obtido no teste *t* de Student.

Questão	Teste de Mann-Whitney para igualdade das médias dos grupos	
	Estatística	P-valor
Q1	27,00	0,596
Q3	52,50	0,334
Q4	82,00	0,067
Q5	228,50	0,000
Q6	372,00	0,000
Q7	33,50	0,140

Teste de Chi-quadrado (χ^2)

Q5 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,398	0,027	0,003	0,000	0,000
5			0,047	0,003	0,000	0,000
6				0,320	0,022	0,002
7					0,179	0,017
8						0,102

Q6 – Idade	4	5	6	7	8	9
4		0,960	0,945	0,365	0,001	0,000
5			0,979	0,339	0,000	0,000
6				0,411	0,002	0,000
7					0,015	0,002
8						0,102