

A compreensão de estruturas de controle e de alçamento em português brasileiro infantil

The comprehension of control and raising structures
in Brazilian Portuguese child language

Kalyne Alves de Melo SILVA*

Elaine Bicudo GROLLA**

RESUMO: Os estudos sobre a aquisição de estruturas de controle e de alçamento procuram averiguar tanto o momento em que a mesma acontece quanto como se dá esse processo. Alguns trabalhos realizados em língua inglesa (Becker, 2006; Hirsch; Orfitelli; Wexler, 2008) e em língua espanhola (Mateu; Hyams, 2017) apresentam divergências em seus resultados quanto à capacidade de compreensão dessas estruturas por crianças em idade pré-escolar (crianças até os 6 anos de idade). No presente artigo, trazemos uma discussão a partir da observação dos achados de um estudo experimental *off-line* com crianças adquirindo português brasileiro (PB). Nossa experimento contou com a participação de 82 crianças com idades entre 3;2 e 5;11, e procuramos observar se elas seriam capazes de compreender sentenças com controle e alçamento utilizando uma Tarefa de Escolha de Figuras (TEF) (Schmitt; Miller, 2010). Para a descrição das estruturas e análise dos nossos resultados, partimos do pressuposto teórico da Teoria de Controle por Movimento (TCM), que propõe uma aproximação entre as estruturas a partir da operação sintática de movimento-A dentro do Programa Minimalista (Hornstein, 1999, 2001, 2003; Boeckx; Hornstein, 2006, 2007; Nunes, 2010), ou seja, para a TCM controle é derivado por movimento-A. Os resultados indicam que a compreensão de sentenças com controle ocorre antes da compreensão de sentenças com alçamento, algo que vai ao encontro dos resultados obtidos em trabalhos realizados em outras línguas (inglês e espanhol). Além disso, observamos também que, considerando a Teoria de Controle por Movimento, movimento-A não parece representar uma dificuldade para crianças a partir dos 3 anos de idade, mas outros mecanismos sintáticos podem estar envolvidos nas causas de dificuldades de compreensão de sentenças com alçamento, como o tipo de complemento e/ou um argumento interveniente. A presente pesquisa tem como principais objetivos trazer uma contribuição relevante quanto ao desenvolvimento de controle e de alçamento além de analisar o comportamento linguístico das crianças adquirindo PB diante dessas estruturas.

PALAVRAS-CHAVE: Controle. Alçamento. Aquisição de linguagem. Português brasileiro. Estudo experimental.

* Doutoranda em Linguística (USP), Professora da Secretaria Municipal de Educação/SP, São Paulo, SP – Brasil. kalyne.melo@usp.br

** Doutora em Linguística (USP), Professora Associada do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP – Brasil. egrolla@usp.br

ABSTRACT: Studies about acquisition of control and raising structures have observed the age the comprehension of them emerges as well as how the process happens. Some researches were done in English (Becker, 2006; Hirsch; Orfitelli; Wexler, 2008) and Spanish (Mateu; Hyams, 2017) and they show different results about children's ability to comprehend these structures in pre-scholar age (before 6-years-old). In the present article, we present a discussion based on the results of an off-line experimental study with children acquiring Brazilian Portuguese (BP). Eighty-two children, aged between 3;2 and 5;11 participated in our study, and we aimed to observe if they could comprehend sentences with control and raising. In order to test the comprehension of the participants, we test known as Picture Selection Task (PST) (Schmitt; Miller, 2010). The description of control and raising structures and the study findings were done considering the Movement Theory of Control (MTC) (Hornstein, 1999, 2001, 2003; Boeckx; Hornstein, 2006, 2007; Nunes, 2010). The MTC claims that control and raising are derived employing A-movement, proposing an approximation of the structures in terms of derivation. Our findings suggest that the comprehension of control is prior to the comprehension of raising. This result is consistent with those obtained in studies conducted in other languages (English and Spanish). Furthermore, we also observed that when we take into account the Movement Theory of Control, A-movement does not appear to represent a difficulty for children from 3 years-old onwards, but it seems that other syntactic mechanisms may be involved in the causes of their struggling in understanding sentences with raising, such as type of complement and/or an intervenient argument. The main objectives of the present research are to contribute for the studies about the development of control and raising, and to analyze the linguistic behavior of children acquiring them in Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Control. Raising. Language acquisition. Brazilian Portuguese. Experimental study.

Artigo recebido em: 29.06.2025
Artigo aprovado em: 15.12.2025

1 Introdução

As estruturas que exploraremos nesse estudo são as de controle do sujeito e de alçamento do sujeito, ilustradas em (1a) e (1b) respectivamente:

- (1) a. O menino quer comer.
b. O menino parece comer.

Superficialmente, tais sentenças apresentam semelhanças na ordem de constituintes: em ambos os casos, temos um DP sujeito seguido de um verbo flexionado e de um verbo no infinitivo. Além disso, do ponto de vista estrutural, as duas construções possuem uma característica com relação à interpretação do DP da

oração matriz e do argumento da oração encaixada: existe uma dependência entre eles e, em ambas as sentenças, “o menino” é interpretado como agente da ação de “comer”. Apesar de tais semelhanças, sob a ótica da Teoria de Controle por Movimento (Hornstein, 1999, 2001, 2003; Boeckx; Hornstein, 2004, 2006a, 2006b, 2007; Boeckx; Hornstein; Nunes, 2010), adotada neste trabalho, suas derivações sintáticas são distintas, como discutiremos na seção a seguir.

O nosso estudo tem como objetivo investigar a aquisição dessas estruturas, detectando a partir de qual idade as crianças as compreendem. A questão central é: dada essa semelhança superficial entre alcance e controle, as crianças são capazes de identificar que estamos diante de estruturas diferentes?

Este artigo organiza-se da seguinte forma: na seção seguinte, traremos uma revisão concisa sobre as propriedades sintáticas das estruturas de controle e de alcance. Na seção três, apresentamos os principais resultados de estudos que compararam a compreensão de sentenças com estruturas de controle e de alcance. Na quarta seção, descrevemos o experimento que realizamos e os resultados obtidos. A seção cinco contém uma discussão sobre os resultados, e finalmente a seção seis traz as considerações finais.

2 Alcance e Controle por Movimento

2.1 Estruturas de alcance

Assim como os verbos inacusativos, os verbos de alcance, como “parecer” e “costumar”, não selecionam seu argumento externo, mas apenas argumento interno (Perlmutter, 1978; Burzio, 1981). Isso pode ser verificado nos exemplos em (2) abaixo. Os DPs que aparecem na posição de sujeito dos verbos “costumar” (2a) e “parecer” (2b) não foram selecionados por esses verbos. Isso pode ser constatado ao trocarmos os sujeitos animados (“o Pedro” e “aquele homem”) por DPs inanimados (“as pedras” e “a flor”), como em (2c) e (2d) respectivamente, e perceber que a seleção está, de fato, sendo feita pelo verbo da oração encaixada:

- (2) a. O Pedro costuma trabalhar no sol.
 b. Aquele homem parece comer hot-dog.
 c. * As pedras costumam trabalhar no sol.
 d. * A flor parece comer hot-dog.
 e. As pedras costumam se formar quando há acúmulo de sais.
 f. A flor parece desabrochar na primavera.

Observe que, enquanto (2a) e (2b) são bem-formadas, (2c) e (2d) não são. Ao analisar a grade temática dos verbos “trabalhar” e “comer”, observamos que eles impõem uma restrição semântica sobre o referente que estará na posição de sujeito: o mesmo deve ser [+animado]. Em (2c), o DP “as pedras” não satisfaz a exigência de referente [+animado] que o verbo “trabalhar” exige de seu sujeito, da mesma maneira que, em (2d), “a flor”, sendo [-animado], não satisfaz a exigência do verbo “comer”. Temos sentenças perfeitas, como em (2a) e (2b), apenas quando os DPs satisfazem a exigência dos verbos da oração encaixada. Quando trocamos o predicado encaixado por predicados que aceitam sujeitos [-animados], como em (2e) e (2f), as sentenças são aceitáveis.

Os exemplos em (2) nos indicam que os verbos “costumar” e “parecer” podem ter sujeitos DPs com características semânticas muito diferentes: “o homem”, em (2b), possui os traços semânticos [+humano] e [+animado], em contrapartida “a flor”, em (2f), possui traços [-humano] e [-animado]. De modo análogo, “o Pedro” (2a) e “as pedras” (2e) também possuem valores opostos para tais traços. Considerando um contraste tão grande com relação aos seus traços semânticos, podemos dizer que os verbos “parecer” e “costumar” não impõem restrições semânticas ao elemento que será seu sujeito. Logo, ao não selecionarem seu argumento externo, esses verbos não poderão atribuir papel temático¹ ao DP na posição de sujeito. Sendo assim, o papel

¹ De acordo com Chomsky (1981), para que um DP seja licenciado na derivação, o mesmo deve receber um papel temático vinculado a um predicado atribuído a um argumento presente na estrutura. A

temático do DP sujeito será atribuído pelo verbo da oração encaixada, ou seja, o DP é gerado dentro da oração encaixada e se move para a posição de sujeito da oração matriz.

Mas o que levaria os DPs das orações encaixadas em (2) a se moverem para uma posição mais alta na sentença? No arcabouço teórico que estamos adotando nesse trabalho, o movimento se dá para que tais DPs possam checar Caso nominativo (Chomsky, 1981). Como pode ser observado nos exemplos acima, os verbos encaixados não estão flexionados. Como é a flexão verbal que atribui Caso nominativo, tais sujeitos precisam se mover para o Spec, TP de um verbo flexionado para poderem checar Caso. Os verbos de alçamento recebem esse nome, justamente porque o DP sujeito sai de uma posição em que não pode checar Caso e é alçado para uma em que isso seja possível (o especificador de TP, onde irá checar Caso da flexão do verbo matriz). Esse mecanismo permite que duas exigências da gramática sejam satisfeitas: o Princípio da Projeção Estendido (EPP)² e o filtro de Caso³. Tal movimento sintático é denominado movimento-A, pois o constituinte movido desloca-se para uma posição A, ou seja, uma posição argumental.

Além das especificidades citadas acima com relação à estrutura de alçamento, verbos como “parecer”, que faz parte da investigação em nosso estudo experimental, também pode selecionar um experienciador. Esse experienciador pode aparecer na estrutura de alçamento como um argumento interveniente (um PP, no caso dos exemplos abaixo), como é o caso do inglês (3) e do espanhol (4):

atribuição de papéis temáticos estabelece uma relação semântica entre os DPs na sentença e um predicado:

(i) * O Pedro matou.

Observe que, em (i), o verbo “matar” tem dois papéis temáticos para atribuir: agente e paciente; logo a estrutura precisa de dois argumentos. Como não há argumento para receber o segundo papel temático (paciente) do verbo, a sentença em é agramatical.

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

³ O filtro de Caso está relacionado ao critério-theta. Esse critério postula que um predicado só pode atribuir papel temático a um DP visível. O filtro então “identifica” a construção que tenha um DP pronunciado sem Caso e torna esse DP visível na derivação.

- (3) a. The dog seems to the boy to be purple.
 o cachorro parece ao menino ser roxo
 “Para o menino, o cachorro parece ser roxo.”
- b. The dog seems to be purple.
 o cachorro parece ser roxo
 “O cachorro parece ser roxo.”
- (4) a. Este chico me parece inteligente.
 Este menino me parece inteligente
- b. Este chico parece inteligente.
 Este menino parece inteligente
- c. Maria parece descalça.
 Maria parece descalça
- d. *Este chico me parece cansado.
 Este menino me parece cansado

Esses exemplos em inglês ilustram que o verbo “seem” exige um experienciador, que pode ser pronunciado ou não (Landau, 2010) (como em (3a) e (3b), respectivamente).

Já no espanhol, há, de acordo com Ausín (2000) e Torrego (2002) dois verbos “parecer”, um modal e um lexical. O “parecer” modal não admite experienciador em sua grade temática e é compatível com *stage-level predicates* e com *individual-level predicates*⁴, como em (4b) e (4c) respectivamente. Por outro lado, o “parecer” lexical tem em sua grade temática um experienciador (como em (4a)) e somente é compatível com *individual-level predicates*, como pode ser verificado em (4d).

Considerando a exigência de um experienciador, pronunciado ou não, pelos verbos “parecer” lexical em espanhol e pelo verbo “seem” em inglês, parece correto afirmar que em PB não seria diferente, e concluímos isso após observarmos as

4 Os predicados *stage-level* são usados para evidenciar características transitórias do indivíduo a que fazem referência. Por exemplo: “José está cansado”, “Pedro está doente”. Em contrapartida, *individual-level predicates* expressam aspectos intrínsecos ao indivíduo a que se referem. Por exemplo: “Carolina é baixa”, “Margareth é australiana”. De maneira geral, a associação desses predicados, em PB, é com os verbos “ser” e “estar”.

similaridades semântico-sintáticas entre esses verbos no espanhol, no inglês e no PB. Os exemplos abaixo ilustram o “parecer” em PB em sentenças contendo um experienciador, em sentenças com *individual-level predicates* (5a) e (5b) e *stage-level predicates* (5c) e (5d):

- (5) a. O filho do João me pareceu ser muito educado.
- b. Para o crítico de cinema, o filme que acabou de estrear pareceu ser muito sombrio.
- c. O paciente do quarto 302 me parece estar mais bem disposto hoje.
- d. Para a diretora regional de ensino, os alunos dessa escola pareceram estar desestimulados e desinteressados.

Nas estruturas de alçamento em PB, portanto, assumimos que o sujeito DP se move de sua posição argumental na oração encaixada para [Spec, TP] da oração matriz, onde checa o Caso nominativo e o EPP, e que, no caminho, ele cruza um experienciador (argumento interveniente).

Uma terceira propriedade dos verbos de alçamento é que eles podem selecionar um TP como complemento, como nas sentenças que temos visto até aqui, em que a oração encaixada possui um verbo no infinitivo (Chomsky 2001)⁵, como a ilustração de (6a) em (6b) esquematicamente abaixo:

- (6) a. The dog seems to the boy to be purple.
- b. [TP DP₁ [VP parece [PP **experienciador**] [TP <DP₁> V_{infinitivo} ...]]]]

Observe que o movimento de DP₁ do [Spec, TP] encaixado para [Spec, TP] matriz cruza o PP experienciador em seu caminho. Como veremos na seção 3 abaixo, Mateu e Hyams (2017) propõem que é a presença desse elemento interveniente que traz dificuldades para a derivação dessa estrutura por parte das crianças adquirindo

⁵ O verbo “parecer” também pode selecionar um CP como seu complemento, como no exemplo abaixo:
 (i) O João parece que chegou atrasado ontem na aula.

(ii) Essa é uma estrutura conhecida como de hiperalçamento e não será explorada em nosso estudo. Recomendamos a leitura de Nunes (2010; 2020) para uma análise da mesma.

espanhol e inglês. As autoras atribuem essa dificuldade ao fato de as crianças em idade pré-escolar ainda não disporem da operação de *smuggling*⁶.

Na próxima subseção, analisaremos as estruturas de controle e contrastaremos suas propriedades com as estruturas contendo verbos de alçamento.

2.2 Estruturas de controle do sujeito e a Teoria de Controle por Movimento

Como observado acima, nas estruturas de controle, as orações presentes são duas: a oração matriz com verbo de controle de sujeito⁷ (como *pretender, querer, prometer, tentar, conseguir, gostar, odiar, amar*) e a oração encaixada com um verbo no infinitivo que é selecionado pelo verbo de controle:

- (7) A Maria tentou ajudar os alunos.

Observe que os verbos da sentença em (7), “tentar” e “ajudar”, têm o mesmo referente como sujeito da sentença: “A Maria”. Isso acontece porque como sujeito da oração matriz “A Maria” controla o sujeito da oração encaixada. Em outros termos, as estruturas com controle envolvem uma dependência sintática entre um DP lexical na oração matriz e um sujeito nulo na oração encaixada.

A Teoria da Regência e Ligação (TRL) postula que a categoria vazia das estruturas de controle é PRO (Rosebaum, 1967; Postal, 1974; Chomsky, 1981, 1986, 1993; Landau, 2013). De acordo com os trabalhos supracitados, PRO é um DP não pronunciado, sujeito de uma oração encaixada infinitiva. Essa análise é reconsiderada

⁶ De acordo com Collins (2005), a operação de *smuggling* é usada pelos adultos para contornar o argumento interveniente na estrutura. Para Hyams e Snyder (2005) as crianças em idade pré-escolar não têm acesso a essa operação. Para maiores detalhes sobre *smuggling*, ver referência citada acima.

⁷ Além dos verbos de controle do sujeito, existem os verbos de controle do objeto, como em:
A Maria persuadiu o João a acreditar que a Terra é redonda.
Nesse caso, é o objeto do verbo “persuadir”, o DP “o João”, que controla a posição de sujeito da oração encaixada. Não trataremos desses casos neste artigo, mas remetemos o leitor a uma discussão proposta por Nunes (2021) sobre esse tópico.

por alguns autores⁸ a partir dos pressupostos do Programa Minimalista, explicando a derivação das estruturas a partir da Teoria de Controle por Movimento (TCM) (Hornstein, 1999, 2001, 2003; Boeckx; Hornstein, 2004, 2006a, 2006b, 2007; Boeckx; Hornstein, Nunes, 2010). Para a TCM, a aproximação entre controle e alçamento deixa de ser apenas superficial e passa a ser também derivacional.

A TCM postula que tanto as estruturas de alçamento quanto as de controle são derivadas por movimento-A. Contudo, apesar dessa semelhança, elas possuem diferenças estruturais e não se comportam da mesma forma (Nunes, 2010). Uma dessas diferenças está relacionada ao complemento de cada tipo de verbo. A TCM sugere que o verbo de alçamento “parecer” seleciona um TP como complemento (8b). Já os verbos de controle selecionam um CP (9b) (Chomsky, 2001).

Outro ponto importante é a motivação para o movimento. Observemos as derivações simplificadas das sentenças em (8) e (9) (inspiradas em Nunes, 2010, p. 2-3):

- (8) a. John tried to kiss Mary.
- b. [_{TP} John_i [_{vP} _{t_i} tried [_{CP} C [_{TP} _{t_i} to [_{vP} _{t_i} kiss Mary]]]]]]]
- (9) a. John seems to love Mary.
- b. [_{TP} John_i seems [_{TP} _{t_i} to [_{vP} _{t_i} love Mary]]]]

No exemplo ilustrando controle, em (8), o movimento do DP “John” é motivado por duas razões. A primeira delas é que o DP “John” precisa checar Caso nominativo e isso não pode ser feito na oração encaixada, que tem um T não finito. Por essa razão, o DP se move para o T da oração matriz (que é finito) para checar Caso. A segunda razão para o movimento de “John” é que existe um papel temático de argumento

⁸ Outra proposta, ainda dentro do PM, é a análise de controle como *Agreement* (Landau, 2000).

externo para ser atribuído pelo verbo da oração principal, sendo assim “John” se move para recebê-lo⁹.

No exemplo que apresenta alçamento, em (9), a motivação para o movimento não tem relação com o papel temático, mas apenas com a checagem de Caso nominativo. Assim como acontece com o exemplo em (8), “John” não pode checar Caso na oração encaixada, movendo-se para o T finito da oração matriz para fazê-lo.

Essa discussão nos leva, então, ao seguinte cenário. Estruturas de alçamento com o verbo “parecer” envolvem i) uma seleção argumental não canônica, na qual TP é selecionado como argumento do verbo, e ii) elas também envolvem um argumento experienciador, que pode ser fonologicamente aberto ou não. Em contrapartida, estruturas de controle, como aquelas com o verbo “querer”, possuem a seleção argumental canônica, selecionando CP como argumento, e não apresenta um argumento interveniente. Portanto, ainda que essas estruturas apresentem similaridades superficiais, como mencionamos na introdução desse artigo, elas envolvem conhecimentos gramaticais distintos. E numa perspectiva aquisicionista, as crianças precisariam adquirir não apenas o movimento-A para derivá-las, mas também as particularidades de cada uma.

A seguir apresentamos estudos realizados sobre a compreensão de sentenças com tais estruturas por crianças adquirindo inglês, espanhol e português europeu.

3 Estudos sobre a aquisição de controle e de alçamento em outras línguas

Na literatura sobre a aquisição dessas duas estruturas, alguns estudos as compararam diretamente, tentando estabelecer qual das duas surge primeiro nos

⁹ Nesse caso, o DP “John” recebe dois papéis temáticos, algo que não seria possível na Teoria da Regência e Ligação, pois a mesma postula a atribuição de papéis temáticos em estrutura profunda, enquanto os movimentos ocorrem em estrutura superficial. Em decorrência disso, a posição temática, já ocupada em estrutura profunda, não poderia receber um argumento movido. No entanto, isso não é um problema na TCM, pois a mesma propõe que a estrutura profunda como um nível da gramática, seja eliminada. Uma vez eliminada essa estrutura, o movimento para posições temáticas é possível e “John” pode receber papel temático tanto de “tried” quanto de “kiss” (Nunes, 2010).

enunciados infantis e, consequentemente, qual delas seria dominada primeiro no processo de aquisição de uma língua. Também há estudos que tentaram identificar qual delas parece ser compreendida primeiro pelas crianças. Esse é o caso do nosso estudo, que apresentaremos na seção seguinte, assim como de outros realizados majoritariamente em língua inglesa e em língua espanhola. A seguir, apresentamos e discutimos alguns desses trabalhos. Ao final da seção, discutimos um trabalho realizado sobre o português europeu.

Becker (2006) realizou um experimento com quarenta e três crianças entre 3 e 5 anos de idade (quinze crianças de 3 anos, dezesseis de 4 anos e doze de 5 anos) adquirindo inglês. Foi realizada uma Tarefa de Julgamento de Gramaticalidade (TJG)¹⁰ para verificar a aceitação de sentenças com controle e alçamento, como os exemplos em (10) abaixo. A autora diferenciou o complemento entre “compatível” e “incompatível” com o verbo matriz, assim como escolheu usar apenas referentes com o traço [-animado] para a posição de sujeito. A autora explica que tais escolhas foram feitas para observar se os participantes estabeleceriam uma relação entre sujeito e verbo da oração matriz ou verbo da oração encaixada:

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

¹⁰ Em uma TJG, uma sentença é apresentada a(o) participante e é solicitado que ele/ela julgue a sua gramaticalidade/aceitabilidade.

Ao observar os resultados, Becker (2006) classifica o comportamento das crianças de 5 anos como igual ao dos adultos, já que elas se atentaram, durante o teste, para a relação semântica estabelecida entre o sujeito e o verbo da oração matriz nas sentenças com controle (10a, b), e entre o sujeito e o verbo da oração encaixada nas sentenças com alçamento (10c, d). No entanto, um padrão diferente de respostas foi observado nos grupos de 3 e de 4 anos de idade. Quando a sentença tinha um verbo de alçamento, como em (10d), as respostas foram como as dos adultos, ou seja, elas rejeitaram a sentença. Em contrapartida, ao realizarem o julgamento de gramaticalidade das sentenças com estruturas de controle (10a, b), elas (crianças de 4 anos) se distanciaram do que foi observado nos adultos e nas crianças de 5 anos e aceitaram sentenças como (10a).

As crianças de 3 anos consideraram sentenças como em (10a) como boas 67% das vezes e as de 4 anos 47% das vezes. Ou seja, elas parecem ter dado uma interpretação de estrutura de alçamento para as sentenças com controle, aceitando aquelas com complemento compatível (10a) e rejeitando as com complemento incompatível (10b) (Becker, 2006, p. 447).

O que chama atenção nesse experimento é o resultado envolvendo as estruturas de controle. Uma possível explicação talvez esteja na inadequação do teste realizado. A escolha da tarefa pode não ter sido a mais adequada para crianças com menos de 4 anos de idade, pois a realização desse tipo de teste exige da criança noções de metalinguagem que ainda não estão disponíveis nessa faixa etária (Grolla, 2009). Nesse caso, podemos ter um problema metodológico que pode ter interferido nos resultados.

Becker observa que não está claro se as crianças de fato processam os verbos “seem” e “want” ou estabelecem uma relação direta com o complemento do verbo, “apagando” o verbo matriz. Elas compreenderiam algo como: *The flower... pink / The hay... on the ground*, uma interpretação que também explicaria os resultados de acordo com a autora.

A fim de testar se as crianças estariam processando ou não o verbo da oração matriz, Becker (2006) realizou um segundo estudo, utilizando uma Tarefa de Julgamento de Valor de Verdade (TJVV)¹¹ com 52 crianças, com idade entre 3 e 4 anos adquirindo inglês. As histórias da tarefa foram contadas com o intuito de garantir que a criança tivesse que processar o verbo da oração matriz para responder corretamente:

- (11) a. The pig wanted to eat the doughnut.
o porco queria comer a rosquinha
"O porco queria comer a rosquinha."
- b. The dog seemed to be purple.
o cachorro parecia ser roxo
"O cachorro parecia ser roxo."

Antes de uma sentença como em (11a) ser pronunciada por um fantoche, foi contada uma história em que o porco queria comer a rosquinha, mas acabou comendo a banana. Se o verbo “want” não fosse processado pela criança, mas ela processasse apenas o verbo “eat”, a resposta deveria ser “falso” para o comentário do fantoche, já que o porco comeu a banana.

O mesmo raciocínio foi usado pela autora na sentença com verbo de alçamento (11b): o cachorro da história tem cor branca, mas, ao ficar embaixo de uma luz preta, seu pelo aparenta ser roxo. Dito de outra forma, o animal é branco, mas parece ser roxo por causa da luz. Desta maneira, caso a criança não processasse o verbo “seem”, deveria dizer que a sentença proferida pelo fantoche é “falsa”, já que o cachorro não é roxo. No caso de a criança processar o verbo da oração matriz, ela deveria responder que o enunciado é “verdadeiro”, pois de fato o cachorro parece ser roxo quando fica embaixo da luz. Os resultados desse segundo experimento indicam que as crianças

¹¹ Na TJVV, são contadas histórias para a criança e ela precisa ajudar um fantoche muito distraído a entender o que aconteceu. A criança deve então indicar se o comentário que o fantoche fez sobre a história é verdadeiro ou falso. Portanto, diferentemente do que se vê na Tarefa de Julgamento de Gramaticalidade, a TJVV não exige capacidade de metalinguagem das crianças. As crianças precisam prestar atenção nas histórias e julgar como verdadeiras ou falsas as declarações do fantoche. Crianças entre 3 e 4 anos têm capacidade de realizar essas tarefas sem dificuldades.

não ignoram o verbo da oração matriz: houve 64% de acerto para sentenças com alçamento e 65,9% para sentenças com controle entre as crianças de 3 anos; e 78,3% de acerto para alçamento e 88,4% para controle entre as crianças de 4 anos.

Hirsch, Orfitelli e Wexler (2008) também investigaram essas construções em inglês infantil. Participaram do teste 50 crianças com idade entre 3 e 7 anos, sendo 10 crianças para cada faixa etária. Assim como Becker (2006), os autores utilizaram uma TJVV, mas além da sentença em que o verbo “seem” está em uma estrutura de alçamento (12a), o mesmo verbo foi utilizado com um sujeito expletivo, como em (12b). A inclusão de sentenças como (12b) foi feita para tentar verificar se as crianças teriam alguma dificuldade semântico-pragmática relacionada ao verbo “seem”:

- (12) a. The dog really¹² seems to be purple.
o cachorro realmente parece ser roxo
“O cachorro realmente parece ser roxo.”
- b. It really seems that the dog is purple.
Expl realmente parece que o cachorro é roxo
“Realmente parece que o cachorro é roxo.”
- c. The dog really likes to be white.
o cachorro realmente gosta ser branco
“O cachorro realmente gosta de ser branco.”

Nesse estudo, as crianças tiveram mais dificuldades com sentenças em que o verbo “seem” está inserido em uma estrutura de alçamento do que com aquelas em que o mesmo é precedido de expletivo (12b). As crianças de 3 anos acertaram apenas 3% das vezes em que foram testadas quanto à compreensão de sentenças com alçamento (12a), as de 4 anos acertaram 36%, as de 5 anos 34%, as de 6 anos 68% e as de 7 anos 71%. Quando a sentença testada envolvia o verbo “seem” precedido de expletivo (12b), os resultados para todos os grupos ficaram acima de 70%.

¹² Os autores optaram por incluir o advérbio “really” (realmente) com a justificativa de que a presença desse advérbio tornaria a diferença entre aparência e realidade mais proeminente, e também para tentar garantir que as crianças se atentassem para o verbo da oração matriz, “chamando” a atenção delas para o mesmo.

Hirsch *et al.* (2008) consideram que esta dificuldade com os verbos de alçamento acontece devido a demandas maturacionais dos mecanismos sintáticos essenciais para a realização de movimento-A. Considerando essa hipótese, apenas a partir dos 6 anos de idade elas seriam capazes de processar estruturas de alçamento (Borer; Wexler, 1987). O fato de as crianças não terem apresentado problemas com sentenças contendo o verbo “seem” precedido de expletivo, levou os autores a sugerir que elas não têm qualquer dificuldade com a semântica do verbo em questão. Os resultados do teste envolvendo as sentenças com controle apontaram taxas de acerto de 100% entre as crianças de 3, 4 e 5 anos, 99% para as crianças de 6 anos e 98% para as crianças de 7 anos, levando os autores a concluir que a compreensão de sentenças com essa estrutura não é um problema para crianças a partir dos 3 anos de idade.

Conforme mencionado anteriormente, participaram do estudo de Hirsch *et al.* (2008) 50 crianças entre 3 e 7 anos de idade, sendo 10 crianças para cada faixa etária. Apesar da participação de crianças de diferentes faixas etárias, o número de participantes por faixa etária foi baixo. Um número baixo de participantes gera uma amostra pequena que pode ser insuficiente para uma generalização confiável. Ademais, não houve realização do teste com adultos antes da aplicação do mesmo com crianças. A realização desse procedimento é importante para verificar se o teste está adequado para ser realizado com as crianças, permitindo ajustes quando necessários.

Outro estudo que também aponta para dificuldades de compreensão de estruturas de alçamento é o de Mateu e Hyams (2017). O estudo foi realizado em inglês e em espanhol com a participação de 30 crianças monolíngues falantes de inglês de 4 a 6 anos (10 para cada faixa etária), e 36 crianças monolíngues falantes de espanhol também com idades entre 4 e 6 anos (12 para cada faixa etária). Foi utilizada uma TJVV e os testes envolveram sentenças com argumento interveniente explícito (ver seção 2) como em (13a) e implícito como em (13b) e sentenças com o verbo “seem” e “parecer” com expletivo (13c).

- (13) a. The dog seems [to the cat] to be grey. (inglês)
 o cachorro parece [para o gato] ser cinza
 “O cachorro parece, para o gato, ser cinza.”
- a'. El perro le parece [ao gato] gris. (espanhol)
 o cachorro lhe parece [para o gato] cinza
 “O cachorro parece, para o gato, ser cinza.”
- b. The dog seems [] to be grey. (inglês)
 o cachorro parece [] ser cinza.
 “O cachorro parece ser cinza.”
- b'. El perro parece ser blanco. (espanhol)
 o cachorro parece ser branco
 “O cachorro parece ser branco.”
- c. It seems that the dog is grey. (inglês)
 Ø parece que o cachorro é cinza
 “Parece que o cachorro é cinza.”
- c'. Parece que el perro es blanco. (espanhol)
 parece que o cachorro é branco
 “Parece que o cachorro é branco.”

No teste com alcance em inglês, os resultados sugerem uma dificuldade das crianças de todos os grupos (4, 5 e 6 anos) para compreender as sentenças com argumento interveniente implícito (13b) ($M = 3.37/6$, ou seja, de 6 sentenças-teste apresentadas aos participantes, a média de acertos foi de 3.37, e com argumento explícito (13a) a média foi ($M = 3.17/6$). Em contrapartida, as crianças falantes de espanhol tiveram melhor desempenho quando o verbo usado na sentença era o “parecer” modal (que não exige experienciador) ($M = 5.31/6$) do que quando era o “parecer” lexical (que exige experienciador) ($M = 4.5/6$) (Mateu e Hyams, 2017). As autoras sugerem que não há problemas para a realização do movimento-A por parte de crianças menores de 6 anos de idade; a questão parece ser a presença de um argumento interveniente na estrutura de verbos como “seem”.

Para encerrar essa seção, apresentamos os resultados de um estudo realizado em português europeu (PE) para observar a compreensão de sentenças com estruturas de controle. O trabalho aqui reportado é o de Agostinho (2014) e Agostinho, Santos e Duarte (2018), que é o único que seja de nosso conhecimento a estudar a aquisição de

controle em língua portuguesa. As autoras realizaram um estudo exploratório com crianças em processo de aquisição de PE, no qual investigou a compreensão de verbos de controle do sujeito e de controle do objeto. O propósito do trabalho foi o de observar possíveis estratégias usadas pelas crianças para a atribuição de referentes nas sentenças com complemento infinitivo em PE.

Participaram do experimento 64 crianças com idades entre 3 e 5 anos. A autora escolheu uma Tarefa de Julgamento de Referência (McDaniel; Cairns, 1990) para o teste. Nessa metodologia, divide-se o procedimento em duas partes: primeiro o contexto discursivo de cada sentença a ser testada é oferecido através de uma história para a criança. Ao final da história é feito um comentário (enunciado) sobre a conclusão da mesma e o participante é convidado a ajudar um fantoche a entender o que aconteceu respondendo às perguntas dele. Na condição com verbos de controle do sujeito foram usados os verbos “querer” e “conseguir” (14):

- (14) O cordeirinho consegue encontrar os morangos.

A proporção de respostas corretas foi de 96,2% para crianças de 3 anos de idade, de 98,8% para as de 4 anos, e de 98,9% para as de 5 anos. Os resultados do estudo de Agostinho (2014) sugerem que não há dificuldades por parte das crianças adquirindo PE em compreender as sentenças com verbos de controle do sujeito, como em (14).

O principal contraponto dos estudos sobre a aquisição de controle e de alçamento podem ser observados nos resultados dos experimentos de Becker (2006) e Hirsch *et al.* (2008), visto que nesses trabalhos os autores realizaram tarefas muito semelhantes e os achados obtidos foram bastante diferentes. Como já mencionamos, problemas no desenho experimental podem ter levado aos diferentes resultados encontrados. Com isso em mente, elaboramos para o teste em PB um experimento com uma metodologia diferente, que pôde ser mais facilmente aplicada em crianças a partir de 3 anos de idade. Descrevemos abaixo o estudo realizado em PB para observar a compreensão de sentenças com controle e alçamento.

4 Estudo com controle e alçamento em português brasileiro

Considerando os resultados encontrados nos estudos discutidos acima, e também os postulados da Teoria de Controle por Movimento, o objetivo central desse estudo é investigar a aquisição de estruturas de controle e de alçamento em PB, a fim de detectar a idade a partir da qual as crianças as compreendem. Para tanto, aplicamos um experimento de compreensão contendo sentenças com controle e com alçamento em crianças adquirindo o PB como língua materna. Nossa pergunta de pesquisa é: as crianças apresentam dificuldades para compreender estruturas de alçamento e estruturas de controle em PB? Os detalhes do estudo são explicitados abaixo.

4.1 Previsões

Como discutido na seção 2 deste artigo, segundo a TCM as estruturas de controle e de alçamento são derivadas pelo mesmo mecanismo sintático, o movimento-A, que desloca o DP sujeito da oração encaixada e o move para o Spec, TP da oração matriz (Hornstein, 1999, 2001, 2003; Boeckx; Hornstein, 2004, 2006a, 2007; Boeckx; Hornstein; Nunes, 2011). Na seção 3, observamos que em inglês, espanhol e PE os resultados dos testes sugerem que crianças a partir de 3 anos de idade são capazes de compreender sentenças com verbo de controle. Diante disso, se a estrutura de controle envolve movimento-A, mecanismo também necessário nas construções com verbos de alçamento, poderíamos prever que as crianças não teriam dificuldade para compreender também as sentenças com alçamento.

Contudo, como destacado anteriormente, controle e alçamento são estruturas diferentes. Especificamente no caso das construções de alçamento, algumas de suas características poderiam ser responsáveis pelas dificuldades que as crianças venham a apresentar, como, por exemplo:

- i) A seleção não-canônica do seu complemento: os verbos de controle selecionam um CP como complemento (uma seleção canônica), e os de alçamento um TP.

Como a seleção dos verbos de alçamento é não-canônica, supõe-se que essa estrutura pode levar mais tempo para ser dominada;

- ii) A presença de um experienciador: é postulado que os verbos “seem” em inglês, e o “parecer” lexical em espanhol exigem, em sua grade temática, um argumento interveniente experienciador. Esse argumento interveniente pode trazer dificuldades para as crianças (Orfitelli, 2012; Mateu; Hyams, 2017). Considerando a semelhança entre esses verbos e o “parecer” em PB, parece correto afirmar que a interveniência de um argumento também ocorre nas construções com “parecer” em PB. Em contrapartida, verbos de controle do sujeito que selecionam apenas um argumento interno não apresentam argumentos intervenientes.

A partir das diferenças apontadas acima e com base na fundamentação teórica já discutida, apresentamos abaixo nossa hipótese de trabalho contrastada à hipótese nula:

Hipótese de trabalho (H_1): a aquisição das estruturas de alçamento acontece mais tarde do que a aquisição das estruturas de controle.

Hipótese nula (H_0): a aquisição das estruturas de alçamento não acontece mais tarde do que a aquisição das estruturas de controle.

Previsão: as crianças apresentarão comportamento adulto para as estruturas de controle antes de apresentarem comportamento adulto para as estruturas de alçamento.

4.2 Participantes¹³

O experimento contou com a participação de 30 adultos falantes nativos de PB, que formam o nosso grupo controle. Foram testadas 98 crianças, dentre estas 16 crianças (uma criança de 5 anos, cinco crianças de 4 anos e 10 crianças de 3 anos) tiveram seus resultados excluídos por não conseguirem completar ou entender os procedimentos do teste. Os critérios de exclusão foram distração, falta de atenção/foco ou respostas erradas para 3 sentenças distratoras ou mais. Nos resultados aqui apresentados, foram consideradas as respostas de 82 crianças agrupadas em 3 faixas etárias: 22 crianças entre 3;2 e 3;11 (média de idade: 3;5); 30 crianças entre 4;0 e 4;11 (média de idade: 4;4); e 30 crianças entre 5;0 e 5;11 (média de idade: 5;3).

4.3 Desenho experimental

Para investigarmos a compreensão de sentenças com controle e alcance por parte de crianças em processo de aquisição de PB, realizamos um experimento utilizando uma Tarefa de Escolha de Figuras (Schmitt; Miller, 2010). Nesse tipo de teste, o participante deve escolher, dentre duas ou mais figuras, aquela que melhor corresponde ao estímulo ouvido.

O teste contou com duas condições, como mostrado no quadro 1 abaixo. Cada condição possuía 4 sentenças-teste, totalizando 8 sentenças-teste. Nessas sentenças, incluímos os seguintes verbos como complemento: *nadar, voar, montar (a cavalo), brincar, escrever, soltar (pipa) e comer*. Adicionamos também uma sentença-distratriz¹⁴ intercalada com cada sentença-teste com o intuito de distrair os participantes para que eles não percebessem as estruturas sendo testadas. Deste modo, cada participante

¹³ O presente experimento foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) em 19/06/2018, CAAE: 80123117.0.0000.5561.

¹⁴ As sentenças selecionadas para serem distratoras não apresentaram verbos de controle e de alcance. Foram usadas sentenças com os verbos ser/estar e com o verbo “ter” com sentido de haver/existir. Ver anexo.

ouviu 16 sentenças, sendo 8 sentenças-teste e 8 sentenças-distratoras.¹⁵ Antes do início do teste propriamente dito, um pré-teste foi aplicado aos participantes para averiguarmos o entendimento da tarefa. Todos os participantes que foram incluídos no estudo compreenderam a tarefa e passaram no pré-teste¹⁶.

Quadro 1 – exemplos de sentenças usadas para as duas condições do estudo.

Condição	Exemplo de sentença
1 – Controle	A menina quer nadar
2 – Alçamento	O menino parece comer.

Fonte: elaborado pelas autoras.

O teste consistia na apresentação de 3 imagens¹⁷ lado a lado na tela de um laptop de 14''. A experimentadora descrevia cada uma das 3 imagens sem pronunciar o verbo da sentença- teste. Após ver as imagens e ouvir as descrições sobre cada uma, uma sentença (teste ou distratora) era enunciada e a criança deveria escolher a imagem que correspondia ao que foi dito.

A apresentação de todas as figuras do experimento seguiu um roteiro bastante rigoroso, sem que os verbos sendo investigados fossem proferidos nessa apresentação. A escolha da criança era realizada após a apresentação das três imagens e da explicação de cada uma.

Para ilustrar como a sessão experimental ocorria, vamos descrever como a sentença em (15) era testada:

(15) A menina parece escrever.

¹⁵ Este trabalho é um recorte de um experimento maior, no qual foram testadas outras cinco condições experimentais. No total, cada participante ouviu 24 sentenças teste e 24 sentenças distratoras. O tempo médio de aplicação do teste completo foi de 30 minutos.

¹⁶ No pré-teste, a imagem correspondente à sentença proferida foi escolhida de modo a não criar dúvidas nos participantes, ou seja, não havia uma imagem distratora. Foram utilizadas 10 sentenças e o critério para passar no pré-teste era acertar ao menos metade delas.

¹⁷ Devido aos direitos autorais das imagens utilizadas no teste, não podemos reproduzi-las no texto. No entanto, o leitor poderá consultá-las no seguinte link: <https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-28022020-145108>.

Três imagens¹⁸, uma ao lado da outra, aparecem na tela do computador. A experimentadora descreve cada uma das imagens para a criança. Numa das imagens, há uma menina sentada em uma mesa com uma folha de papel e um pote com materiais de escrita, e a menina olha para a folha de papel. Como há um pote com lápis na frente, não se consegue ver claramente o que ela está fazendo com a mão. Há apenas a sugestão de que o evento (escrever) está acontecendo. Numa outra imagem, há uma menina sentada com um caderno/livro aberto na sua frente (fica claro na imagem que ela não está escrevendo). É mencionado para o participante que ela está lendo. Numa terceira imagem, temos novamente uma menina escrevendo em um caderno, e fica evidente na imagem o que ela está fazendo. Essas imagens eram apresentadas da seguinte maneira:

- (16) Experimentadora [apresentando a figura 1]: *Olha a menina sentada na mesa com papel e lápis, mas não dá pra ver direito o que ela tá fazendo...*
[Apresentando a figura 2]: *E essa menina aqui...ela tá só sentada e lendo.*
[Apresentando a figura 3]: *Olha essa essa outra! Ela tá escrevendo.*

Durante a apresentação das figuras não há o pronunciamento do verbo “parecer”. A descrição da imagem permite que o evento fique subentendido, levando o participante a supor o que pode estar acontecendo. Após a apresentação de todas as imagens, a imagem do personagem “Beto”, da Vila Sésamo, aparece no canto superior direito da tela. Uma voz masculina previamente gravada pergunta: “*Em qual figura a menina parece escrever?*” A criança, então, fornece a sua resposta, apontando para uma das imagens.

Considere agora a estrutura de controle em (17):

¹⁸ Uma é a imagem teste, aquela que deve ser apontada. As outras duas são consideradas imagens distratoras, que apresentam menina, livros e canetas, mas que não ilustram o que é dito na sentença-teste. Ao longo da sessão experimental, a imagem-teste aparece em diferentes posições: às vezes é a imagem da esquerda, às vezes é a imagem do meio e às vezes é a imagem mais à direita. As imagens aparecem em posições randomizadas, para que os participantes não associem nenhuma posição à resposta correta.

(17) A menina quer nadar.

Para essa sentença, o roteiro do teste era apresentado como em (18), com as imagens apresentadas como descrito a seguir:

- (18) Experimentadora [apresentando a figura 1]: *olha a menina na água, de boia, óculos, toda preparada e animada!*
[Apresentando a figura 2]: *Essa também tá dentro da água e já tá nadando.*
[Apresentando a figura 3]: *E essa? O que será que aconteceu? Ela deixou as coisas largadas...*

Na figura 1 que ilustra a sentença em (17), uma menina está dentro da água vestida de maneira apropriada para nadar. Quando a imagem é apresentada, a experimentadora deixa claro que a menina está “pronta” e “animada”, em outros termos, a interpretação é de que a menina deseja nadar. A partir da leitura do roteiro usado no teste, observamos que o verbo “querer” não é mencionado durante a apresentação da imagem, a apresentadora apenas explicita que o personagem apresentado está “pronto” e ‘animado’ para realizar a ação (no caso do item descrito, ‘nadar’). Na imagem distratora 2, que é a segunda a ser mostrada, também há uma menina com roupas adequadas para nadar, mas nessa imagem ela já está nadando, ou seja, já está realizando a ação. Deixa-se claro na descrição da imagem que a ação desejada já está sendo realizada, ou seja, ao comparar a imagem 1 com a imagem 2, o participante pode inferir que em apenas uma das figuras a menina *quer fazer* alguma coisa e ainda não está fazendo. Finalmente na imagem 3, apesar de a menina também estar dentro da piscina, suas roupas foram deixadas na água e sua expressão é de quem não está interessada em colocá-las para nadar. Ela também está de braços cruzados, claramente sem se divertir. A menina claramente não quer nadar. Optamos por colocar essa imagem distratora para tentarmos garantir: i) a eliminação de dúvidas relacionadas às questões semânticas envolvendo o verbo “querer”, ou seja, se a criança escolhesse essa imagem, poderíamos supor que o significado do verbo “querer” pode

apresentar alguma dificuldade para o participante, e ii) ter mais garantias de que a criança esteja prestando atenção nas figuras e na descrição das mesmas.

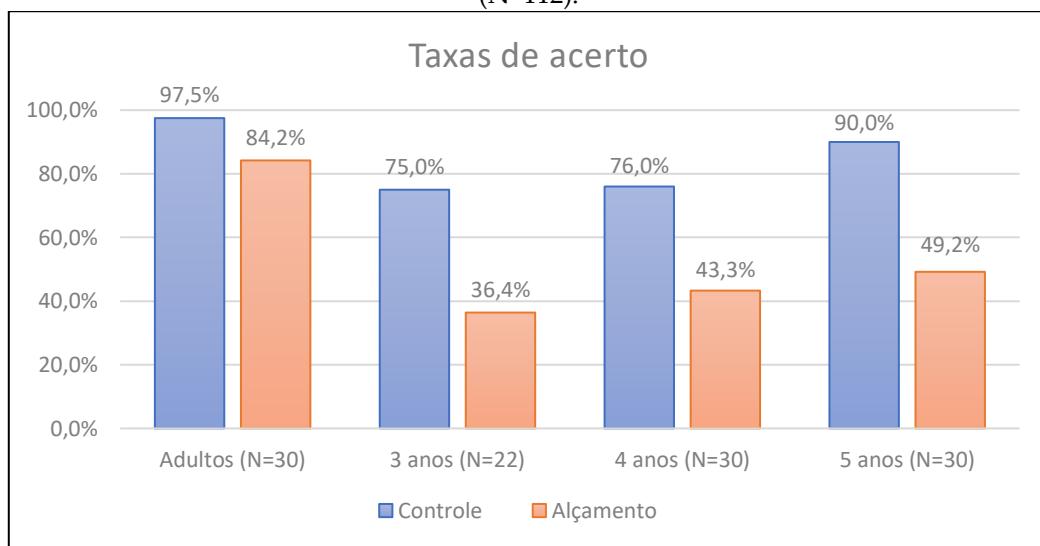
É importante salientar que, em geral, os testes em inglês e em espanhol reportados na literatura em aquisição de linguagem sobre a compreensão de estruturas de alçamento envolvem sentenças em que apenas a cópula “ser” é incluída como complemento desse verbo, como ilustrado nos exemplos (10), (12) e (13). Em nosso estudo, para a condição “alçamento”, incluímos verbos eventivos, como “escrever”, “comer”, “brincar” e “soltar (pipa)”. É nosso intuito enriquecer o debate sobre a aquisição dessas estruturas, incluindo diferentes tipos verbais na oração complemento.

4.4 Resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados do experimento acima descrito. Primeiramente no gráfico a seguir temos as taxas de acerto nas duas condições, alçamento (19a) e controle (19b), para todos os participantes:

- (19) a. A menina parece escrever.
 b. A menina quer nadar.

Gráfico 1 – Taxas de acerto para “controle” e “alçamento” entre os grupos de crianças e adultos (N=112).



Fonte: elaborado pelas autoras.

Observamos que as taxas de acerto de todos os participantes foram melhores para a condição com verbos de controle, em que todos apresentaram no mínimo 75% de acerto. Na condição “controle”, os grupos de 3 e 4 anos apresentam taxas parecidas de acerto. No entanto, para a condição “alçamento”, crianças de 4 anos apresentam taxas mais altas de acerto, de 43,3%, enquanto as crianças de 3 anos apresentam 36,4% de acerto. O grupo de 5 anos teve melhor desempenho em todas as condições entre todos os grupos de crianças. O gráfico também nos permite visualizar que, à medida que a idade avança, também avançam as taxas de acerto para as duas condições.

No que se segue, partimos para a análise inferencial dos resultados. Para essa análise, utilizamos o Teste de Mann-Whitney. Comparando as duas estruturas dentro do grupo de 3;0 a 3;11, podemos observar que as crianças desse grupo tiveram mais dificuldade para compreender as sentenças com alçamento (36,4%) do que aquelas com controle (75%) e essa diferença alcançou relevância estatística ($p=2,12^{-05*}$). O grupo entre 4;0 e 4;11 também apresentou mais dificuldade para compreender alçamento. A taxa de acerto de sentenças com controle foi de 76% e com alçamento foi de 43,3%, sendo uma diferença estatisticamente significativa ($p = 1,21^{-04*}$). No grupo de 5 anos, também é observada uma diferença estatística significante ($p=1,94^{-05*}$), também com melhores taxas para a condição de controle.

O nosso próximo passo é observar se há diferença entre os diferentes grupos testados. Ou seja, em que medida uma taxa de acerto de 43,3% (para o grupo de 4 anos na condição alçamento), por exemplo, é igual a uma taxa de 49,2% de acerto para o grupo de 5 anos na mesma condição? Essas comparações são fornecidas nas duas tabelas discutidas em seguida. Começamos com a condição “controle”:

Tabela 1– p-valores da comparação entre todos os grupos para a condição “controle”. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor de <0,05.

Grupos comparados	Valor-p
adultos – 3 anos	2,7 ^{-03*}
adultos – 4 anos	2,20 ^{-04*}
adultos – 5 anos	8,27 ⁻⁰²
3 anos – 4 anos	0,24
3 anos – 5 anos	1,45 ^{-03*}
4 anos – 5 anos	3,38 ^{-02*}

Fonte: elaborada pelas autoras.

Excetuando-se a comparação entre os grupos de 3 vs. 4 anos e 5 anos vs. adultos, todas as outras interações alcançaram significância. A falta de significância entre os grupos de 3 e 4 anos sugere que as crianças dessas idades se comportaram de maneira semelhante, o que nos leva a concluir que elas estão no mesmo estágio de desenvolvimento com relação às estruturas de controle. A falta de significância entre o grupo de adultos e as crianças de 5 anos sugere que essas já apresentam comportamento adulto com relação à estrutura de controle. A significância estatística encontrada entre os grupos de 3 e de 4 anos, de um lado, em oposição ao grupo de 5 anos, do outro, indica que há uma progressão no desenvolvimento das crianças. O mesmo pode ser dito com relação à diferença encontrada entre crianças de 3 e de 4 anos de um lado e os adultos de outro.

Consideremos a seguir a condição “alçamento”, com os p-valores exibidos na tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – p-valores da comparação de todos os grupos para a condição “alçamento”. *Diferença estatisticamente significativa a um p-valor <0,05.

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

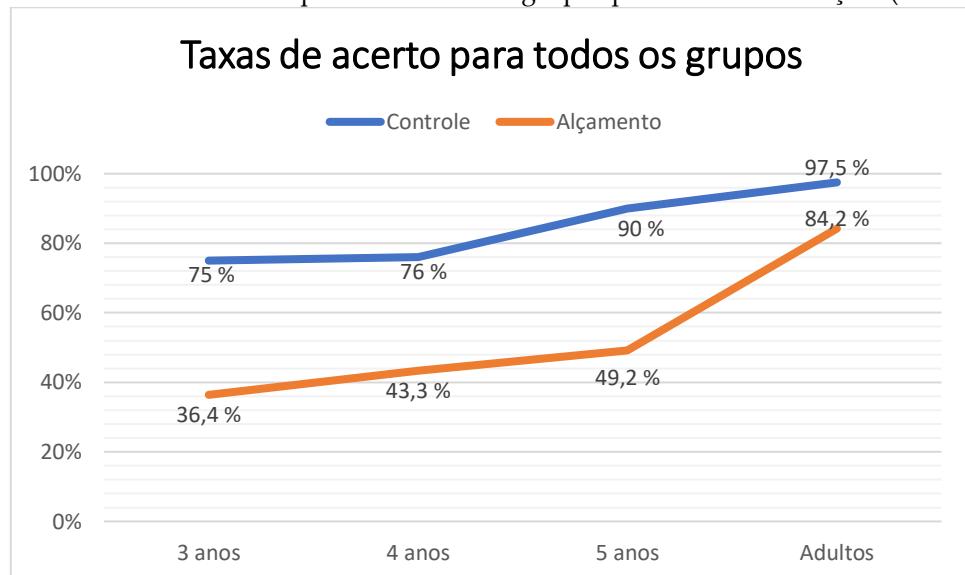
Fonte: elaborada pelas autoras.

Os dados da tabela indicam que houve diferença estatística entre cada um dos grupos de crianças e o grupo de adultos. Ou seja, nenhum grupo teve desempenho similar ao dos adultos; apesar disso, percebe-se pela análise dos gráficos 1 e 2, que, conforme a idade dos grupos aumenta, as taxas de acerto também se aproximam mais das taxas dos adultos.

Ao realizar a comparação entre os grupos de crianças, observamos que não houve diferença estatisticamente significativa em nenhuma interação. Isso significa que as crianças dos diferentes grupos não se comportaram de modo diferente. Podemos dizer, então, que existe uma diferença entre as condições, com a clara detecção de um padrão de desenvolvimento para a condição “controle”, mas não para a condição “alçamento”.

Esse padrão de desenvolvimento pode ser visualizado no gráfico abaixo, que traz as taxas de acerto nas duas condições para cada um dos grupos testados:

Gráfico 2 – Linha de desempenho de todos os grupos para as duas condições (N = 112).



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se vê, há melhora progressiva nas taxas de acerto das crianças em todas as condições, de acordo com a idade. Esse aumento progressivo nas taxas de acerto pode ser um indicativo de que há um percurso de desenvolvimento detectado até se chegar ao estágio estável (adulto). Embora, para a condição “alçamento”, essa melhora não tenha sido estatisticamente significativa, isso não nos impede de observar que as taxas de acerto aumentam com a idade.

5 Discussão

Os trabalhos que investigam a aquisição de controle e de alçamento sugerem, de maneira geral, que as crianças têm dificuldade para compreender sentenças com alçamento antes dos 5-7 anos de idade. As razões para isso podem estar relacionadas ao movimento-A, e/ou a presença de um experienciador na estrutura de verbos como “seem” e “parecer”, por exemplo.

Nossos resultados são parecidos com os obtidos por Mateu e Hyams (2017) e Hirsch *et al.* (2008), pois nosso estudo também sugere que as crianças têm mais facilidade para compreender sentenças com controle do que com alçamento; e diferem dos resultados do trabalho de Becker (2006), cujos resultados sugerem o contrário: que

as crianças têm mais facilidade com alçamento. Além disso, nosso estudo também sugere que a aquisição de controle ocorre a partir dos 3 anos em português brasileiro, em consonância com os resultados obtidos por Agostinho *et al.* (2018) para o PE. Ressaltamos a proximidade dos resultados mesmo utilizando uma metodologia diferente.

Embora tenham obtido resultados semelhantes, Hirsch *et al.* (2008) e Mateu e Hyams (2017) apresentam análises diferentes para essa dificuldade com alçamento. Enquanto Hirsch *et al.* (2008) argumentam que a mesma aconteça por razões relacionadas ao movimento-A, Mateu e Hyams (2017) sugerem que a presença de explícita ou implícita de um argumento interveniente (experienciador) na sentença com alçamento é o que faz com que sentenças com essa estrutura sejam compreendidas depois daquelas com controle. Se considerarmos que em língua portuguesa também existe um experienciador na estrutura do verbo “parecer”, podemos sugerir que a presença de um argumento interveniente, ainda que não pronunciado, poderia explicar a compreensão mais tardia de sentenças com alçamento também em PB. Para trabalhos futuros em PB, a inclusão de sentenças de alçamento com experienciador pronunciado pode ajudar a elucidar melhor se estamos diante da interferência de um argumento interveniente na compreensão das sentenças ou não.

Como vimos na seção 2, as diferentes particularidades de controle e de alçamento podem torná-las mais desafiadoras para as crianças em processo de aquisição, levando-nos à hipótese e previsão apresentadas na subseção 4.1: a aquisição de alçamento é mais tardia do que a de controle, logo, o comportamento adulto para controle pode ser observado antes do comportamento adulto para alçamento. O que vemos no gráfico 2 acima parece indicar que nossa hipótese está no caminho certo: as crianças parecem dominar as estruturas de controle antes de mostrar domínio das estruturas de alçamento. Apesar de nossas observações sobre esse resultado, nosso estudo não permite concluir se as diferenças sintáticas são a razão para a compreensão mais tardia de alçamento também em PB.

Por fim, ainda que nosso estudo não tenha testado a adequação teórica da TCM sobre controle e alcance, ressaltamos que, do ponto de vista da aquisição de linguagem, essa análise se mostra atraente, pois as crianças não teriam que adquirir dois mecanismos sintáticos diferentes para dominar as duas estruturas, mas apenas um.

6 Considerações finais

Neste artigo investigamos o comportamento linguístico de crianças em idade pré-escolar com relação às estruturas de controle e de alcance em PB. Para tanto, realizamos um estudo exploratório com 82 crianças com idades entre 3;2 e 5;11 anos de idade sobre a compreensão de sentenças com essas estruturas. Os resultados indicam que as crianças se saem melhor com a estrutura de controle do que com a de alcance, algo que também foi encontrado em outros estudos realizados com crianças adquirindo inglês e espanhol.

Pontuamos que a compreensão de sentenças com controle em outras línguas e também em PB indica que movimento-A não parece impor dificuldades para crianças a partir dos 3 anos de idade, porém outras questões sintáticas podem estar envolvidas. Ademais, nossos dados sugerem que há um percurso da criança em direção ao comportamento adulto com relação a essas duas construções.

Nossos resultados podem auxiliar numa maior compreensão sobre o que está envolvido na aquisição de controle e de alcance ao trazer para o debate um estudo realizado em uma língua diferente daquelas até então exploradas. Além disso, fizemos uso de uma metodologia diferente daquelas utilizadas em trabalhos anteriores, diversificando os métodos para testar a compreensão das estruturas. O fato de nossos resultados, em uma língua diferente e com uma metodologia diferente, irem ao encontro de alguns resultados encontrados em outras línguas contribui para fornecer uma visão mais clara da aquisição de controle e de alcance.

Agradecimentos

As autoras agradecem aos pareceristas pelo tempo dedicado à leitura e revisão do manuscrito. Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – 310213/2023-1 (atribuído à segunda autora). A primeira autora agradece ao CNPq pela concessão de bolsa durante o período de desenvolvimento desta pesquisa (Processo nº. 134307/2017-8).

Referências

- AGOSTINHO, C. **The Acquisition of control in European Portuguese complement clauses.** 2014. 162 f. Dissertação. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. 2014.
- AGOSTINHO; C. SANTOS, A. L.; DUARTE; I. The acquisition of control in European Portuguese. In: SANTOS; A. L.; GONÇAVES, A. (ed.). **Complement clauses in Portuguese: syntax and acquisition.** John Benjamin Publishing Company, 2018. p. 263- 293. DOI <https://doi.org/10.1075/ihll.17.09ago>
- AUSÍN, A.; DEPIANTE, M. On the syntax of Parecer (to seem) with and without an experiencer. In: **PROCEEDINGS OF THE 3RD HISPANIC LINGUISTIC SYMPOSIUM**, 2000. p. 155-170.
- BECKER, M. Remarks and replies: There began to be a learnability puzzle. **Linguistic Inquiry**, vol. 37:3, p. 441-456, 2006. DOI <https://doi.org/10.1162/ling.2006.37.3.441>
- BOECKX, M.; HORNSTEIN, N. Movement under control. **Linguistic Inquiry** 35, p. 431 – 452, 2005. DOI <https://doi.org/10.1162/0024389041402625>
- BOECKX, M.; HORNSTEIN, N. The virtues of control as movement. **Syntax** 9, p. 118 – 130, 2006. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9612.2006.00086.x>
- BOECKX, M.; HORNSTEIN, N. Control in Icelandic and theories of control. **Linguistic Inquiry** 37, p. 591 – 606, 2006. DOI <https://doi.org/10.1162/ling.2006.37.4.591>
- BOECKX, M.; HORNSTEIN, N. On (Non-) obligatory control. In: DAVIES, W. D.; DUBINSKY, S. (ed.). **New horizons in the analysis of control and raising.** Dordrecht: Springer, 2007. p. 251 – 262. DOI https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6176-9_11
- BOECKX, C.; HORNSTEIN, N.; NUNES, J. 2010. **Control as movement.** Cambridge University Press, 2010. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511761997>

BORER, H.; WEXLER, K. The maturation of syntax. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (ed.). **Parameter setting**. Netherlands: Springer, 1987. p. 123 – 172. DOI https://doi.org/10.1007/978-94-009-3727-7_6

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

CAIRNS, H.; MCDANIEL, D.; HSU, J. R.; M. RAPP. A longitudinal study of principles of control and pronominal reference in child English. **Language** 70, p. 260 – 288, 1994. DOI <https://doi.org/10.2307/415829>

CHOE, J. **Children seem to know raising**: Raising and intervention in child language. Honolulu, HI. University of Hawaii at Manoa dissertation. 2012. DOI <https://doi.org/10.1080/10489223.2013.828062>

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

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**: Its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. A minimalist program for linguistics theory. In: K. HALE; S. J. KEYSER (ed.). **The view from building 20**: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

CHOMSKY, N. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. (ed.). **Ken Hale**: A life in language. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. p. 1 – 52. DOI <https://doi.org/10.7551/mitpress/4056.003.0004>

COLLINS, C. A smuggling approach to raising in English. **Linguistic Inquiry** 36, p. 289 – 298, 2005. DOI <https://doi.org/10.1162/0024389053710701>

GROLLA, E. B. Metodologias experimentais em aquisição de linguagem. **Estudos da Lingua(gem)** 7, p. 9 – 42, 2009. DOI <https://doi.org/10.22481/el.v7i2.1090>

HIRSCH, C.; ORFITELLI, R.; WEXLER, K. The acquisition of raising reconsidered. In: **PROCEEDINGS OF GALA (GENERATIVE APPROACHES TO LANGUAGE ACQUISITION 2007)**, 2008. p. 1 – 10.

HORNSTEIN, N. Movement and control. **Linguistic Inquiry**, v. 30, n. 1, p. 69 – 96, 1999. DOI <https://doi.org/10.1162/00243899553968>

HORNSTEIN, N. Move! A minimalist theory of construal. *Linguistic Inquiry*, v. 30, p. 69 – 96, 2001. DOI <https://doi.org/10.1162/002438999553968>

HORNSTEIN, N. On control. In: **Minimalist syntax**. RANDALL HENDRICK (ed.). Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 6 – 81. DOI <https://doi.org/10.1002/9780470758342.ch1>

HYAMS, N.; SNYDER, W. Young children never smuggle: Reflexive clitics and the Universal Freezing Hypothesis. Paper presented at the **30th Boston University Conference on Language Development** [BUCLD 30]. Boston, MA, 2005.

LANDAU, I. **Control in generative grammar**: a research companion. Cambridge University Press, 2013. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139061858>

LANDAU, I. **Elements of control**. Dordrecht: Kluwer. 2001.

MATEU, V. E.; HYAMS, N. On the learnability of implicity arguments. In: **PROCEEDINGS OF GENERATIVE APPROACHES TO LANGUAGE ACQUISITION: NORTH AMERICA** [GALANA 7]. Cascadilha Press, Somerville, MA, 2017.

MCDANIEL, D.; CAIRNS, H. S. The processing and acquisition of control structures by young children. In: LYN, F.; VILLIERS, J. (ed.). **Language processing and language acquisition**. Kluver Academic Publishers, 1990. p. 313 – 325. DOI https://doi.org/10.1007/978-94-011-3808-6_12

MCDANIEL, d.; CAIRNS, H. S. HSU, J. Control principles in the grammars of young children. *Language Acquisition* 1, p. 297 – 335, 1991. DOI https://doi.org/10.1207/s15327817la0104_1

NUNES, J. Relativizing minimality for A-movement: Ø- and θ- relations. *Probus* 22, p. 1 – 25, 2010. DOI <https://doi.org/10.1515/prbs.2010.001>

NUNES, J. Hiperalçamento em português brasileiro. *Cuadernos de la ALFAL*, n. 12 (2), p. 199 – 227, 2020.

ORFITELLI, R. **Argument intervention in the acquisition of A-movement**. 2012. 151f. Doctoral dissertation, University of California at Los Angeles, 2012.

PERLMUTTER, D. Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis. In: JAEGER, J. et al. (ed.). **PROCEEDINGS OF THE FOURTH ANNUAL MEETING OF**

THE BERKELEY LINGUISTIC SOCIETY. University of California at Berkeley. 1978. p. 159 – 189. DOI <https://doi.org/10.3765/bls.v4i0.2198>

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

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

SCHMITT, C.; MILLER, K. Using comprehension methods in language acquisition research. In: BLOM, E.; UNSWORTH, S. (ed.). **Experimental methods in language acquisition research.** Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 35 – 56. DOI <https://doi.org/10.1075/lilt.27.04sch>

Anexo

Sentenças-teste

Controle	Alçamento
A menina quer nadar.	A menina parece escrever.
O menino quer voar.	O menino parece soltar pipa.
O menino quer montar no cavalo.	O menino parece comer.
A menina quer brincar na areia.	O menino parece brincar.

Sentenças-distratoras

A menina está tocando flauta.
O homem tem uma barriga grande.
Tem uma boneca em cima da cama.
Tem um menino tocando o piano.
O cachorro está brincando com a bola.
A menina está usando calça comprida.
A menina está escovando os dentes.
A menina está usando um chapéu.