

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
BEATRIZ PATRIOTA CARNEIRO

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MAPEAMENTO DE ARGUMENTOS E
AQUISIÇÃO DE VERBOS PSICOLÓGICOS

BRASÍLIA - DF
2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MAPEAMENTO DE ARGUMENTOS E
AQUISIÇÃO DE VERBOS PSICOLÓGICOS

BEATRIZ PATRIOTA CARNEIRO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Dra. Rozana Reigota Naves.

BRASÍLIA - DF

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

BEATRIZ PATRIOTA CARNEIRO

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MAPEAMENTO DE ARGUMENTOS E AQUISIÇÃO DE VERBOS PSICOLÓGICOS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Banca examinadora:

Presidente/Orientadora: Prof^ª Dra. Rozana Reigota Naves (LIP/UnB)

Membro externo: Prof^ª Dra. Letícia Maria Sicuro Corrêa (Departamento de Letras/PUC-Rio)

Membro interno: Prof^ª Dra. Heloisa Maria M. L. de Almeida Salles (LIP/UnB)

Membro suplente: Prof^ª Dra. Helena da Silva Guerra Vicente (LIP/UnB)

Agradecimentos

À minha orientadora, prof. Dra. Rozana Reigota Naves, de quem sempre recebi dedicação, atenção e apoio constantes, por ter sido determinante para o início, o percurso e o término desta dissertação, e por ter me apresentado os verbos psicológicos.

À coordenadora do PPGL da UnB, prof. Dra. Heloisa Maria Moreira Lima Salles, por oferecer uma coordenação que possibilitou minha inserção no universo acadêmico.

À professora prof. Dra. Letícia Sicuro Corrêa (PUC-Rio), pelas aulas de Língua e Cognição e Aquisição da Linguagem, em que, *non sponte*, plantou a ideia.

A todos professores da UnB de quem fui aluna, prof. Dra. Helena da Silva Guerra pelas aulas de Gramática Gerativa, prof. Dra. Maria Luiza Sales Corôa, pelas aulas de Semântica e prof. Dr. Dionei Moreira Gomes, pelas aulas de Morfologia.

À prof. Dra. Flávia de Castro Alves, pela indicação de mais uma creche, e à equipe administrativa do PPGL, principalmente à Renata de Carvalho Leite, e à mais recente membro da equipe, Ângela Gomes de Souza.

À empresa júnior de consultoria estatística da UnB, Estat, e ao estagiário Diego Oliveira por se disporem a fazer um projeto estatístico em Linguística.

Aos professores acadêmicos cujas palestras enriqueceram o trabalho: prof. Dra. Márcia Maria Cançado Lima (UFMG), prof. Dr. Maximiliano Guimarães Miranda (UFPR), prof. Dra. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes (Unicamp), prof. Dra. Teresa Cristina Wachowicz (UFPR), prof. Dra. Marina Rosa Augusto (UERJ/Lapal PUC-Rio).

Esta dissertação só teve seu principal embasamento, a observação de campo do processo de aquisição da linguagem, porque três instituições de ensino permitiram.

Agradeço especialmente e primordialmente, à Creche Pedacinho do Céu, e à Fabiana Daniela Sousa Oliveira, diretora pedagógica da instituição à época, a primeira que me ouviu, estudou a proposta e concedeu esse privilégio único de participar do dia a dia das crianças por meio de contação de histórias e por pequenas atividades que culminaram na pesquisa final. Também agradeço à coordenadora pedagógica Tatiane de Jesus, à orientadora educacional Karita Queirós, às secretárias: Cleice Oliveira e Patrícia Godinho, às professoras: principalmente à Ideuzita Alves, Aline Cardoso, Angela Marta, Aurinete Sousa, Bernadete de Lurdes, Cristina Gomes, Daiane Desiane Alves, Elenice Alves, Esdra Maria Costa, Kenia Joyce de Almeida, Verônica Alves e Ronivônia Oliveira, e ao guardião da entrada, Paulo Rogério de Almeida, equipe que também apoiou a aplicação das atividades.

Também agradeço em especial à creche Pij, da Asfub-UnB, e à orientadora pedagógica Rosa Aparecida Rodrigues da Silva, por também ter me recebido, considerado a pesquisa e permitido a aplicação das atividades com mais alguns alunos. Também agradeço a equipe de professores e funcionários que apoiaram a aplicação das atividades: Karina Lucas Ribas, Katiane Gabriela Silva Alves, Maria Lúcia Lucas Ribas e Wellington Souto Pereira.

Agradeço também, em especial, ao Colégio CorJesu, colégio do qual sou ex-aluna e guardo as mais felizes lembranças e ao qual pude retornar para a parte primordial da minha pesquisa de mestrado que era a pesquisa de campo, e à Irmã Luisa Catharina della Torre, que me recebeu, considerou a proposta, e concedeu permissão, num momento em que eu estava no apagar das luzes do meu limite de tempo acadêmico. Agradeço em especial à coordenadora pedagógica, Ana Paula Oliveira Barbosa e também à orientadora educacional Maria Inês Vieira Mendes, à auxiliar de coordenação Elaine Bonfim Costa, e às professoras: Amélia Maria, Leila Machado, Samara de Albuquerque, Nice Elene Santos, Regina Célia Sousa.

À papelaria Lius, em especial à dupla: Thiago Gomes e Gisele Ribeiro, e também a: Josivan Brito, Maria Abadia, Luana Soares de Sousa e ao gerente, Ronaldo Luís Ribeiro, pela prontidão das impressões e material para toda a pesquisa.

E pelo percurso acadêmico na UnB, agradeço a todos a seguir pela amizade: a Jaqueline Marinho Pinheiro de Almeida, pelo companheirismo e pela sabedoria; a Erika Hoth Sathler Guerra, pela amizade e por me ensinar como montar o índice, e a Letícia de Sousa Aquino, pelas confraternizações; a Wanderson Bomfim e a Zenaide Dias Teixeira, também *ex-puc-rios*, pela amizade e incentivo gerativistas; a Cristiany Fernandes da Silva, pelos artigos e teses de última hora, a Ana Terra Mejia Munhoz, pela atenção e chamada para congressos, e a Marisa Dias Lima, pelos documentos do CEP; a Tiago de Aguiar Rodrigues, a Marcus Vinicius de Lira Ferreira (também por *Verbs and Times*) e a Glaucio de Castro Júnior, pela inteligência e por verem graça na linguística; a Elizete Cristina de Souza Paulo Paulo, pelas observações, amizade e apoio, a Márcia Osória Pereira, a Lílian Coelho Pires, a Moacir Ferreira Júnior, a Margot Latt Marinho, a Veralucia Guimarães de Souza, a Mirna Valverde, a Deborah Oliveira, a José Ednilson Gomes de Souza, a Maxwell Gomes Miranda, pelo coleguismo para assuntos acadêmicos. E à professora Eloisa Nascimento Silva Pilati e a professora de Latim, Jane Ottoni Castro, por acrescentarem gerativismo.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro. À Biblioteca da UnB, pelos livros. Aos professores da PUC-Rio, por minha formação acadêmica inicial.

E à banca, pelas contribuições e por aceitar o convite.

RESUMO

Nesta dissertação, tratamos do que ficou conhecido na literatura como *problema de mapeamento* dos verbos psicológicos, relativo à inversão de papéis temáticos, mantendo a equivalência da relação temática, que ocorre em “José teme a coruja” e “A coruja assusta José”. Investigamos e problematizamos a questão do mapeamento para defender que há motivos para afirmar que os verbos psicológicos são sintática e semanticamente complexos, ou, pelo menos, mais complexos do que os verbos de ação e que isso tem implicações para o processo de aquisição da linguagem. Apresentamos, também, resultados de uma pesquisa de campo com foco na aquisição de verbos psicológicos, empreendida com 30 sujeitos de pesquisa de 4 a 7 anos, e 30 de 9 ou 10 anos, que também sustenta a argumentação. Temos como objetivo principal defender que verbos psicológicos são de mais difícil aquisição do que verbos de ação e, pressupondo haver uma propensão inata para o mapeamento de argumentos com base em traços semânticos, organizados hierarquicamente, também defendemos que, em uma sentença com verbo psicológico, o papel temático Experienciador é preferido para posição de sujeito, quando em contraposição a um papel temático menos agentivo e menos volitivo, como um Tema.

Palavras-Chave: Verbos Psicológicos. Papéis Temáticos. Aquisição da Linguagem. Estrutura Argumental.

ABSTRACT

In this dissertation, we approach the *linking problem* of psych verbs, the inversion of arguments resulting in the same relational meaning that occurs in sentences such as *John fears the owl* and *The owl frightens John*. I also investigate the extent to which it represents a problem, and argue that psych verbs are syntactic and semantically complex, or at least, more complex than action verbs, and that it has implications on the language acquisition process. We also present a field research with 30 subjects, from four to seven years old, and 30 subjects, from nine to ten years old, that also supports the discussion. Our main goal is to defend that psych verbs are more difficult to acquire than action verbs, and, assuming an innate basis to the mapping of arguments based on semantic properties, we also defend that, in a sentence containing a psych verb, the thematic role of Experiencer is preferred to the subject position, rather than a thematic role with less volition and agency, as a Theme.

Key words: Psych Verbs. Thematic Roles. Language Acquisition. Argument Structure.

Sumário

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – O OBJETO DE ESTUDO, AS PERGUNTAS E OS DADOS QUE MOTIVARAM A PESQUISA	11
1.1 INTRODUÇÃO	11
1.2 HISTÓRICO DOS ESTUDOS SOBRE VERBOS PSICOLÓGICOS NO GERATIVISMO	15
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	19
1.4 DADOS QUE INFLUENCIARAM A PESQUISA	20
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA	30
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.2 METODOLOGIA.....	37
CAPÍTULO 3 – REVISÃO DA LITERATURA I: DISCUSSÕES TEÓRICAS	44
3.1 PAPÉIS TEMÁTICOS	44
3.2 MAPEAMENTO	49
3.3 ESTRUTURA ARGUMENTAL	51
3.4 ESTRUTURA ARGUMENTAL E SEMÂNTICA: PINKER (1989), JACKENDOFF (1990) E LEVIN (1993).....	55
3.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO	72
CAPÍTULO 4 – REVISÃO DA LITERATURA II: PROPOSTAS DE MAPEAMENTO	74
4.1 INTRODUÇÃO	74
4.2 B&R (1988)	74
4.3 GRIMSHAW (1990).....	75
4.4 PESESTKY (1995)	77
4.5 CANÇADO (1995).....	79
4.6 DIDESIDERO (1999)	90
4.7 NAVES (2005)	99
4.8 SÍNTESE DO CAPÍTULO	108
CAPÍTULO 5 – PESQUISA DE CAMPO	112
5.1 APRESENTAÇÃO	112
5.2 ANÁLISES ENTRE TIPOS DE VERBOS E GRUPOS DE IDADES	119
5.3 PRINCIPAIS OBSERVAÇÕES	142
5.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	151
CAPÍTULO 6 – ALGUMAS PROPOSTAS	155
6.1 TRÊS PERGUNTAS E ALGUMAS PROPOSTAS	155
6.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
APÊNDICE I – RESUMO E QUADROS ILUSTRATIVOS DAS TEORIAS DE MAPEAMENTO DE ARGUMENTOS PARA VERBOS PSICOLÓGICOS	170
APÊNDICE II – FIGURAS E FICHAS UTILIZADAS NAS ATIVIDADES	174

Quadros:

Quadro I – Hierarquia Temática e mapeamentop.12

Quadro II – Mapeamento dos argumentos dos verbos psicológicos *Temer*....p.13

Quadro III – Mapeamento dos argumentos dos verbos psicológicos *Assustar*.... p 13

Quadro IV – Resultados dos testes sintáticosp.22

Quadro V – Verbos psicológicos em contraste com outros verbos.... p.29

Quadro VI – Verbos do tipo *Temer* em contraste com verbos do tipo *Assustar*.....p.29

Quadro VII – Momentos das teorias de mapeamento...p.50

Quadro VIII – Alternâncias Causativas....p.108

Quadro IX – Descrição das atividades... p.116

Quadro X – Tabela de desempenho por verbo Atividade 1 – crianças pequenas ... p.127

Quadro XI – Tabela de desempenho por verbo Atividade 1 – crianças mais velhas... p.127

Quadro XII – Tabela de desempenho por verbo Atividade 3 – crianças pequenas ... p.128

Quadro XIII – Tabela de desempenho por verbo Atividade 3 – crianças mais velhas..... p.128

Quadro XIV – Respostas das crianças pequenas – versão pronominais errados.....p.129

Quadro XV – Respostas das crianças mais velhas – versão pronominais errados....p.130

Quadro XVI – Tabela utilizada no Excel, com as respostas da Atividade 1 – versão pronominais errados..... p.131

Quadro XVII – Tabela utilizada no Excel, respostas da Atividade 1 – versão pronominais corretos.....p.132

Quadro XVIII – Quadro de respostas da Atividade 3 – crianças pequenas..... p.132

Quadro XIX – Quadro de respostas da Atividade 3 – crianças mais velhas.....p.133

Quadro XX – Tabela utilizada no Excel – Resultados da Atividade 3..... p.134

Quadro XXI – Tabela utilizada no Excel, respostas da Atividade 2 – compreensão do verbo *temer*.... p.135

Introdução

Nesta dissertação procuramos evidenciar que há motivos para considerarmos o grupo dos verbos psicológicos à parte, por causa de seu mapeamento e aquisição, embora não totalmente dissociado do grupo de verbos em geral. Pretendemos alcançar esse objetivo por meio da seguinte estrutura de dissertação:

No Capítulo 1, buscamos apresentar o problema de nossa pesquisa de forma objetiva e sistematizada. Sem pensar que encontramos respostas definitivas ou evidentes para esse problema, tentaremos ao longo da dissertação colocar os argumentos que nos levaram a responder com um “sim” a cada uma das perguntas apresentadas nesse capítulo.

No Capítulo 2, justificamos porque nossa pesquisa se insere dentro do panorama de estudos gerativistas/chomskianos e explicamos por que, em nossa metodologia de pesquisa, consideramos estudos gerativistas, investigações de campo, estudos psicolinguísticos e aquisição da linguagem.

No Capítulo 3, discutimos os conceitos de papéis temáticos e estrutura argumental e aprofundamos teorias que pressupõem uma forte conexão entre semântica e sintaxe, para defender a ideia de que existem: grupos de verbos, motivação semântica para a organização da estrutura argumental e propensão inata para mapeamento.

No Capítulo 4, fazemos uma revisão das teorias de mapeamento de verbos psicológicos para defender que há problematização, mas há também algum grau de normalidade no mapeamento desses verbos.

No Capítulo 5, descrevemos e apresentamos resultados da pesquisa que empreendemos com 60 participantes: 30 crianças de 4 a 7 anos; e 30 crianças de 9 e 10 anos. Com base nos dados coletados nessa pesquisa, de formato inicial e preparatório, apresentamos algumas das principais conclusões desta dissertação.

No Capítulo 6, nosso capítulo final, sistematizamos os argumentos, delineando algumas propostas para as perguntas colocadas no Capítulo 1.

CAPÍTULO 1 – O OBJETO DE ESTUDO, AS PERGUNTAS E OS DADOS QUE MOTIVARAM A PESQUISA

1.1 Introdução

Verbos psicológicos, em *sentido amplo*, são todos os verbos que remetem a processos mentais como os verbos de *percepção* (“ver”, “ouvir”, “sentir”); os de *cognição* (“saber”, “pensar”, “refletir”) e os de *sentimento/emoção* (“agradar”, “interessar”, “admirar”, “respeitar”, “temer”, “assustar”). Entretanto, em *sentido estrito*, como consideramos aqui, verbos psicológicos são apenas os verbos de *sentimento/emoção*.¹ Também consideramos, como Naves (2005, p. 18), que um dos dois argumentos desses verbos recebe o papel temático de Experienciador.²

Nesta dissertação, estudaremos o *problema de mapeamento* dos verbos psicológicos, que consiste no fato de esses verbos poderem apresentar a mesma relação temática (Experienciador e Tema) em posições sintáticas inversas ((1)-(4)).³

(1) a. **O menino** teme baratas.

b. Baratas assustam **o menino**.

(2) a. **O violinista** gosta de música clássica.

b. Música clássica agrada **o violinista**.⁴

(3) a. **A juventude** obedece a televisão.

b. A televisão subjuga **a juventude**.

(4) a. **O sapateiro** ignora o jogo.

b. O jogo desinteressa **o sapateiro**.

¹Naves (2005, p.17) aponta que essa divisão de verbos psicológicos em três tipos: *percepção*, *cognição* e *emoção*, provavelmente vem de Croft (1993). O próprio autor disponibiliza resenha da obra, em que explica que: *The class of mental (or "psych") verbs, verbs of perception, cognition and emotion, pose difficulties for theories of argument linking because of variation in the linking of experiencer and stimulus*. Citação encontrada no endereço eletrônico: <http://www.unm.edu/~wcroft/WACpubs.html>, consultado em 2010 e 2011. Consideram verbos psicológicos em sentido estrito, Levin (1993, p.189), Cañado (1995, p.5) e Didesidero (1999, p.4).

² Consideram o Experienciador, um dos argumentos dos verbos psicológicos, também Levin (1993, p.189), Cañado (1995, p.6), Didesidero (1999, p.4) e Mioto, Silva e Lopes (2007, p.136).

³ Mapeamento é a atribuição de um papel temático a uma função sintática, por exemplo: para a função sintática de Sujeito, o papel temático de Agente. Experienciador em negrito e Tema em sublinhado, nos exemplos (1)-(4).

⁴ Luft (2003, p.43) indica duas regências para o verbo “agradar”, transitivo direto e transitivo indireto.

Sobre o mapeamento, há algum consenso na literatura de que os verbos psicológicos se dividem em duas classes: *Temer* e *Assustar*. Verbos da classe *Temer*, ou Exp.Suj (Experienciador sujeito), são classificados assim porque o Experienciador está em posição de sujeito, como em (5):

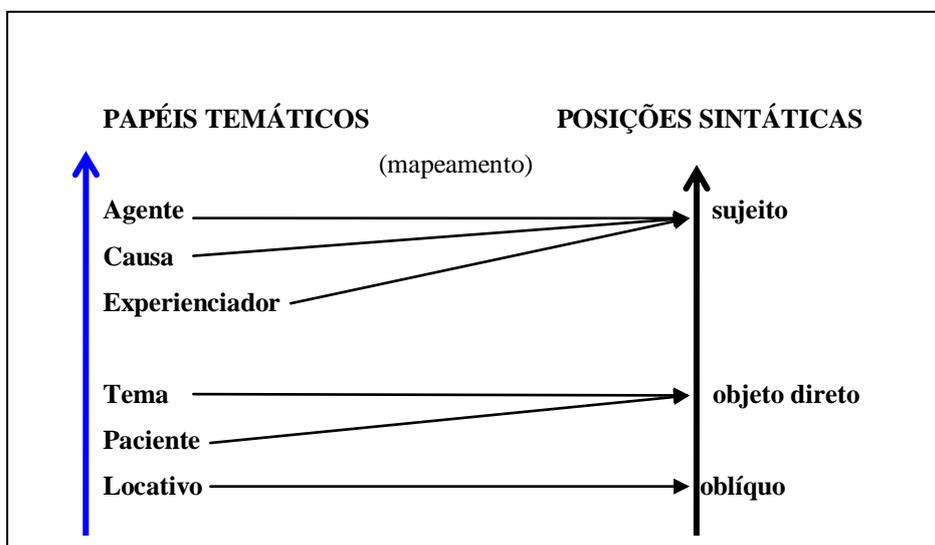
(5) **O menino** teme baratas.

Verbos da classe *Assustar*, ou Exp.Obj (Experienciador Objeto), são classificados assim porque o Experienciador está em posição de objeto, como em (6):

(6) Baratas assustam **o menino**.

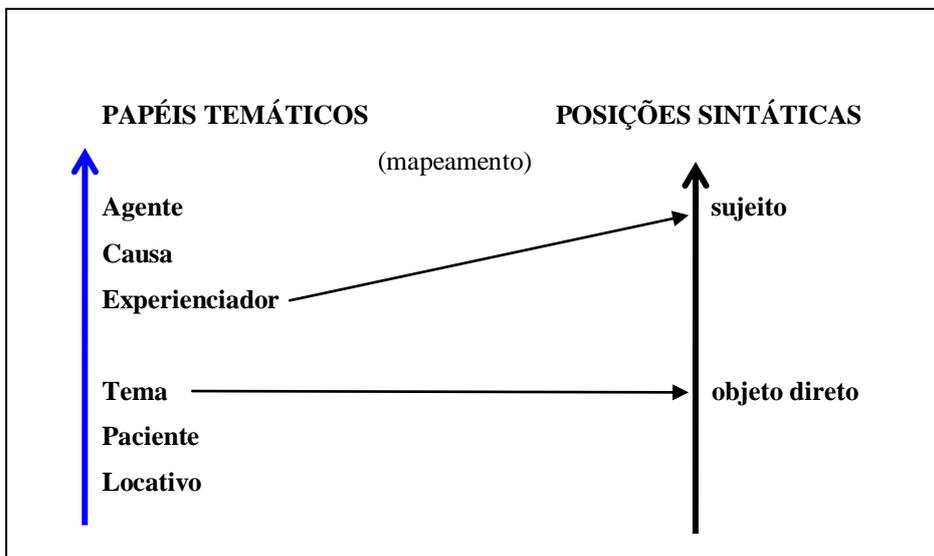
Quando estudamos esse fenômeno (cf. (1)-(4) e (5)-(6)) geralmente, deixamos de lado o fato de que os pares de frases não correspondem exatamente ao mesmo recorte de mundo e consideramos apenas a possibilidade de *relações* temáticas equivalentes serem veiculadas de forma inversa na sintaxe, o que é um problema para uma teoria linguística, cujos postulados remetem à ideia de que, desde o nascimento, carregamos na nossa capacidade intelectual-cognitiva princípios básicos de mapeamento, que guiam e facilitam a produção e compreensão de sentenças, obedecendo a princípios de hierarquia temática, segundo os quais haveria uma correspondência previsível ou estanque entre papéis temáticos (Agente, Experienciador, Tema) e funções sintáticas (sujeito, objeto direto, oblíquo), como no Quadro I.

Quadro I – **Hierarquia Temática** e mapeamento

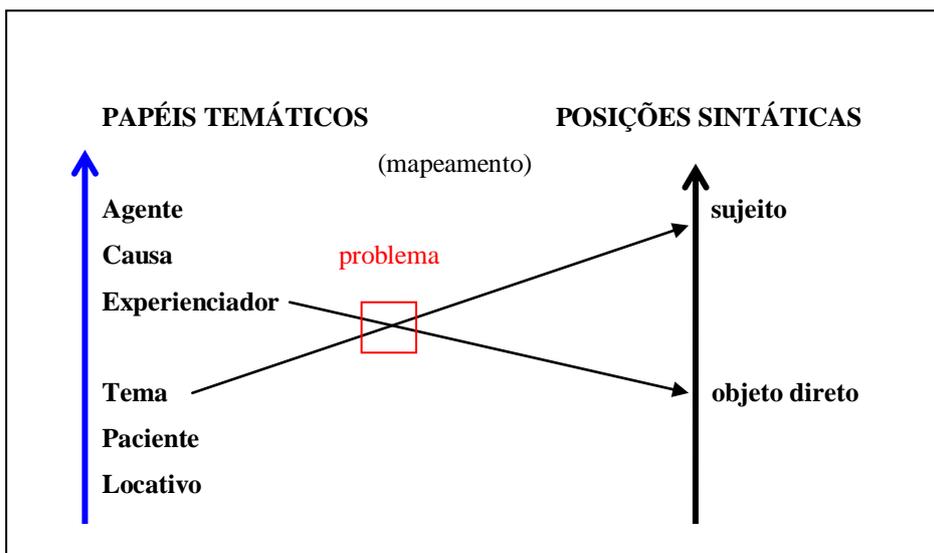


Várias hierarquias temáticas foram propostas e muitas vezes a nomenclatura utilizada varia de autor para autor. Mas, de forma geral, entendemos quanto ao mapeamento que: 1- papéis temáticos deveriam ser sistematicamente direcionados a certas posições sintáticas, o que não ocorre com todos os verbos psicológicos (como vemos na oposição entre os Quadro II e III); e 2- papéis temáticos mais altos (Agente, Causa, Experienciador) deveriam sempre aparecer antes dos mais baixos (Tema, Paciente, Locativo) na sentença, mas isso, também, como vemos no Quadro III, não ocorre com verbos psicológicos do tipo *Assustar*.

Quadro II – Mapeamento dos argumentos dos verbos psicológicos *Temer*.



Quadro III – Mapeamento dos argumentos dos verbos psicológicos *Assustar*.



Como podemos ver, os verbos psicológicos colocam um problema para as teorias que preveem regras rígidas de correspondência entre papéis temáticos e funções sintáticas, porque, por exemplo, um Experienciador, ora aparece em sujeito, ora aparece em objeto direto. E também colocam um problema para teorias que explicam o mapeamento por propostas de hierarquias temáticas inatas, porque desobedecem às hierarquias (propostas até então), um Experienciador aparece mais baixo na sintaxe do que o papel temático mais baixo na hierarquia, o Tema, quando o verbo é do tipo *Assustar*.

Nesta dissertação consideramos papéis temáticos como *traços* de significado do léxico que têm relevância para a sintaxe. Essa visão é compatível com trabalhos que se utilizam dos rótulos Agente, Paciente, Experienciador e Tema, como forma de fazer referência a conjuntos de propriedades semânticas e não a entidades definidas e definitivas.⁵

Percebemos que mesmo autores que não contemplam a teoria dos papéis temáticos, e trabalham com noções de evento e causa imediata, acabam utilizando a nomenclatura de papéis temáticos para fazer generalizações semânticas. Ou seja, quando se analisa a estrutura argumental dos verbos, é quase impossível não fazer uso da teoria de papéis temáticos.⁶

Aqui mantivemos, como Belletti e Rizzi (1988), Thompson e Lee (2009) e Manouilidou et. al (2009) a ideia de que os papéis temáticos dos verbos psicológicos são Experienciador e Tema. O papel temático de Experienciador é consenso para diversos autores, no entanto, o Tema, dependendo da classe de verbo, *Temer* ou *Assustar*, pode receber definições mais específicas e diferentes nomes (Causa, Objetivo, Alvo da Emoção). Mas, apesar disso, optamos por chamar de Tema o papel temático oposto a Experienciador nas duas classes, para evidenciar que são os mesmos papéis temáticos em funções sintáticas opostas.

Experienciador pode ser definido, segundo Naves (2005, p.18), como o papel temático “exercido pelo indivíduo afetado pela experiência mental ou emocional descrita pelo verbo” e muitas vezes referido como “o possuidor de sentimentos ou sensações” por causa de construções como “O juiz teve compaixão do réu”. O Experienciador, como apontam Cançado (1995, p.138) e Naves (2005, p.181) pode ser mais compatível com propriedades de Agente e ser direcionado para sujeito da sentença, ou ser mais compatível com traços de Afetado ou de mudança de estado e ser direcionado para complemento da sentença.⁷

⁵ Como Dowty (1991) e Cançado (1995), que consideram papéis temáticos como noções sem limites estanques; e Naves (2005) e Hornstein (2009), para quem traços temáticos possam estar codificados nos traços formais.

⁶ Por exemplo, Didesidero (1999), cuja proposta não engloba papéis temáticos, mas contém a nomenclatura.

⁷ Termo provavelmente oriundo da psicolinguística e já registrado com significado similar há mais de 30 anos, porque Crystal (2000, p.103) remete a obra de Clark e Clark 1977, Cap 8, para explicar o termo.

Tema, de acordo com Cançado (1995, p.145; 2008, p.111, grifo da autora) é a “entidade deslocada por uma ação” como em “João jogou *a bola* para Maria”, o que vai ao encontro da definição de Neveu (2008, p.230, grifo do autor), para quem Tema é “uma entidade em movimento, em mudança, ou uma entidade localizada sem ser afetada por essa localização” como em “Carolina mora em Bayonne”. Acrescentamos o entendimento geral de que a característica principal do Tema é ter menos controle sobre a ação ou resultado da ação, ser uma entidade que tem menos intenção, menos volição ou que não age *diretamente* sobre outra.

1.2 Histórico dos estudos sobre verbos psicológicos no gerativismo

Muitos autores gerativistas que estudaram verbos psicológicos utilizaram em alguma medida o trabalho do filósofo Vendler (1967, p. 107), para dizer que, quanto ao *aspecto*, verbos *Temer* são estativos e verbos *Assustar* são processos culminados.⁸ Por isso, quando remontamos a história dos estudos linguísticos sobre verbos psicológicos, começamos por Vendler, pois muitas das *reflexões* do filósofo se tornaram testes sintáticos na linguística. Por exemplo, a inserção de advérbios como “deliberadamente” e “cuidadosamente” tornou-se um teste bastante utilizado na Semântica para distinguir estados de outros tipos de eventos, tendo em vista que, de acordo com Vendler, estados, como *know* e *love* (“saber” e “amar”), não aceitam esses advérbios: *one cannot know, believe or love deliberately or carefully* (p.106).

Outra reflexão de Vendler, que se tornou teste sintático, foi a inserção do progressivo (gerúndio) para também detectar estados. Vendler (1967, p.111) sugere que *he is thinking about Jones* seja um processo e *he thinks that Joe is a rascal*, seja um estado, e que estados, como *know*, não aceitam o gerúndio, *I am knowing does not exist in English* (p.112).

Mas se Vendler estimulou reflexões sobre uma classe de verbo que não denota ação, a classe dos estados, isso foi apenas uma reflexão inicial. Os verbos psicológicos, provavelmente, começam a fazer parte da literatura gerativista nos anos 70 em Lakoff (1970) e em Postal (1971), que postula regras de *psych movement* para falar da propriedade de inversão de argumentos (*apud* Hernicksen 1977).⁹

Seguido a isso, os verbos psicológicos provavelmente são tratados pela primeira vez como paradigma teórico e têm a propriedade de inversão de argumentos estudada em Ruwet (1972). De acordo com Sereno (1996, p.2), Ruwet aponta que verbos psicológicos, como

⁸ Vendler (1967) classificou as eventualidades por meio de propriedades aspectuais dos verbos em: “estados”, “atividades”, “processos culminados” e “culminações” (*states, activities, accomplishments, achievements*).

⁹ Em: www.tidsskrift.dk/visning.jsp?markup=&print=no&id=94279 . Consultada em 2 de maio de 2010.

mépriser (“desprezar”) e *dégoûter* (“dar desgosto”), têm as restrições de seleção de sujeito e objeto aproximadamente invertidas, também comentado em Henriksen (1977):

Ruwet s'intéresse aux relations entre les structures suivantes:

(1) *Pierre méprise l'argent.*

**ce rocher méprise l'argent.*

(2) *l'argent dégoûte Pierre.*

**l'argent dégoûte ce rocher.*

Les rapports entre ces constructions ont été décrits en termes transformationnels par Lakoff (1970) et Postal (1971). Les structures profondes en seraient respectivement:

(3) *Pierre - mépriser - l'argent*

(4) *Pierre - dégoûter - l'argent*¹⁰

Entendemos da resenha de Henriksen (1977) que Ruwet (1972) se inspira em Jackendoff (1969) e propõe uma solução semântica, por meio de funções temáticas, para explicar a possibilidade de inversão de argumentos dos verbos psicológicos, em que *Pierre* é Lugar, e *L'argent* é Tema. Entendemos também que Ruwet (1972) considera que (1) e (2) tenham a mesma estrutura profunda, sendo que (2) é derivada por *psych movement*. Apontamos também para uma questão, em princípio, de nomenclatura, mas que pode refletir uma diferença de interpretação semântica dos elementos: Ruwet (1972) trata “Pierre” como Lugar, e não como Experienciador, ou seja, o sujeito de (1) e (2), *Pierre*, é lugar de um processo psicológico.

Quanto aos estudos de verbos psicológicos sobre o português, encontramos referências à tese de doutorado de Oliveira (1979), que parece delimitar verbos psicológicos para os do tipo Experienciador-Objeto (*Assustar*), pois define os verbos psicológicos como verbos cujo sujeito denota um sentimento desencadeador e têm em objeto um argumento, “lugar” (*siège*), que passa por um processo psicológico. (Oliveira 1979, *apud* Cançado 1995, p.13)

¹⁰ Pierre despreza o dinheiro/O dinheiro desgosta Pierre.

A partir dos anos 80, esses verbos aparecem como tema principal de um grande número de publicações, dentre as quais: Grimshaw (1987) “Psych Verbs and the Structure of Argument Structure”; Pesetsky (1987) “Binding Problems with Experiencer Predicates”; Levin (1987) “Psych Verbs, Further Dilemmas”; Van Voorst (1988) “The Aspectual Semantics of Psychological Verbs”; Baker (1988) “On the Theta Roles of Psych Verbs”; e Belletti and Rizzi (1988) “Psych verbs and Theta Theory” – segundo Pesetsky (1995, p.20) uma das melhores discussões sobre o assunto.

Entendemos que o marco principal dos estudos sobre verbos psicológicos na literatura gerativa seja a referida obra de Belletti & Rizzi (1988), na qual tratam do problema de ligação de anáforas (*himself, each other*) e do problema de mapeamento dos verbos psicológicos. O problema de ligação se refere ao fato de que o Princípio A da Teoria de Regência e Ligação (Chomsky 1981) pode ser desobedecido na presença de um verbo psicológico com um sujeito não-agentivo: *The object of psych-verbs can bind an anaphor properly contained within the subject, but cannot bind an anaphor which is the subject* (Belletti & Rizzi 1988, p. 317). Com verbos psicológicos e um sujeito não agentivo, como em (7), em contraposição a (8), em que o sujeito é agentivo, anáforas podem aparecer antes de seus correferentes na sentença, o que não deveria acontecer, dado o Princípio A.

(7) Descrições de si mesma_i preocupam Lisa_i.

(8) *Amigas de si mesma_i preocupam Lisa_i.

Em conjunto com o problema de ligação de anáforas, Belletti and Rizzi (1988, p. 291) tratam do problema de mapeamento dos verbos psicológicos, que consiste, como já dissemos, em um mesmo papel temático poder aparecer em diferentes lugares na sentença, contrariando expectativas de que haveria uma correspondência previsível (Perlmutter and Postal, 1984, UAH) ou idêntica (Baker, 1985, UTAH) entre papéis semânticos e funções sintáticas, como nos exemplos:

(9) *Gianni teme questo.* (B&R, p.291)

(10) *Questo preoccupa Gianni.* (B&R, p.291)

A década de 90 também é marcada por diversas publicações sobre o tema, dentre as quais destacamos: Ruwet (1993) “Les verbes dits psychologiques: Trois théories et quelques questions”, (1994) “Être ou ne pas être un verbe de sentiment”, (1995) “Les verbes de sentiment peuvent-ils être agentifs?”; Levin (1993) “English verb classes and alternations”; Mendes (1994) “Análise sintáctica dos verbos psicológicos do português”; Croft (1993) “Case marking and the semantics of mental verbs”; Bouchard (1995) “Les verbes psychologiques”; Belletti e Rizzi (1992) “Notes on psych-verbs, theta-theory and binding”; Van Voorst (1992) “The aspectual semantics of psychological verbs”; Cançado (1994) “Problemáticos Psico-Verbos: Dados do PB e Algumas Propostas da literatura”, (1995) “Verbos Psicológicos: a Relevância dos Papéis Temáticos Vistos sob a Ótica de uma Semântica Representacional”, (1996) “Análise Descritiva dos Verbos Psicológicos do Português Brasileiro”; Naves (1998) “Aspectos Sintáticos e Semânticos das Construções com Verbos Psicológicos”, (1999) “A Interpretação Causativa dos Predicados Psicológicos”.

Assim, esperamos ter sublinhado a existência de estudos acadêmicos sobre verbos psicológicos ao longo dos últimos 40 anos. Para finalizar, mencionamos como evidência de que o assunto ainda é motivo de interesse acadêmico alguns trabalhos mais recentes como: Naves (2005) “Alternâncias Sintáticas: questões e perspectivas de análise”, (2009) “A propriedade de telicidade e a estrutura sintática dos predicados psicológicos da classe de preocupar”; Thomas Greenall (2004) “A minimalist analysis of English and Norwegian psych verbs”; Klein e Kutsher (2005) “Lexical Economy and Case Selection of Psych-Verbs in German”; Mendes et Al. (2009) “Defining and delimiting the class of psych-verbs: fiction or reality?”; Seungho Nam (2009) “Event structures of Experiencer Predicates in Korean: their causal, temporal, and focal sub-structure”; Bresnan and Pytkkanen (2009) “Behavioral and MEG measures of two different types of semantic complexity, Running Head: Processing Psych Verbs”; Landau (2009) “The Locative Syntax of Experiencers”; Manouilidou et Al. (2009) “Thematic roles in Alzheimer's disease: Hierarchy violations in psychological predicates; Thompson e Lee (2009) “Psych verb production and comprehension in agrammatic Broca's aphasia”.

1.3 Perguntas de pesquisa

Esperamos ter demonstrado que muito já foi e está sendo estudado sobre verbos psicológicos. Mas este estudo surgiu, especificamente, da leitura dos trabalhos de Naves (1998, 2005 e outros) e da tese de doutorado de Didesidero (1999) sobre a aquisição de verbos psicológicos, em que a autora sugere que verbos psicológicos sejam adquiridos como verbos agentivos, de onde veio nosso interesse em investigar se esses verbos são adquiridos com ou sem dificuldades especiais. Em outras palavras, consideramos necessário estudar o mapeamento dos verbos psicológicos em conjunto com a aquisição da linguagem porque o que é conhecido na teoria gerativa como problema de mapeamento (Belletti & Rizzi 1988, Grimshaw 1990 e Pesetsky 1995) não é identificado como um problema de aquisição na prática (Bowerman 1990 e Didesidero 1999).¹¹ De acordo com Bowerman (1990), os verbos psicológicos começam a ser usados junto aos demais verbos, como os de relação Agente-Paciente (os verbos agentivos), e com a mesma acuidade dos últimos, no discurso infantil, e segundo Didesidero (1999), crianças adquirem verbos psicológicos como verbos agentivos comuns. Assim, a pergunta geradora deste estudo: “O problema de mapeamento dos argumentos dos verbos psicológicos na teoria linguística tem implicações para a aquisição?” por sua vez, gerou outras três questões a serem investigadas:

- 1- Há motivos para classificarmos em especial verbos psicológicos, como uma classe específica, em contraste com a classe de verbos de ação?
- 2- Há motivos para classificarmos em especial uma classe de *Temer* (Experienciador Sujeito) em contraste com uma classe de *Assustar* (Experienciador Objeto)?
- 3- Há motivos para postularmos uma Hierarquia Temática em que o Experienciador tem preferência para a posição de sujeito?

Tentaremos responder essas perguntas de pesquisa levando em consideração estudos sobre o mapeamento e a sintaxe dos verbos psicológicos, como os de Belletti & Rizzi (1988), Grimshaw (1990), Pesetsky (1995), Cançado (1995), Didesidero (1999), Naves (2005), em conjunto com análises de dados naturalísticos de aquisição em Bowerman (1990) e Didesidero (1999) e resultados de pesquisas experimentais em Tinker et al. (1989), Thompson & Lee (2009), Manouillidou et al. (2009). Selecionamos a seguir as obras e resultados que fomentaram as indagações iniciais desta pesquisa.

¹¹ Ver Quadros II e III.

1.4 Dados que influenciaram a pesquisa

1.4.1 Naves (2005) – testes sintático-semânticos que diferenciam *Temer* de *Assustar*.

Fazemos esses testes sintáticos com base no estudo de Naves (2005) sobre verbos psicológicos e alternâncias sintáticas, mas lembramos que a autora utiliza também outros testes além dos que selecionamos com mais discussões do que fazemos aqui.

Um dos testes utilizados por Naves (2005, p.122) para comprovar uma possível leitura agentiva dos verbos psicológicos é “acrescentar à estrutura advérbios de intencionalidade”, como “intencionalmente” em “Os palhaços assustaram intencionalmente as crianças” (Grimshaw1990 *apud* Naves 2005). Por isso, utilizamos o teste da inserção do advérbio “intencionalmente” para detectar agentividade do sujeito. Colocamos em todos os testes os mesmos códigos utilizados em nossa pesquisa de campo: S-Exp.Sujeito (*Temer*); O-Exp.Objeto (*Assustar*) e A-Verbos de Ação.

TESTE I – AGENTIVIDADE (advérbios de intencionalidade).

S1-Amar: * o espectador amou intencionalmente a apresentadora.

S2-Admirar: * o espectador admirou intencionalmente a apresentadora.

S3-Detestar: * o espectador detestou intencionalmente a apresentadora.

S4-Respeitar: * o espectador respeitou intencionalmente a apresentadora.

O1-Preocupar: a apresentadora preocupou intencionalmente o espectador.

O2-Assustar: a apresentadora assustou intencionalmente o espectador.

O3-Irritar: a apresentadora irritou intencionalmente o espectador.

O4-Encantar: a apresentadora encantou intencionalmente o espectador.

A1-Perseguir: a apresentadora perseguiu intencionalmente o espectador.

A2-Empurrar: a apresentadora empurrou intencionalmente o espectador.

A3-Puxar: a apresentadora puxou intencionalmente o espectador.

A4-Machucar: a apresentadora machucou intencionalmente o espectador.

Predicados psicológicos do tipo Experienciador objeto permitem a alternância causativa (Naves 2005, p.24), como demonstrado no Teste II, a seguir:

TESTE II – ALTERNÂNCIA CAUSATIVA.

S1-Amar: o espectador amou a apresentadora. /*a apresentadora amou.

S2-Admirar: o espectador admirou a apresentadora. /*a apresentadora admirou.

S3-Detestar: o espectador detestou a apresentadora. /*a apresentadora detestou.

S4-Respeitar: o espectador respeitou a apresentadora. /*a apresentadora respeitou.

O1-Preocupar: a apresentadora preocupou o espectador. / o espectador preocupou.

O2-Assustar: a apresentadora assustou o espectador. / o espectador assustou.

O3-Irritar: a apresentadora irritou o espectador. / o espectador irritou.

O4-Encantar: a apresentadora encantou o espectador. / o espectador encantou.

A1-Perseguir: a apresentadora perseguiu o espectador. / *o espectador perseguiu.

A2-Empurrar: a apresentadora empurrou o espectador. / *o espectador empurrou.

A3-Puxar: a apresentadora puxou o espectador. / *o espectador puxou.

A4-Machucar: a apresentadora machucou o espectador. / o espectador machucou.

Aplicamos o teste de Zubizarreta (1992), citado por Naves (2005, p.36), de adjunto causal “metonimicamente relacionado ao sujeito”, como em “O artigo_i enfureceu Bill pelo seu conteúdo_i”

TESTE III – CAUSATIVIDADE (Adjunto causal do sujeito).

S1-Amar: * o espectador_i amou a apresentadora pelo seu jeito_i.

S2-Admirar: * o espectador_i admirou a apresentadora pelo seu jeito_i.

S3-Detestar: * o espectador_i detestou a apresentadora pelo seu jeito_i.

S4-Respeitar: * o espectador_i respeitou a apresentadora pelo seu jeito_i.

O1-Preocupar: a apresentadora_i preocupou o espectador pelo seu jeito_i.

O2-Assustar: a apresentadora_i assustou o espectador pelo seu jeito_i.

O3-Irritar: a apresentadora_i irritou o espectador pelo seu jeito_i.

O4-Encantar: a apresentadora_i encantou o espectador pelo seu jeito_i.

A1-Perseguir: *a apresentadora_i perseguiu o espectador pelo seu jeito_i.

A2-Empurrar: *a apresentadora_i empurrou o espectador pelo seu jeito_i.

A3-Puxar: *a apresentadora_i puxou o espectador pelo seu jeito_i.

A4-Machucar: a apresentadora_i machucou o espectador pelo seu jeito_i.

Outro teste interessante é o utilizado para detecção de controle, que pode ser feito por meio de inserção da expressão “por querer” (Naves, 2005, p.126).

TESTE IV – CONTROLE

S1-Amar: * o espectador amou a apresentadora por querer.

S2-Admirar: * o espectador admirou a apresentadora por querer.

S3-Detestar: * o espectador detestou a apresentadora por querer.

S4-Respeitar: * o espectador respeitou a apresentadora por querer.

O1-Preocupar: a apresentadora preocupou o espectador por querer.

O2-Assustar: a apresentadora assustou o espectador por querer.

O3-Irritar: a apresentadora irritou o espectador por querer.

O4-Encantar: ? a apresentadora encantou o espectador por querer. ¹²

A1-Perseguir: a apresentadora perseguiu o espectador por querer.

A2-Empurrar: a apresentadora empurrou o espectador por querer.

A3-Puxar: a apresentadora puxou o espectador por querer.

A4-Machucar: a apresentadora machucou o espectador por querer.

Quadro IV – Resultados dos testes sintáticos ¹³

1)TESTE I - AGENTIVIDADE “intencionalmente”	2)TESTE II - CAUSATIVIDADE alternância causativa	3)TESTE III - CAUSATIVIDADE adjunto causal do sujeito	4)TESTE IV - CONTROLE “por querer”
<i>Temer</i> : negativo.	<i>Temer</i> : negativo.	<i>Temer</i> : negativo.	<i>Temer</i> : negativo.
<i>Assustar</i> : positivo.	<i>Assustar</i> : positivo.	<i>Assustar</i> : positivo.	<i>Assustar</i> : positivo.
Ação: positivo.	Ação: positivo.	Ação: positivo.	Ação: positivo.

De acordo com o resultado de nossos testes sintáticos, podemos dizer que os sujeitos de *Temer* emanam menos agentividade e controle sobre a ação, e que os verbos dessa classe não denotam causatividade. Já os sujeitos de *Assustar* podem receber leitura mais agentiva e denotar mais controle, e os verbos dessa classe podem ter leitura causativa. Esses testes motivam a distinção entre *Temer* e *Assustar*.

¹² Notamos que “encantar” passa no nosso teste de agentividade e é duvidoso quanto ao controle. Isso pode ser entendido da seguinte forma: uma pessoa pode agir com a intenção de encantar alguém, mas não é possível ter controle sobre o outro ficar ou não encantado. Naves (c.p) comenta que essa distinção pode ter a ver com o fato de “encantar” ser da classe de *Preocupar*, de Cançado (1995), de sujeito menos controle.

¹³ *Temer* não foi analisado pelos autores que aparecem citados nos testes, nem em Naves (2005), de onde tiramos os testes.

1.4.2 Bowerman (1990) – análise longitudinal de dados naturais: a não excepcionalidade na aquisição dos verbos psicológicos.

Nessa obra, Bowerman relata a observação de dados naturalísticos de, pelo que entendemos, dez anos de vida de suas filhas. Bowerman diz que, apesar de teorias gerativistas preverem que o Agente seja o papel mais alto e preferível para a posição de sujeito, ela não vê razão para isso porque, quando suas filhas começaram a usar sentenças de duas combinações SV ou VO, por volta de 1 ano e 8 meses:

- 1- Verbos de relação Agente-Paciente NÃO surgiram primeiro no discurso das crianças;
- 2- Verbos de relação Agente-Paciente NÃO foram mais acertados do que outros;
- 3- Uma de suas filhas ainda errou mais verbos Agente-Paciente do que outros (p.1275);
- 4- Verbos psicológicos surgiram ao mesmo tempo que verbos Agente-Paciente: entre 1;9 e 1;11 anos. Bowerman ainda nota que os psicológicos (*stay, see, forgot, watch, scare, want*) surgiram junto aos de ação (*open, close, push, eat, hit*);
- 5- Verbos psicológicos NÃO foram mais errados do que os de Agente-Paciente.

Bowerman relata uns erros tardios com verbos psicológicos, que aconteceram com as crianças por volta dos 6 e 8 anos, que consistiram no uso de verbos *Fear* no padrão *Frighten*, ou seja, na inversão de papéis temáticos de *Fear*, como em *How does Hurly girl fancy you?*, *It didn't mind me very much* e *I saw a Picture that enjoyed me*. Por causa desses erros, Bowerman sugere que os verbos psicológicos, além da generalização da terminação de passado *ed* (p.1282), sejam mais uma prova de que crianças são sensíveis à estatística, ao padrão dominante, e não possuem regras de mapeamento inatas, o que fazem é generalizar o padrão dominante. Como existem muito mais verbos *Frighten* do que *Fear* em inglês, elas utilizam para *Fear* o padrão dominante *Frighten*. A autora conclui que:

- 1- Crianças analisam o léxico em busca de padrões de regularidade que se aplicam a classes de verbos e supergeneralizam regras, verbos psicológicos são prova disso; (p.1284)
- 2- O padrão dominante *Frighten* não é universal – em Atsuegwi, na Califórnia do Norte, o padrão dominante é *Fear*; (p.1283)
- 3- O padrão dominante Agente em posição de sujeito não é universal – em Dyirbal, o padrão dominante é Paciente em posição de sujeito.(p.1258)

1.4.3 Tinker e Beckwith (1989) – pesquisa experimental que defende que FEAR é marcado para a aquisição.

Tinker, Beckwith e Dougherty (1989, p.253) dizem que Williams (1981) define “marcado” em termos de aprendizagem: formas não marcadas são mais fáceis de aprender e formas marcadas são mais difíceis de aprender. Segundo os autores, os estudos sobre verbos psicológicos postularam dificuldades para *Frighten*, fazendo de *Frighten* o tipo marcado, mas eles defendem que *Fear* seja a classe marcada para a aquisição. Os autores fizeram um experimento com 7 crianças de 4 anos de idade, de uma creche, que consistiu numa tarefa chamada de *pronoun resolution task* (p.257). Para elicitare as respostas, fizeram encenações com bonequinhos de brinquedo (Gumby, Pernalonga, Tazmania) e cada criança produziu quatro sentenças para cada verbo, como no seguinte quadro (p. 258), em que as marcações [*] e [**] são nossas:

<i>Test Situations</i>	<i>Children's Responses</i>
<i>Gumby feared the monster</i> <i>Bugs Bunny frightened Gumby</i>	<i>Bugs Bunny feared Gumby [*]</i> <i>Bugs Bunny frightened Gumby</i>
<i>Gumby heard Bugs</i> <i>Bugs was heard by Gumby</i>	<i>Gumby Heard Bugs</i> <i>Gumby was heard by Bugs [**]</i>
<i>Bugs pushed Gumby</i> <i>Gumby was pushed by Bugs</i>	<i>Bugs pushed Gumby</i> <i>Gumby was pushed by Bugs</i>

A tarefa consistiu em se fazer pequenas encenações e perguntar para a criança: “quem verbo quem?”, em ordem aleatória, e pelo que concluímos, em fase preliminar: *who saw who?*, *who noticed who?*, *who heard who?*; e em fase teste: *who frightened who?*, *who feared who?*, *who pushed who?*. Todas as sete crianças inverteram os papéis temáticos com o verbo *fear*, como em [*] *Bugs Bunny feared Gumby* (teste que foi refeito com o monstro Tazmania, no lugar de Gumby e teve o mesmo resultado). Segundo os autores *These results are significant at the .01 level* (p.258). Resultado similar aconteceu com as respostas das passivas, como em [**] *Gumby was heard by Bugs*, em que na encenação Bugs tinha gritado para acordar Gumby, que estava dormindo. A interpretação dos autores para [*] e [**] é que a criança tem uma configuração argumental invertida da dos adultos, e chamam o fenômeno [*] de *reverse fear* (p.258).

De acordo com Tinker et al. (1989, p.262), para a criança fazer o mapeamento dos itens na sentença, o traço relevante é o traço objeto afetado. As crianças observam o objeto afetado e presumem que há uma Causa para essa afetação, motivo pelo qual aplicam ao verbo *fear* a mesma lógica de *frighten* e de *break*:

We have suggested that for children, fear and frighten are associated with the same thematic roles (i.e., Cause and Theme) and these roles are realized as the same gramatical functions (i.e., subject and object, respectively). Children assign fear and frighten to the same class [...]

Para os autores, verbos do tipo de *Frighten* permitem leitura agentiva e essa seria a única interpretação disponível para a criança no início da aquisição. *Our claim is that early in acquisition, this interpretation is the only one available to the child* (p.260). Já quanto aos verbos do tipo de *Fear*, os autores dizem que essa é a classe marcada: *FEAR-class verbs are marked for acquisition* (p.261), porque o argumento Causa não é o sujeito.

1.4.4 Didesidero (1999) – análise de dados naturais: aquisição de verbos psicológicos não é diferente de verbos de ação

Didesidero constrói o argumento de sua tese em torno do fato de que crianças adquirem verbos psicológicos de forma agentiva e sem problemas, e que eventuais erros são provocados pela tentativa de construir sentenças com sujeitos mais abstratos (Xe). Por meio de testes sintáticos a autora evidencia que os verbos psicológicos também passam em contextos de agentividade e controle; e para o seu principal argumento, *da aquisição de forma agentiva*, a autora provê, ao todo, dois dados de fala, de seus filhos (embora também cite alguns de Bowerman) para ilustrar a questão.

Mom: Jeremy! What are you doing? (He has his baby sister in a strangle hold) (p.70)

*Jeremy, age 3;9: Don't worry, Mommy. **I'm just loving my sister.** (He squeezes harder.)*

*Samantha, age 2;1: Now IF you be good, **i will love you very good.** And I won't give you any time-outs. (to her dolls)*

1.4.5 Thompson e Lee (2009) – pesquisa experimental: Experienciador é preferido na posição sintática de sujeito, em oposição a Tema.

Os autores pesquisaram 8 sujeitos afásicos, com média de 58,8 anos, 17 anos de escolaridade e cerca de 2 a 12 anos depois de um AVC. Todos tinham lesão na mesma parte do hemisfério esquerdo; e apenas 1 tinha também um infarto na região frontal. Nenhum tinha histórico de alcoolismo, uso de drogas, insanidade mental, ou outros problemas neurológicos. Todos tinham um diagnóstico de afasia por algum órgão legitimado e faziam parte do Centro de Pesquisa em Afasia e Neurolinguística da Northwestern University. Havia também um grupo controle, formado por 5 estudantes da Northwestern University, com média de 19,7 anos, e um grupo de pré-testagem de figuras (umas cinco pessoas).

Os pesquisadores selecionaram 12 verbos psicológicos do tipo Experienciador objeto (*Assustar*) que apareceram como mais frequentes em uma base de dados chamada CELEX, e 12 verbos Experienciador-sujeito (*Temer*), selecionados pela equipe, para que significassem ações reversíveis aos 12 ExpObj. Depois, desenharam 24 figuras, uma para cada verbo.

No experimento de produção, os pacientes viam 3 figuras de pré-testagem, antes de iniciar o teste, que consistia na apresentação das 24 figuras em ordem aleatória para cada participante, que deveria descrever a figura numa única e completa sentença. O examinador pedia aos pacientes que descrevessem a figura, utilizando o verbo escrito abaixo da figura. Depois, apontavam o personagem da figura que não havia sido o sujeito sintático da primeira sentença dita e pediam ao paciente que dissesse uma segunda sentença começada pelo segundo personagem apontado, utilizando o mesmo verbo, elicitando a voz passiva.

No experimento de compreensão 24 figuras eram repassadas em ordem pseudo-aleatória, para que 3 passivas, ou 3 ativas, não fossem perguntadas em sequência. As respostas foram marcadas como corretas ou incorretas em tempo real (*on line*). Se o sujeito de pesquisa se auto-corrigisse em 10 segundos, na produção, e em 30 segundos, na compreensão, as respostas eram aceitas. Para as ativas eram consideradas corretas construções como: *Girl adoring boy*, *Girl adore boy*, *Girl adores boy*. Para as passivas eram consideradas corretas construções como: *Boy is adored by girl*; *Boy adored by gil*, *Boy is adore by Girl*. As passivas tinham que ter *by* para serem consideradas corretas. A preferência da voz foi calculada pela quantidade de vezes com que uma voz aparecia na primeira tentativa. De maneira geral, os participantes afásicos se saíram melhor na compreensão do que na produção. Os participantes controle tiveram alto índice de acerto, sem diferença de tarefa.

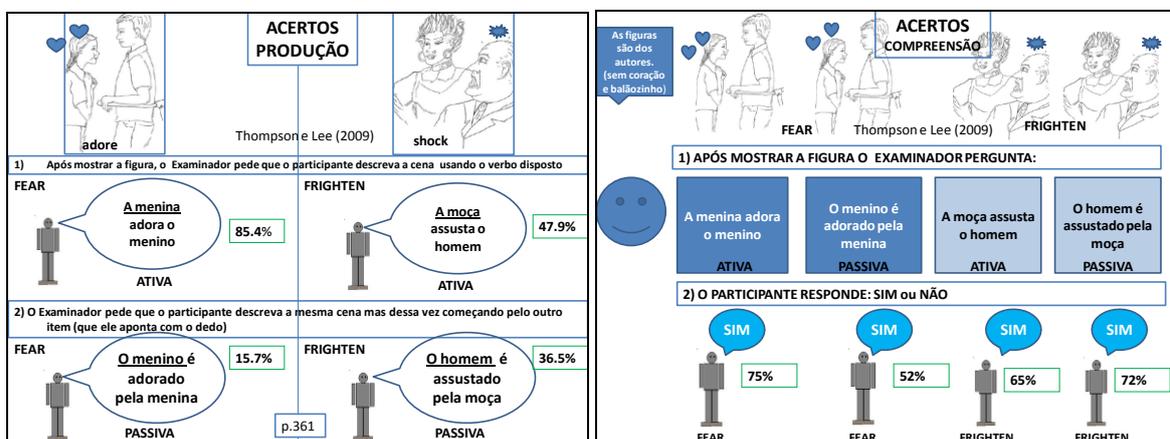
Quanto ao teste de produção (p.361):

- 1- Não afásicos não tiveram dificuldades;
- 2- Afásicos produziram melhor ativas do que passivas em *Temer* e *Assustar*;
- 3- Nas ativas, acertaram 85,4% ExpSuj (*Temer*) e 47,9% ExpObj (*Assustar*);
- 4- Nas passivas, acertaram 15,7% ExpSuj (*Temer*) e 36,5% ExpObj (*Assustar*).

Quanto ao teste de compreensão (resultados aproximados de acordo com o gráfico na p.361):

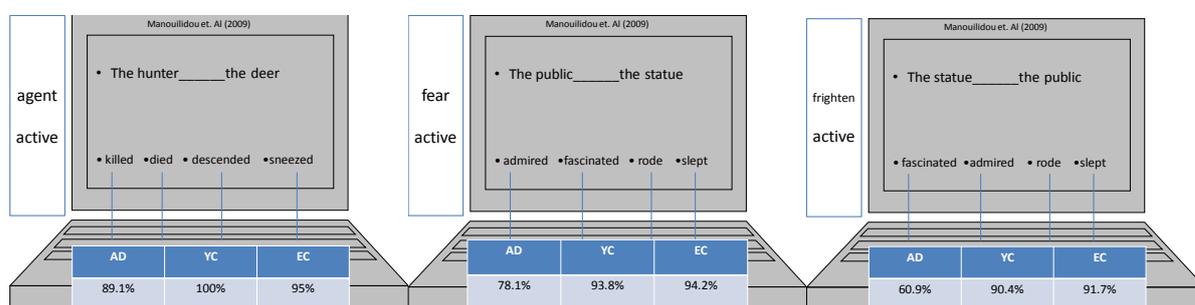
- 1- Não afásicos não tiveram dificuldade em compreender ativas ou passivas;
- 2- Afásicos compreenderam melhor as ativas de SubExp (*Temer*);
- 3- Nas ativas, acertaram 75% SubjExp (*Temer*) e 65% ObjExp (*Assustar*);
- 4- Nas passivas, acertaram 52% SujExp (*Temer*) e 72% ObjExp (*Assustar*).

Os participantes começaram mais vezes pela voz passiva quando o verbo era ExpObj: 62% dos afásicos e 78% dos não afásicos. Isso significa que preferiram começar com o Experienciador em sujeito, assim como acertaram mais as passivas de ExpObj (*Assustar*), 72%, que têm o Experienciador em sujeito, do que as ativas de ExpObj (*Assustar*), 65%, que têm o experienciador em objeto. Para os autores, as passivas foram mais difíceis para os afásicos porque exigem movimento de sintagma nominal. E, além disso, os autores defendem que as passivas dos verbos ExpObj, em que o Experienciador é mapeado em sujeito, foram melhor compreendidas porque existe uma preferência cognitiva pelo Experienciador na posição de sujeito: *This finding suggests that aphasic speakers, like unimpaired speakers, are influenced by the prominence of arguments on the thematic hierarchy and thus prefer to produce Experiencer argument in the subject position* (p.365). A seguir, fizemos um esquema dos experimentos dos dos autores, utilizando as duas figuras disponibilizadas no artigo:



1.4.6 Manouillidou et al. (2009) – pesquisa experimental: *Frighten* tem a estrutura argumental marcada.

A pesquisa consistiu numa tarefa de preenchimento de lacunas de verbos de *Ação*, *Fear* e *Frighten*, que continham sentenças com os papéis temáticos e uma lacuna no lugar do verbo, que deveria ser escolhido por meio de teclas relacionadas a quatro opções. No caso dos verbos psicológicos, as opções eram verbos: alvo, errado-sinônimo com reversão de papéis temáticos para ser correto; errado-semanticamente relacionado; e errado sintaticamente impossível, como nas ilustrações que fizemos do experimento dos autores, abaixo:



Os sujeitos de pesquisa foram dez pacientes com algum tipo de Alzheimer, AD; um grupo controle de 49 jovens, YC; e um grupo controle de 11 idosos, EC. A pesquisa de Manouillidou et al. (2009) evidenciou que portadores de Alzheimer têm mais dificuldades em compreender construções com verbos psicológicos do que com verbos agentivos. Os pacientes completaram a lacuna mais adequadamente, em 89% das vezes, quando o verbo era de ação, e menos quando o verbo era psicológico, 78% para *Fear* e 60,9% para *Frighten*. Esse resultado repetiu-se nas passivas: os pacientes AD acertaram 91,8% de passivas de verbos de ação; 71,6% de passivas de *Fear*; e 61,8% de passivas de *Frighten*. Dentre os psicológicos, o verbo *Frighten* foi de mais difícil compreensão do que os verbos *Fear*, de onde os autores concluíram que um verbo cuja estrutura argumental (Tema-Experienciador) não só foge do padrão Agente-Paciente, como *quebra* uma hierarquia temática em que o Experienciador deveria aparecer antes do Tema, ou seja, é não-canônico, representa maior dificuldade de compreensão para quem tem algum dano no aparato linguístico, já que o dano causado pelo Alzheimer não seria só de memória, mas também de linguagem.

Manouillidou et al. (2009) falam de estrutura argumental, enquanto Thompson e Lee (2009) se referem a papéis temáticos. Ou seja, para Manouillidou et al. não são os papéis temáticos que atuam em cada sentença, como para Thompson e Lee, mas sim a entrada lexical do verbo, que carrega uma estrutura argumental fixa para cada verbo. A estrutura argumental de *Frighten* infringe a hierarquia temática, por isso é de mais difícil compreensão.

Os dados expostos formaram o ponto de partida de nossas investigações. Eles proveram motivos para considerar verbos psicológicos à parte e motivos para considerá-los como quaisquer outros verbos, e motivos para diferir *Temer* e *Assustar* com base no quesito marcado para a aquisição, como ilustramos a seguir, nos Quadros V e VI. Foi a partir dessa dicotomia inicial que buscamos mais conhecimento empírico-teórico para começar a pesquisa.

Quadro V – Verbos psicológicos em contraste com outros verbos.

VERBOS PSICOLÓGICOS têm especificidade	VERBOS PSICOLÓGICOS são como qualquer verbo
	Bowerman (1990): Verbos Psicológicos são adquiridos como qualquer outro verbo. (naturalística)
Didesidero (1999): Verbos Psicológicos (- controle no sujeito) <i>Assustar</i> e (-controle) <i>Temer</i> são mais difíceis de serem adquiridos pela criança. (naturalística) (com base em Bowerman)	Didesidero (1999): Verbos Psicológicos são adquiridos como qualquer outro verbo. (naturalística) (com base em seus próprios dados)
Manouillidou et al (2009): Verbos Psicológicos são de mais dificuldade de compreensão para indivíduos com Alzheimer do que os verbos de ação. (experimental)	
Tinker et Al (1989): Verbos Psicológicos são diferentes porque <i>Temer</i> é marcado para a aquisição. (experimental)	

Quadro VI – Verbos do tipo *Temer* em contraste com verbos do tipo *Assustar*.

<i>Temer</i> (EXPERIENCIADOR SUJEITO) TEMER - MARCADO	<i>Assustar</i> (EXPERIENCIADOR OBJETO) ASSUSTAR - MARCADO
Bowerman (1990): Existem menos verbos <i>Temer</i> em inglês do que <i>Assustar</i> , então as crianças são passíveis de super-generalizar o padrão dominante e errar os <i>Fear</i> . (naturalística)	
Didesidero (1999): Verbos Psicológicos <i>Temer</i> , especialmente o <i>fear</i> podem representar dificuldade pela falta de controle do sujeito (referindo-se a Tinker et Al., experimental)	Didesidero (1999): Crianças têm dificuldade para usar o sujeito sem controle de <i>Assustar</i> , Xe. (naturalística, com base em Bowerman)
	Manouillidou et al (2009): Verbos <i>Assustar</i> são mais difíceis para pacientes de Alzheimer do que verbo <i>fear</i> , pois sua grade temática é não canônica. (experimental)
Tinker et Al (1989): Os objetos Tema, de <i>Temer</i> podem ser interpretados como a Causa do sentimento e por isso serem colocados em sujeito. <i>Temer</i> é a classe marcada. (experimental)	
	Thompson e Lee (2009): Verbos <i>Assustar</i> são mais difíceis na forma ativa, do que o verbo <i>fear</i> , pois pacientes com Afasia de Broca preferem o Experienciador em sujeito, e por isso, também, preferem as passivas de <i>Assustar</i> . (experimental)

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

2.1 Fundamentação Teórica

Nesta pesquisa, tomamos como arcabouço teórico a Gramática Gerativa, no âmbito do programa minimalista (Chomsky, 1995), embora retomemos muito do que foi colocado em momentos anteriores (Chomsky, 1981). Apresentamos, a seguir, como os temas relativos à nossa pesquisa, *aquisição* e *papéis temáticos*, foram tratados pelo mentor gerativista.¹⁴

Segundo Chomsky (1984, p.34), cada língua é um conjunto de princípios e parâmetros e, para adquiri-la, apenas é preciso exposição aos dados da língua durante os primeiros anos de vida, de modo que os parâmetros são fixados sem que a criança se dê conta. Para o autor, qualquer bebê inserido em determinado ambiente em que há trocas linguísticas adquire a língua falada pelos demais (Chomsky, 2006, p.182), isso porque *Acquisition of a particular language is the process of fixing the lexical options on the basis of simple and accessible data* (Chomsky 1993, p.50).¹⁵

Sobre a concepção de língua e mente, em Chomsky (1984, p.16-17), temos que a mente humana é modular e que um desses módulos é destinado à linguagem. No momento da teoria conhecido como *Government and Binding*, GB, ele postula uma faculdade de linguagem dotada de subcomponentes: léxico, sintaxe, Forma Fonética (PF), Forma Lógica (LF); e subsistemas: Teoria das Fronteiras, Teoria do Controle, Teoria Theta, Teoria da Ligação, Teoria do Caso (Chomsky, 1981, p.5), que são chamados de módulos da linguagem em Chomsky (1995, p. 27, sobre a fase GB). No minimalismo, Chomsky propõe um sistema de interfaces com:

1- Um aparato específico para a linguagem, o sistema computacional, *Computation for Human Language*, C_{HL} (Chomsky, 1995, p.221), que checa traços do léxico (op.cit., p. 228), como traços categoriais (N,V), traços phi (pessoa, número e gênero), traços de Caso e traços de força (op.cit. p. 277) e se baseia em duas operações, concatenar e mover: *merge* e *move* (Chomsky, 1995, p. 254; Chomsky 2000, p.28), sendo “complemento” e “especificador” objetos sintáticos que são concatenados, respectivamente, em primeiro (*merge*) e em segundo (*merge*) (Chomsky, 2006, p.165).

¹⁴ Chomsky (1965, p.283) analisa o verbo *frighten*, mas desconhecemos obra sua dedicada a verbos psicológicos.

¹⁵ Sobre a diluição da proposta de aquisição por parâmetros no minimalismo e sobre a escassez de exemplos paramétricos outros que o sujeito nulo, Lopes (2007, p.80) diz que “A partir de meados dos anos 90, através da proposta do Programa Minimalista [...] a concepção de Faculdade da Linguagem se torna mais restrita [...] Com ela, a visão paramétrica também sofre uma modificação e passa a ser concebida como estando baseada na seleção de traços formais e/ou semânticos em determinadas categorias funcionais, gerando uma granularidade muito bem vinda para a descrição das línguas naturais e para a explicação dos fenômenos em aquisição”.

2- Uma interface interpretativa, C-I, *conceptual-intentional*, para a interpretação semântica (Chomsky, 1995, p.165).

3- Uma interface para o aparato motor, A-P, *articulatory-perceptual*, para a interpretação fonética (Chomsky, 1995, p.165).

Com relação a 2 e 3 acima, Chomsky (1995, p.168) diz que descrições estruturais (*structural descriptions*, SD, p.167) são expressões da língua e podem ser consideradas instruções para os sistemas de performance A-P e C-I (p.168). O componente *linguístico* que interage com os sistemas CI e AP é o sistema computacional. Basicamente, tem-se que a faculdade de linguagem em sentido estrito é um sistema computacional que atua sobre traços formais do léxico (Chomsky, 1995, p. 168).

Sobre a crítica de o sistema computacional ser universal, mas as línguas variarem na forma, Chomsky (1995, p.170) diz que a variação linguística está limitada a partes e propriedades do léxico, mas que existe, sim, apenas um sistema computacional e um léxico. Em torno da ideia de que as línguas variam, mas o sistema linguístico é único, é clássica a referência ao marciano que visita a Terra e considera haver somente uma língua (Chomsky, 1993, p.50), e à ideia de que nosso cérebro é como uma caixa de ferramentas com a capacidade para construir línguas, mas que a variação se dá porque nem todas as línguas utilizam-nas todas: *[...]our language faculty provides us with a toolkit for building languages, but not all languages use all the tools* (Fitch, Hauser & Chomsky, 2005, p.204).

Como tratamos do problema da aquisição da estrutura argumental, ou seja, do verbo e seus argumentos, e das relações temáticas envolvidas, ou seja, Agente-Paciente, Experienciador-Tema, tentamos esboçar aqui como esses assuntos são tratados no gerativismo, primeiramente no período *Government and Binding*, GB, e, depois, no minimalismo.

Os estudos sobre papéis temáticos e estrutura argumental foram tema de pesquisa da teoria no momento apelidado de Regência e Ligação (*Government and Binding*, GB), com relação ao trabalho de Chomsky (1981). A teoria postulava que existiam posições sintáticas (*theta positions*) que poderiam receber papéis temáticos (*theta roles*). Foi formulado, então, um *princípio* e um *critério* para reger a relação entre propriedade semântica (*theta roles*) e posição sintática. O *princípio*, chamado de Princípio de Projeção, determinava que o léxico projetava representações no nível sintático; e o *critério*, chamado de Critério Theta, estabelecia que cada argumento do verbo só se referiria a um papel temático e vice-versa.

Com referência ao período de Regência e Ligação, Chomsky (1995, p.30) explica que, nesse momento, tinha particular interesse na discussão sobre a seleção semântica dos argumentos e nas propriedades temáticas de núcleos lexicais: verbos, nomes, adjetivos e pré ou posposições. Segundo Chomsky (1995, p.30), as propriedades temáticas especificariam a estrutura argumental de um núcleo indicando quantos argumentos são “requisitados” pelo núcleo e quais papéis temáticos cada argumento “recebe”. Chomsky (1995, p.30) coloca o exemplo do verbo *give* (dar) que pode ser completado pelos papéis de *agent* (*John*), *theme* (*book*) e *goal/ recipient* (*Mary*) em: *John gave a book to Mary*.

Chomsky (1981, p.35) diz que o que sempre foi assumido como *agent of action* e *goal of action* tem papel importante na descrição dos papéis semânticos dos argumentos da sentença e que tais noções foram consideradas *semantic relations*, para Katz; *thematic relations*, para Gruber e Jackendoff; *case relations* para Fillmore e *primitive notions of event logics* para Davidson.¹⁶ Já em sua visão, tais noções são *θ-roles*, e fazem parte das relações temáticas (op.cit., p.35).

Mas o que consideramos mais importante, com referência à teoria gerativa no momento GB, é o já mencionado Princípio de Projeção proposto por Chomsky (1981), segundo o qual o léxico projeta representações (papéis temáticos) nos níveis sintáticos, e o Critério Theta, segundo o qual cada argumento só possui um papel temático. O referido princípio pode ser visualizado a seguir na sua versão simplificada (op. cit., p.29), seguido do Critério Theta (p.36):

Representations at each syntactic level (i.e.; LF, and D- and S- structure) are projected from the lexicon, in that they observe the subcategorization properties of lexical items.

Let us call this principle and later refinements the “projection principle” for syntactic representations.¹⁷

Each argument bears one and only one θ role, and each θ-role is assigned to one and only one argument.

I will refer to [this] as the “θ-criterion”. An argument is assigned a θ-role by virtue of the θ-position that it or its trace occupies in LF.

¹⁶ Chomsky (1986, p.35) menciona-os sem ano ou nome de obra.

¹⁷ Na mesma obra (p.38), encontra-se uma reformulação do Princípio de Projeção.

Com referência a uma crítica de Jackendoff (1972), que sugere que em alguns casos como *John deliberately rolled down the hill*, *John* é Agente e Tema, ou seja, que um argumento pode ter mais de um papel temático, Chomsky (1981, p. 139) argumenta, dizendo que o foco de sua análise são as *grammatical relations: verb-object, verb-subject* e que, se Jackendoff estiver correto, ele (Chomsky) poderia até fazer uma modificação na formulação do *θ role assignment* ou no *θ-criterion*, mas que *this modification is quite irrelevant to the uses to which we will put this principle*.

Até agora, mostramos que os assuntos temáticos e de estrutura argumental interessaram ao autor gerativista, mas é preciso reconhecer que, se tais assuntos parecem importantes no âmbito da Teoria de Regência e Ligação, há, ali, um prenúncio de que, para Chomsky (1981, p.336), os traços theta são deveras menos importantes para ele do que outros. Por exemplo, não vemos as relações temáticas aparecerem em sua proposta de checagem (op.cit., p.331) e temos que para o autor o critério theta é uma condição da Forma Lógica enquanto o Filtro de Caso, sim, é parte da *gramática* (op. cit., p. 336). Adicionalmente, já são colocados como traços importantes na Teoria GB (op. cit, p.323) os traços de pessoa, número, gênero e Caso, além de [wh-]; traços que se tornam protagonistas no Programa Minimalista (Chomsky, 1995), enquanto os assuntos temáticos foram relegados à interpretação semântica em Forma Lógica.

São vários os indícios de que as novas diretrizes minimalistas propõem diminuir, se não eliminar a relevância dos papéis temáticos nos estudos gerativistas (embora, como veremos ao final, isso não aconteça). No capítulo em que explica o Programa Minimalista, Chomsky (1995, p.187) diz que o Princípio de Projeção e o Critério Theta não têm relevância para a Forma Lógica. E mesmo que atenuasse essa asserção em nota de rodapé dizendo que *This is not to say that θ theory is dispensable at LF, for example* (op. cit. nota 24, p. 214) o que Chomsky propõe no Programa Minimalista é o fim do Princípio de Projeção, quando diz que:

It is simply that the θ Criterion and Projection Principle play no role. (op. cit, p. 214);

If the empirical consequences can be explained in some other way and D=Structure eliminated, then the Projection Principle and the θ-Criterion can be dispensed with. (op. cit., p. 188);

Similarly, we assume that there are no conditions relating lexical properties and interface levels, such as the Projection Principle (op. cit., p.220).

Só não podemos afirmar categoricamente que Chomsky (1995) elimina o Princípio de Projeção porque entendemos que o princípio permanece no fato de que um núcleo pode projetar uma estrutura maior, quando Chomsky (op.cit: p.199) coloca que:

The computational system selects an item X from the lexicon and projects it to an X-bar structure of one of the forms in (18), where $X = X_0 = [x X]$

(18) a. X

b. [_XX]

c. [_{XP} [_X X]]

This will be the sole residue of the Projection Principle.

Sendo assim, Chomsky (1995) não dispensa totalmente o Princípio de Projeção, porque este se mantém na medida que um item pode ser concatenado a outro item, formando uma estrutura maior.

Na abordagem minimalista o sistema computacional atua em conjunto com o léxico e o léxico, por sua vez, é considerado um conjunto de traços: *a lexical item, which is a collection of properties called 'features'* (Chomsky, 2000, p.22). Sobre quais seriam tais traços, Chomsky (1995, p.35) aponta: 1- os traços de propriedades categoriais (substantivo /nome, verbo), 2- no caso dos nomes, os traços de Caso (nominativo, acusativo) e os traços de concordância (*phi-features*: pessoa, número e gênero) (Chomsky, 1995, p.35):

a typical lexical entry consists of a phonological matrix and other features, among them the categorical features N, V, and so on; and in the case of Ns, Case and agreement features (person, number, gender), henceforth phi-features.

Como no minimalismo o sistema computacional atua sobre *traços* (Chomsky, 1995, p.168), isso tornou traços do léxico um dos principais itens estudados gerativistas.¹⁸

Segundo Chomsky (2006, p.142), “O termo *traços* significa apenas *propriedades* que são introduzidas no sistema computacional”. Chomsky (1995, p.308) refere-se especificamente a *traços formais*, que são os traços de Caso, phi e de força que devem ser checados e eliminados:

¹⁸ Apesar da noção de traços já estar presente em *Aspects* (1965/ 1978, p. 160, 268, 265).

As discussed, all formal features of heads that create checking domains (that is, all their formal features apart from category) [...] (Case and phi-features of verbs and adjectives, strong features, etc.). [...] must be checked

Segundo Chomsky (1995, p.279 -282), os traços *phi* (pessoa, número e gênero) são checados em categorias de checagem como Agr, o que provoca o movimento de itens lexicais. Em uma palestra na Universidade de Brasília, em 1996, Chomsky (1998, p.53) diz que os traços *phi*, flexionais e de Caso são ininterpretáveis e os traços semânticos ou fonéticos, interpretáveis (p.50). Ou seja, aparentemente, os traços morfológicos são formais e ininterpretáveis (também em Chomsky (2000, p.27)) e os semânticos não são formais, mas são interpretáveis. Isso não afeta diretamente o que estudamos neste trabalho, mas enfatizamos essas classificações chomskianas sobre os *traços formais* porque aqui nos interessam as propriedades temáticas e semânticas dos argumentos dos verbos e aparentemente os *traços formais* de Chomsky não parecem incluir as propriedades temáticas, ou seja, Chomsky considera os papéis temáticos apenas “traços” e não *traços formais*, ou pelo menos ainda não se pronunciou especialmente sobre isso.¹⁹ O pouco que encontramos de Chomsky sobre essa questão está em Chomsky (1995, p.312), quando diz que papéis temáticos não são traços formais “no sentido relevante”: *θ-roles are not formal features in the relevant sense*; ou seja, diz atenuadamente que papéis temáticos não são traços formais e acrescenta que não passam pelo domínio de checagem, pois são “virtualmente complementares à checagem” (op.cit. p. 312), sem se deter em pormenores.

Se tudo que vimos até agora parece indicar que no período GB a teoria theta e os estudos sobre os papéis temáticos foram importantes para os estudos chomskianos, mas no minimalismo passam a ter um papel secundário, a seguir, selecionamos algumas manifestações do principal guia do gerativismo, que colocam nosso objeto de estudo como ponto de interesse na teoria gerativista. Mas, antes, vamos retornar no tempo, e enfatizar que, desde *Aspects*, Chomsky (1965, p.160) defende que a semântica dos argumentos é relevante para a sintaxe, como pode ser visto na citação, a seguir, e que isso não mudou.

¹⁹ Sobre traços semânticos serem traços formais, Lopes (2007, p.80) diz que: “Cabe aqui um pequeno parêntese. A literatura em aquisição de primeira língua, seguindo a tradição teórica, pressupõe que o processo de formatação da GU envolva tão-somente a seleção de traços formais em determinadas categorias na aquisição de diferentes línguas. Isso se deve ao fato de que são os traços formais que fazem o sistema computacional funcionar, pois traços semânticos são, por definição, interpretáveis na interface, não precisando ser manipulados pela sintaxe, embora sua interpretação seja considerada como composicionalmente derivada da sintaxe. Lopes (2006), contudo, propõe que traços semânticos também desempenhem um papel na aquisição de primeira língua”

É de admitir que um linguista seriamente interessado pela semântica se esforce por aprofundar e alargar a análise sintática até que esta lhe faculte a informação relativa à subcategorização, em vez de relegar isso para uma intuição semântica não analisada, já que, de momento, não existem outras propostas quanto a uma possível base semântica para estabelecer as distinções necessárias. É claro que o problema de saber se esta tentativa poderá resultar, ainda que em parte, é um problema que está em aberto.

Tal pensamento se mantém no minimalismo, como evidenciamos, a seguir, na apresentação de Chomsky (2000, p. 73) sobre o programa minimalista, em que diz que o estudo das relações temáticas é sintaxe (grifos nossos):

If semantics is the study of relations like agency, thematization, tense, event-structures and the place of arguments in them and so on and so forth, that is a rich subject but that is syntax; that is, it is all part of mental representation. [...] This is mislabeled 'semantics'.

Inclusive, é interessante notar o questionamento teórico sobre papel temático e aquisição da linguagem de Chomsky (1995, p.35), quando se pergunta se a criança consegue determinar a parte da sentença que constitui o agente, e se a noção de agente da ação estaria disponível antes da noção de agente da sentença:

[...] can the child determine what portion of a sentence constitutes the agent? Although the notion "agent of an action" is possible available to the child in advance of any syntactic knowledge, it is less clear that the θ theoretic notion "agent of a sentence" is.

Ainda sobre essa questão, relatamos também a resposta de Chomsky (2000, p.74) a um participante que faz diversas perguntas, dentre elas: 1- se o aparato conceitual inato e o computacional são módulos diferentes e 2- se a experiência linguística desencadeia alguma interação entre os dois no resultado de uma estrutura argumental. Chomsky (2000, p. 75, grifos nossos) responde que:

Are the computational and conceptual components different modules? Really, that is not known very well either.[...] These question may be referring to a book of mine about ten years ago in which I said that the child has a repertorie of concepts as part of its biological endowment [...]. But then come this questions [...] Is the agent theme property fixed or is it variable? This is a research topic.

E assim, podemos finalizar essa parte da fundamentação teórica *chomskiana* dizendo que papéis temáticos são matéria de interesse *gerativista* e que nossa pesquisa insere-se nesse campo. Ou seja, *the agent theme property [...] is a research topic* (Chomsky, 2000, p.75) e *relations like agency, thematization [...] event-structures and the place of arguments in them [...] is syntax* (Chomsky, 2000, p.73).

2.2 Metodologia

Após situar nossa pesquisa na área de estudos gerativistas, passaremos à segunda parte dessa fundamentação teórica, em que explicamos por que consideramos testes e teoria gerativa, em conjunto com estudos de processamento (psicolinguística) e aquisição.

Consideramos testes sintáticos porque eles fazem parte do procedimento gerativista. Eles consistem em julgamentos de valor por parte dos falantes sobre construções sintático-semânticas com relação à aceitabilidade e gramaticalidade das sentenças na língua. Numa pesquisa gerativista não é necessário informar o número de pessoas que concordam com aquele julgamento, uma vez que o pesquisador é também considerado um falante ouvinte ideal. Esses testes são fontes das mais diversas informações, podendo indicar questões puramente sintáticas (é possível colocar tal item em tal lugar?) ou também semânticas (se tal item aparece em tal lugar, qual significado ele tem?). Esses testes, que também podem vir a ser testados com sujeitos de pesquisa, de forma controlada, no futuro, constituíram-se na principal fonte de informação para o nosso trabalho, indicando que os sujeitos sintáticos dos verbos psicológicos carregam papéis temáticos passíveis de exercer algum *controle* e algum tipo de *agentividade* sobre o evento denotado pelo verbo, e também que *Temer* e *Assustar* têm possibilidades sintáticas distintas, por exemplo, *Temer* não permite alternância causativa e *Assustar* sim, o que por si só é um motivo para diferenciá-los.

Consideramos a *aquisição da linguagem* porque faz parte de uma análise gerativista considerar o estado inicial de GU (Gramática Universal – sistema cognitivo que processa a linguagem), ideia também reforçada por Guimarães e Lopes (2010) e Guimarães (2010). Mas cabe à Psicolinguística e estudos em Aquisição da Linguagem explicar *como* esse conhecimento formalizado pode ser adquirido por qualquer criança em estado de desenvolvimento normal.

Com relação aos dados de aquisição da linguagem, consideramos em especial os erros, porque os erros manifestados pelas crianças no período de aquisição da linguagem podem ser importantes fontes de informações. Bloom (1994, p.32) diz que são justamente esses erros que podem indicar conhecimento incorreto da língua alvo, ou intermediário.

There are domains of language development (such as the acquisition of word order) where children are virtually error-free. These are frustrating from the standpoint of acquisition research; after all, we study children because they have not completed the acquisition process – to the extent that child language is perfect, one might just as well run experiments on adults. Errors, on the other hand, offer important insights. They might illustrate false or intermediate knowledge of the adult language and thus inform us about the manner in which the children infer properties of language on the basis of the input they receive.

Essa visão também é defendida por Eisenbeiss (2010, p.29), que diz que: *The error analysis provides insights into acquisition mechanisms.* Bloom (1994, p.32) acrescenta que *For any systematic error three descriptive questions arise: Why do children make this error, what is the time course of this error, and what makes them stop?* ou seja, que, para cada erro, existem três perguntas, que colocamos em destaque, porque ao final desta dissertação, elas serão retomadas em nossa análise dos dados linguísticos registrados na pesquisa de campo:

- 1- Por que as crianças fazem esse erro?
- 2- Qual a faixa etária/o período total em que esse erro se manifesta?
- 3- O que faz esse erro parar?

Verificar o uso dos verbos psicológicos no período de aquisição da linguagem pode prover pistas sobre como funciona o mapeamento entre os argumentos dos verbos e a sintaxe.

Ao buscarmos evidências em observações de campo, pensávamos que se verbos psicológicos fossem tão bem compreendidos e utilizados pelas crianças, quanto os verbos de ação, isso poderia sugerir que o mapeamento dos seus argumentos não era especial, e talvez fosse até possível falar em relação Agente-Paciente, como em qualquer outro verbo de ação. Isso porque acreditamos que, por ainda estarem em fase de desenvolvimento, as crianças podem apontar o que é de mais difícil processamento, confirmando ou refutando hipóteses gerativistas de hierarquias temáticas e mapeamento.

E quando consideramos estudos embasados em testes controlados e sistematicamente repetidos, estamos falando em estudos de *processamento*, oriundos da Psicolinguística, que também tem modelos teóricos próprios, além do forte viés experimental.

Aqui cabe fazer uma pequena distinção entre modelos gerativistas e modelos psicolinguísticos, que, apesar de complementares, são diferentes. Modelos psicolinguísticos devem gerar previsões e seus critérios de validação empírica incluem testes de hipóteses, em que os fatores a serem analisados são isolados, em variáveis independentes, e em que o comportamento dos sujeitos, que é a variável dependente, em face desses fatores é contabilizado (Corrêa 2008, p.234). Tais variáveis dependentes podem ser o “número de respostas de determinado tipo, tempo de reação a um dado evento” e “tempo de execução de uma tarefa” (op.cit p.234). Já modelos gerativistas devem prover descrições e fórmulas capazes “de gerar todas as sentenças bem formadas da língua e somente elas” (Corrêa, 2008, p.234-235), para terem *adequação descritiva*. Mas os modelos gerativistas também precisam de *adequação explanatória*, pois também devem explicitar o estado inicial de GU (Gramática Universal), estado linguístico com o qual a criança inicia a aquisição da língua, e oferecer um modelo da interação entre GU e restrições biológicas do aparato cognitivo (*principled explanations*). Em resumo, poderíamos finalizar dizendo que (citando Corrêa 2008, p.232):

- 1- “Uma gramática gerativa apresenta uma teoria da computação linguística, representando a língua (interna) em estado virtual.”
- 2- Um “Processador linguístico é o aparato cognitivo responsável pela condução da computação linguística em tempo real (*on-line*)”.

e que gramática gerativa e processador linguístico são complementares.

No entanto, consideramos necessário fundamentar essa visão e em seguida apontar como a questão temática está contemplada do ponto de vista do processamento.

Corrêa (2002, 2006, 2008) propõe que a Psicolinguística e o gerativismo, com o minimalismo, possam passar por um processo de reaproximação²⁰, o que também é seguido por Augusto (2005) e Trueswell & Gleitman (2007, p.652).

Ao tratar dessa possível reaproximação entre gerativismo (gramática) e psicolinguística (processador), Corrêa (2008, p.232) diz que isso é possível porque o *gerativismo* se propõe ser um modelo descritivo compatível com um modelo explicativo, e porque a *psicolinguística* deve observar o processamento com base em algum modelo de língua. Segundo a autora, o Princípio de Interpretabilidade Plena, que pressupõe que o aparato linguístico interaja com outros aparatos (motor, fonador, de memória e outros) e o Princípio de Economia, que prevê a preferência pelo menor custo para uma derivação, propostos no minimalismo, são condizentes com o que já havia sido colocado no âmbito da Psicolinguística dos anos 70, e também servem de pressupostos teóricos para pesquisas em aquisição da linguagem (cf. Corrêa 2006).

A autora aponta que a aproximação do gerativismo com a psicolinguística poderia contribuir (Corrêa, 2008, p.234): para que entendamos como um formulador sintático (produção) e um *parser* (compreensão) funcionam em tempo real e em função da língua interna; e para que façamos “previsões acerca do processamento linguístico à luz de uma teoria linguística, a serem verificadas em dados comportamentais ou neurocientíficos” (Corrêa, 2008, p.234). Essas previsões poderiam prever e caracterizar afasias e déficit de linguagem, por exemplo, perspectiva interessante ao nosso estudo, porque defendemos que propostas gerativistas que sugerem um mecanismo de hierarquia temática presente na cognição humana podem ter respaldo em estudos de processamento, os papéis mais altos seriam acessados facilmente pela cognição e seriam mais visíveis ou menos custosos para a sintaxe.

No entanto, para que não passemos a impressão de que a aproximação entre gerativismo e psicolinguística se faz sem problemas, mencionamos duas dificuldades, apontadas por Corrêa (2008, p.235), em compatibilizar uma derivação minimalista (formalização teórica da gramática gerativa) com modelos de processamento linguístico (formalização teórica da psicolinguística):

²⁰ Harley (2008, p.292) diz que quando os primeiros trabalhos de Chomsky apareceram houve grande otimismo por parte dos psicolinguistas em sua teoria transformacional, que propunha um módulo autônomo para a sintaxe, supôs-se que quanto mais complexa fosse a derivação linguística, mas custoso fosse o processo psicológico, o que não se verificava, por isso, depois desse entusiasmo inicial, as duas áreas seguiram caminhos separados.

1- a direcionalidade *bottom up*, da direita para a esquerda (do fim ao começo), dos modelos gerativistas não são compatíveis com a produção linear *top down*, da esquerda para direita, (do começo ao fim), da frase falada, que é elaborada pouco a pouco (incremental).

2- o custo de processamento que se associa a operações de movimento não é verificável para todos os movimentos previstos na teoria gerativa.

Em linhas gerais, Corrêa (2008, p.237) argumenta que a Linguística e a Psicolinguística se aproximam depois de um período de distanciamento, discute a possibilidade da derivação minimalista ser tomada como modelo da computação em tempo real e aponta problemas que devem ser superados para que essa proposta se fortaleça, apresenta uma proposta de computação *top-down/ bottom up* e propõe que exista movimento com e sem custo computacional.

A proposta de Corrêa (2008) de que a computação tenha uma parte *bottom up* tem a ver diretamente com o nosso estudo. Considerando que núcleos lexicais, especialmente verbos, podem determinar certas categorias e certos papéis temáticos, e que núcleos funcionais apenas determinam a categoria (p. 248), Corrêa (2008, p.265) analisa que categorias lexicais são mais conceptuais e ricas em traços semânticos, e categorias funcionais são mais intensionais e pobres em traços semânticos. Em termos de processamento as categorias funcionais acionariam a derivação *top-down* e as categorias lexicais acionariam a derivação *bottom-up* (p.265-267).

Segundo Corrêa (2008, p.258), são os requisitos categoriais e temáticos que favorecem a proposta de derivações *bottom up*. Assim, discutindo a direcionalidade do processamento *top down* ou *bottom up*, Corrêa (p.259) constata que a possibilidade de falarmos ou compreendermos incrementalmente (aos poucos) poderia ser indício de uma derivação *top down*, mas que um dos empecilhos para que se diga que tudo é incremental, seria o fato de que “para que um DP em posição mais à esquerda seja produzido como *sujeito* é necessário que sua relação com o verbo tenha sido estabelecida antes de sua emissão” (p.257- 258), ou seja, é preciso uma estrutura argumental, que implica um processamento *bottom up*, para que o argumento apropriado seja colocado em sujeito. Por isso a autora identifica a grade temática dos verbos e questões pertinentes à transitividade como indício de algum processamento *bottom up* (p.259-260) e que os papéis temáticos poderiam começar a ser estabelecidos pela compreensão da relação entre os itens da sentença, “com algum privilégio para o Agente na posição inicial”.

Assim, papéis temáticos, provavelmente, não são o mesmo que posições sintáticas (p.262), o que pode explicar dificuldades de crianças pequenas e pessoas com déficit linguístico em vincular papéis temáticos corretamente em tarefas de compreensão. Disso, entendemos que a pessoa com déficit possa escutar a sentença na ordem sintática que lhe é apresentada mas não entende os papéis temáticos da maneira esperada, um motivo pelo qual “é necessário que um modelo de computação on-line busque uma solução formal para o posicionamento imediato de constituintes em sua localização canônica” (p.262).

Corrêa (p.170) sugere que a relação temática precise estar representada para que o sistema computacional direcione um DP para a posição de sujeito ou para a posição de Complemento (ou seja, evidência de processamento *bottom up*) e aponta (p.271) para a dificuldade de formalização do processo que remete à informação temática tornando-se acessível ao sistema computacional, na derivação minimalista. Por isso retoma, com referência a Hornstein (2001), que uma solução imediata, “ainda que não satisfatória” seria aceitar que papéis temáticos são traços formais, o que também é dito no trecho a seguir (p.266):

Para que se mantenha que o sistema computacional tem acesso exclusivo a traços formais é necessário considerar que informação temática pode ser temporariamente representada como formal, uma vez que elementos do léxico entrem numa numeração, ou seja, sejam recuperados do léxico para a formulação do enunciado.

Em Corrêa (2008, p.261-262), a ordem de constituintes (SVO ou OVS) seria um parâmetro a ser fixado bem cedo na aquisição da linguagem, muito possivelmente através da prosódia e não teria necessariamente a ver com os papéis temáticos. A autora (p.249) nota que línguas de morfologia rica evidenciam que, mesmo sendo possível colocar um item em qualquer lugar da sentença, há uma preferência pela ordem SVO. Mas considerando que, em parte, a ordenação dos constituintes em SVO ou OVS teria que ser em alguma medida também explicada segundo requisitos temáticos, a ordenação dos constituintes ainda é um problema para o qual busca-se uma explicação: “O modo como este posicionamento imediato pode ser conciliado com a satisfação de requisitos temáticos é um problema para o qual uma solução formal vem sendo buscada” (p.272).

Em síntese, utilizamos o artigo de Corrêa (2008) para enfatizar que o nosso objeto de estudo, ou seja, modo como a estrutura argumental dos verbos e sua grade temática interagem com a sintaxe (com relação à ordem dos constituintes), ainda é uma questão a ser estudada e que o gerativismo e a psicolinguística são, novamente, duas áreas compatíveis e complementares.²¹

²¹ Mencionamos anteriormente, com base no artigo da autora, algumas diferenças entre as áreas que ainda precisam ser trabalhadas, mas tentamos evidenciar que o que sobressai é a complementaridade.

CAPÍTULO 3 – REVISÃO DA LITERATURA I: DISCUSSÕES TEÓRICAS

3.1 Papéis temáticos

Nesta primeira parte do capítulo investigamos as principais discussões teóricas relacionadas à questão do mapeamento dos argumentos, começando pelo debate em torno dos papéis temáticos. Papel temático poderia ser um conceito simples de definir, quase como papéis de atores numa peça, seriam os papéis de um argumento na sentença, em relação ao predicado: se é um agente, se é um instrumento, se é um paciente. Cançado (2008, p.109) explica que a noção foi introduzida por Gruber (1965), Fillmore (1968) e Jackendoff (1972) e que pode receber diferentes nomes (op.cit., p.110):

Existem diversas denominações para essas relações semânticas na literatura: papéis participantes (ALLAN, 1986), casos semânticos profundos (FILLMORE, 1968), papéis semânticos (GIVÓN, 1990), relações temáticas (GRUBER, 1976; e JACKENDOFF, 1972) e papéis temáticos (DOWTY, 1989, 1991; e JACKENDOFF, 1983, 1990). [...] mais recentemente, a denominação mais adotada tem sido papéis temáticos [...].

Cançado (2008, p.113) também acrescenta que, por causa da diversidade de propostas, cada papel temático pode ter uma definição diferente segundo o autor:

Por exemplo, o agente, para Fillmore (1968), é a função desempenhada por um ente animado que é responsável, voluntária ou involuntariamente, pela ação ou pelo desencadeamento dos processos. Para Halliday (1967), é o elemento controlador da ação. E, para Chafe (1970), é algo que realiza a ação, incluindo aí animados, forças naturais e inanimados.

Desenvolveremos um pouco mais Fillmore (1968), por ter sido um dos primeiros a teorizar sobre papéis temáticos. O título de seu artigo “*The Case for Case*” tem a ver com a proposta que existam Casos Sintáticos (Acusativo, Dativo e outros) e Casos Semânticos (p.46-47) (Objetivo, Locativo, Factivo, Dativo, Instrumental e Agentivo).²²

²² O autor diz estar aberto a outros papéis que identifique no futuro.

Na gramática de Casos de Fillmore (p.47-48), já há referência à possibilidade de um mesmo papel temático aparecer em diferentes funções sintáticas. É nessa obra que se encontra o célebre exemplo de “porta” e “chave” que, apesar de não terem as mesmas funções sintáticas (Casos Sintáticos), têm os mesmos papéis temáticos (Casos Semânticos), de Instrumento (para “chave”) e Afetado (para “porta”) nas seguintes construções:

- (11) a. A chave abriu a porta.
b. A porta abriu com a chave.
c. A porta abriu.

Nessa obra, o autor considera os conceitos de Caso universais e provavelmente inatos: *The case notions comprise a set of universal, presumably innate, concepts which identify certain types of judgments [...] judgments on such matters as: who did it, who it happened to, what got changed, etc* (p.46-47). E não considera que deva haver uma correspondência fixa entre papel temático e posição sintática: *It is important to notice that none of these cases can be interpreted as matched by the surface-structure relations Subject or Object in any particular language*. E assim define os Casos Semânticos (p.46 e 48):

Agentive (A), The case of the perceived instigator of the action identified by the verb, typically animate.

Instrumental (I), the case of the inanimate force or object causally involved in the action or state identified by the verb.

Dative (D), the case of the animate being affected by the state or action identified by the verb.[...]

Thus, John is A in (29) as much as in (30); the key is I in (31) as well as in (32) or (33); John is D in (34) as well as in (35) and (36)[...]

(29) John opened the door / (30) The door was opened by John

(31) The key opened the door / (32) John opened the door with the key

(33) John used the key to open the door

(34) John believed that he would win / (35) We persuaded John that he would win/ (36) It was apparent to John that he would win.

Já uma definição mais gerativista e atual de papéis temáticos é dada por Roberts (1997, p.58), numa obra em que considera papéis temáticos sob um ponto de vista mais estrutural sem destaque para o debate de propriedades semânticas de cada papel, mas evidenciando que verbos são atribuidores de papéis temáticos aos argumentos, em contraste com outras categorias, como os nomes, que não são:

*We take θ -roles to be a lexical primitive, something that makes up part of the lexico-semantics of verbs (and other lexical categories, too, although verbs are by far the thematically richest category, so I'm just going to talk about them).*²³

Numa linha investigativa sobre as propriedades semânticas do léxico que têm repercussão na sintaxe, Naves (2005, p.127) prefere “abandonar o conceito de papel temático [...], utilizando seus rótulos apenas descritivamente” e propõe que (p.93):

Na análise que pretendemos desenvolver nesta tese, as noções de papel temático devem ser resultado de uma configuração de propriedades semânticas dos itens lexicais, possivelmente em forma de traços semânticos, e que qualquer proposta com base no refinamento do número e dos rótulos dos papéis temáticos deve incluir uma distinção em termos desses traços.

Em vez de papéis temáticos, Naves (2005) trabalha com a noção de *aspecto lexical, traços e propriedades semânticas* (p.181). Verbos com aspecto *télico* (que têm um ponto final inerente e resultam em algo) podem atribuir leitura causativa e o traço [mudança de estado] do argumento faz com que esse argumento seja interno, desde que presente um argumento com mais propriedades de sujeito prototípico, que será o argumento externo. Na ausência do último, o argumento [mudança de estado] poderá aparecer em sujeito, e na ausência do traço [télico] o argumento com maior número de propriedades de sujeito prototípico será argumento externo.

²³ “Primitivo” remete a algo que não é aprendido, mas que existe de alguma forma no nosso aparato cerebral (um pouco como a nossa visão em 3D). São conceitos que já somos preparados para entender, por causa da nossa biologia. Em determinado momento foi muito frequente se dizer que papéis temáticos eram primitivos. Depois, passou-se a dizer que noções de Causalidade e Estatividade, por exemplo, eram primitivos.

Também numa linha mais investigativa, em Cançado (1995, *Resumo*), as relações temáticas são entendidas como algo “fundamental para a estruturação das expressões linguísticas”. A autora sustenta que uma “etiqueta temática não expressa um único papel temático-tipo” mas sim “propriedades distintas” como “ação, afetação ou estado” (p.131). Os papéis temáticos também são definidos via acarretamentos lexicais e composicionalidade, o que significa que todos os itens da sentença (e não só o verbo) influem no modo como entendemos as relações entre os participantes (veja-se o texto extraído do *Resumo*):

Papéis temáticos como funções deriváveis das relações predicativas, e não como noções primitivas. Esses papéis são definidos semanticamente via acarretamentos lexicais. A estruturação das relações temáticas e sua projeção sintática obedecem a regras de correspondência dentre as quais o Princípio de Hierarquia Temática.

Para Didesidero (1999, p.73), que considerou o assunto do ponto de vista da aquisição da linguagem, papéis temáticos também não são os únicos a carregarem informação semântica da estrutura lexical e para ela, é o *evento* denotado *pele verbo*, que é o mais importante. A autora explica que quando há alguma inconsistência no mapeamento por parte das crianças é porque o verbo não denota um evento claramente causal (p.73):

Semantic roles simply reflect the ways in which arguments participate in events expressed by verbs. And [...] children's use of psych verbs relies heavily on the sort of events that the verbs denote. Indeed, where events are clearly causal, linking is [...] unproblematic [...]

O que estamos descrevendo até então é uma diversidade de maneiras de se entender papéis temáticos. Pinker (1989, p.75) ajuda-nos a esquematizar essa diversidade em dois momentos. Num primeiro momento, chamado por ele de *The Fillmore account and its descendants* (p.75) ou *the Fillmore-style theory* (p.76), a teoria postulava que:

- (a) Papéis temáticos são etiquetas de uma lista fixa.²⁴
- (b) As etiquetas são ordenadas numa Hierarquia (Agente, Tema, Locativo) e mapeadas numa posição sintática sujeito, objeto.
- (c) Cada argumento (complemento do verbo) tem apenas um papel temático.
- (d) Regras de mapeamento têm paralelo nos eventos de *movimento* (o que vai de um lugar para outro, por exemplo, é o objeto direto)

Esse momento recebeu muitas críticas, dentre as quais Pinker (1989, p.75) destaca:

- 1- Havia muitas etiquetas que se confundiam, do tipo Fonte e Objetivo.
- 2- Argumentos podiam ter múltiplos papéis temáticos.
- 3- Pela nomenclatura dos papéis temáticos a teoria não captava diferentes interpretações estruturais, por exemplo, as “etiquetas” evidenciavam as semelhanças de “wagon” (o lugar onde se deposita algo) e “hay” (o que é depositado) em: *load hay onto the wagon* e *load the wagon with hay*, mas não captava as diferenças que faziam com que numa forma a preposição utilizada fosse “with” e na outra “onto”.

Quanto ao segundo momento, ao qual Pinker (p.76) se refere como *The alternative view that Jackendoff, Levin, and Rappaport argue for, and that I expand here*, temos que:

- (a) Papéis temáticos são *posições* estruturais numa estrutura semântica.
- (b) Papéis temáticos não formam uma lista fixa.
- (c) Argumentos podem ter vários papéis temáticos simultaneamente.
- (d) Regras de mapeamento se aplicam também a papéis que representam entidades num campo semântico, não só num campo físico-real. Por exemplo, um verbo pode remeter a algo que se move (físico, real) ou a algo que fica triste (abstrato-mudança de estado).

Para Pinker (1989, p.76), a principal vantagem dessa nova abordagem, com relação ao Paradoxo de Baker, era a de retirar a arbitrariedade do léxico: *it removes the arbitrariness of semantic constraints [...]*.²⁵

²⁴ “Etiquetas” é tradução de *labels*.

²⁵ O Paradoxo de Baker consiste em que as crianças aprendem a sintaxe correta das palavras apesar de não serem sempre corrigidas, terem criatividade para criar novas formas linguísticas, e apesar do léxico não ser restringido pela semântica (Pinker defenderá que este último é falso: o léxico é restringido pela semântica).

3.2 Mapeamento

Jackendoff (1990, p.246) sugere que a teoria de mapeamento é uma teoria que estuda a relação entre posição sintática e argumentos semânticos, quando diz que [*linking theory is the theory of the relationship between syntactic and semantic arguments*] e que Chomsky já notara essa relação desde 1957, sem postular nenhuma correspondência biunívoca: *Chomsky (1957) noted a close relationship, though he explicitly denied that it is one-to-one* (p.246).

Algumas teorias de mapeamento visam a explicar como a criança adquire o uso de verbos da forma correta num curto espaço de tempo, e como, de modo geral, o adulto também utiliza verbos tão corretamente e produz frases tão rapidamente, colocando os papéis temáticos nas posições sintáticas adequadas. Tais teorias de mapeamento tinham como hipótese a existência de um componente biológico, a Gramática Universal (GU), responsável por mapear os argumentos nas posições sintáticas adequadas. Uma versão extremada dessa proposta foi apresentada por Baker (1988, p.46) e conhecida como UTAH, *Uniformity of Theta Assignment Hypothesis*, ou Hipótese da Uniformidade de Atribuição de Papéis Theta, que postulava um direcionamento fixo entre papel temático e sintaxe. Outra proposta, menos radical, no âmbito da Gramática Relacional, é a UAH, *Universal Alignment Hypothesis*, Hipótese de Alinhamento Universal, de Perlmutter & Postal (1984), que postulava uma previsibilidade flexível entre papel temático e posição sintática.

A ideia de uma propensão para o mapeamento, inata, vigora ainda, e tem seguidores, como Pesetsky (1995, p.11 e p.60), que buscou readequá-las e *salvá-las*, por acreditar que a criança mapeie Agente em sujeito e Paciente em objeto direto, sem decorar regras *item-by-item* (p.11) e que essa facilidade de aprendizagem deve ter alguma explicação cognitiva.²⁶

Mas como evidenciamos no início deste capítulo, houve uma evolução na teoria, que marcou a queda da lista de papéis temáticos e a ascensão da noção de estrutura argumental e isso inevitavelmente teve repercussões nas teorias de mapeamento como UAHs e UTAHs. Tentamos esquematizar esses dois momentos no quadro a seguir com base em Gropen et al. (1993, p. 285-293):

²⁶ *Our finer-grained semantic investigation of these predicates has now allowed us to save the U(T)AH for Experiencer predicates. This as discussed in chapter 1 is a most desirable result.* (Pesetsky, 1995, p.60)

Quadro VII – MOMENTOS DAS TEORIAS DE MAPEAMENTO.

Momento da Teoria:	<i>Early theories: List of primitive thematic roles (p.285)</i> FASE 1	<i>Recent Theories: Semantic structure (p.288)</i> FASE 2
Termos utilizados:	1- Papéis Temáticos; 2- Lista; 3- Hierarquia Temática;	1- Estrutura Semântica; 2- Decomposição de Predicados; 3- Subcategorização.
Como funciona e quem são os autores:	O mapeamento dos argumentos se faz com base em listas de papéis temáticos e obedecem a Hierarquias Temáticas. Fillmore (1968), Gruber (1965) Pinker(1984),Jackendoff (1972) Baker (1988).	O mapeamento dos argumentos se faz com base na estrutura semântica do verbo que torna evidentes as relações entre um agente e um paciente etc. Dowty (1991), Grimshaw (1990), Jackendoff (1987, 1991), Levin e Rappaport Hovav (1991), Pinker (1989).
Primitivos?	Era forte a hipótese de papéis temáticos como primitivos.	Ficou menos forte a hipótese de papéis temáticos como primitivos, mas ficou forte a hipótese de noções como CAUSA e ESTADO serem primitivos.
Como é a formalizada:	Causador>Agente>Paciente> Tema> Beneficiário>Locativo	Colher: x <colhe y> Colher: X (<pegar> maneira Y)
Como funciona:		

O mapeamento é regido por hierarquia temáticas, já explicadas em nosso Capítulo 1, e regras de mapeamento. Na definição de Pinker (1989, p.74 e p.249), regras de mapeamento são as regras que regem a relação entre papéis temáticos e sintaxe: *Linking rules can be universal and innate in the current theory largely because what they do is very simple and circumscribed. [...] A linking rule links syntax and semantics (p.248)*. Funcionam como mecanismos que criam a estrutura argumental sintática:

Linking rules are regular ways of mapping open arguments onto grammatical functions or underlying syntactic configurations by virtue of their thematic roles; they are the mechanisms that create the syntactic argument structure associated with a given thematic core. (p.74)

Linking rules constrain the relation between syntax and semantics, so they could be used to acquire bits of syntax given reliable information about bits of semantics, or could be used to acquire bits of semantics given reliable information about bits of syntax. (p.249)

Pinker diz que a criança interioriza que um verbo de ação tem um Agente como sujeito e por isso e tenta identificar no sujeito o sintagma-Agente de uma sentença: *That is, the child assumes that the subject of an action verb is its agent, and so he or she looks for the phrase that expresses the agent argument of the verb and builds a syntactic structure appropriate to its being the subject (p.249)*. O autor acrescenta que as regras de mapeamento se aplicam para ligar um papel temático a uma função gramatical (termo da Gramática Léxico-Funcional) ou posição argumental (termo da GB, gerativista) e corresponderiam à *Function-Argument Biuniqueness* de Bresnan (1982) e ao *Theta-Criterion* de Chomsky (1981), como em (p.74):

- 1- Ligue o primeiro argumento de Causa (o Agente) à função de sujeito (Gramática Funcional) – Argumento Externo (Gramática Gerativa).
- 2- Ligue o segundo argumento de Causa (o Paciente) à função de objeto direto (Gramática Funcional) – Argumento Interno (Gramática Gerativa).

3.3 Estrutura argumental

Estrutura Argumental é a quantidade e, dependendo da teoria, também a qualidade, de argumentos que podem completar o sentido de um verbo. Em alguns casos, há controvérsias sobre a quantidade de argumentos requeridos por um verbo. Mas em termos simples, seguindo a analogia de Pinker (1989, p.5) que sugere que respondamos à pergunta *what do verbs want* (o que verbos pedem?) temos que um verbo como “entregar” tem estrutura argumental de três argumentos: *X entrega Y a Z*.

Para Jackendoff (1990, p.24 e p.48), estrutura argumental é definida como os espaços em aberto que o verbo permite preencher. Os espaços em aberto são os argumentos e a estrutura argumental é a parte conceitual visível para a sintaxe: *The conceptual structure of a lexical item is an entity with zero or more open argument places. (p.24)*

Já para Chomsky (1995, p.30), a estrutura argumental de um núcleo são suas propriedades temáticas, que indicam quantos argumentos esse núcleo licencia e que papéis temáticos esses argumentos recebem:²⁷

Of particular interest in this discussion are the s (=semantic) selection and thematic properties of lexical heads: verbs, nouns, adjectives, and pre or postpositions. Theses specify the “argument structure” of a head, indicating how many arguments the head licenses and what semantic role each receives. For example, the verb give must be specified as assigning an agent role, a theme role, and a goal/ recipient role.

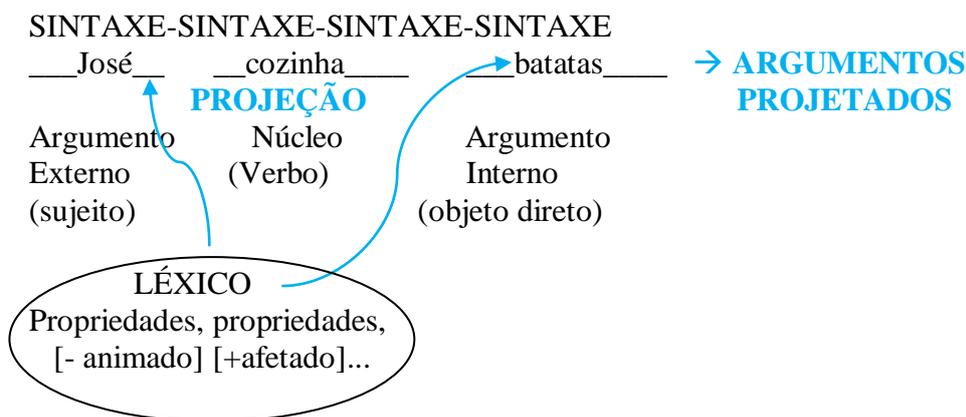
Pinker (1989, p.4) lembra que a estrutura argumental pode chamar-se: estrutura de subcategorização, subcategorizações, *theta grid*; e receber diferentes *notações* (p.30-34):

Notação clássica	Notação da Gramática Léxico Funcional	Notação de Zubizarreta (1987) e Rappaport-Hovav and Levin (1986)	Notação GB
Dine NP ₁ ____ Devour: NP ₁ ____NP ₂	Fall (SUBJ) Theme Dine (SUBJ) Agent Devour (SUBJ, OBJ) Agent, Theme	PUT – y , x; loc P – z PUT: x <y, P _{loc} z>	<i>Fall</i> <x>

Notamos que na notação GB (gerativista), em Pinker (1989, p34), é importante a noção de argumento interno, aquilo que se postula que seja concatenado com o verbo, primeiramente. O fato de *fall* (cair), na notação GB, ter apenas um argumento <x> e esse argumento estar entre colchetes triangulados significa que é o argumento interno e que não possui argumento externo, é *inacusativo*. Assim, em “A folha caiu”, “folha” é o argumento interno, alçado para a posição de argumento externo.

²⁷ Sobre papel temático e estrutura argumental, Haeusler (2005, p. 26) diz que, de acordo com Lobato (1986): “A noção de papel temático foi incorporada à gramática gerativa no P&P. No Modelo Padrão (Chomsky, 1965), as questões que remetem à teoria temática eram vistas como subcategorizações. A subcategorização correspondia à noção de restrição de seleção. De acordo com essa noção, o verbo comer, por exemplo, impõe a seleção de [animado] ao seu sujeito e de [comestível] ao seu objeto. A partir do Modelo P&P, a noção de restrição de seleção passa a expressar-se através da atribuição de papéis temáticos que determina apenas que o elemento que ocupa a posição de sujeito deve ser o agente e o elemento que ocupa a posição de objeto o tema, em grande parte dos verbos, o que diminui em muito as restrições impostas pela língua (Lobato, 1986).”

Como vimos em nossa fundamentação teórica, o Princípio de Projeção postulado por Chomsky no âmbito da Teoria de Regência e Ligação (Chomsky, 1981, p.38) previa conexão entre as propriedades semânticas dos itens lexicais e critérios para sua realização na estrutura argumental. Abaixo, uma ilustração livre desse Princípio:



Como o Princípio de Projeção é dissolvido no minimalismo, Hornstein (2009, p.67), refletindo sobre onde então ficaria o plano temático no minimalismo, diz que:

Chomsky (1993, 1995a) distinguishes theta marking on the one hand from checking features like case, phi features or Wh features on the other. Spec- X^0 is in the checking domains of a head, in contrast to the complement of x^0 . However, if one does not invidiously distinguish theta assignment from case assignment or phi feature or Wh-feature checking, all of these simply being instances of grammatical relations between elements, then there is no need to contrast checking from non-checking domains.[...]

The proposal here is that all such relations are discharged under concatenation. Most relations, with the general exception of the internal argument, will be established in Spec- X^0 configurations simply because theta domains are embedded within case domains with are in turn embedded within A' -domains.²⁸

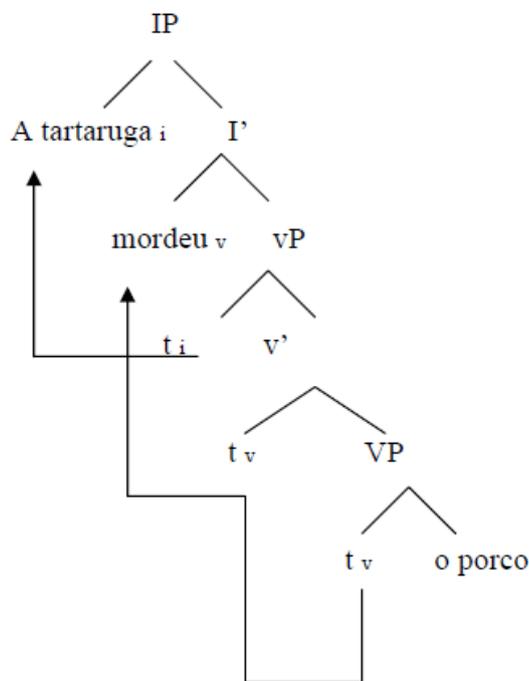
²⁸ Embora dissolvido na proposta minimalista, o Princípio de Projeção pode ser relacionado a mecanismos como o proposto por Hornstein, Nunes e Grohmann (2005, p.54): *Theta-Role Assignment Principle (TRAP)- Θ -roles can only be assigned under a Merge operation.*

Em outras palavras Hornstein (2009, p.67) diz que os traços temáticos podem ser como os traços de plural, pessoa, número, Caso e Wh para a sintaxe e que a somatória de um item mais outro item processa todos esses traços. Hornstein (2009) faz alusão de que para o minimalismo os traços temáticos não são checados. Ele sugere que um núcleo deve checar traços phi e de Caso e marcar o papel theta (p.175 -176), pois um especificador de checagem não poderia checar Caso e papel ao mesmo tempo. Assim pondera que mesmo que traços temáticos sejam traços formais, eles não são checados.

Com base em Haeusler (2005, p.34-38), que estudou a aquisição da estrutura argumental sob essa perspectiva, no Programa Minimalista os princípios não são mais especificamente linguísticos. “Princípios” no minimalismo servem para garantir a conexão dos sistemas de interfaces com os sistemas de desempenho, da melhor forma possível (Princípio de Interpretabilidade Plena), e com o menor custo possível (Princípio de Economia). O primeiro *merge* já define as c-seleções (categorias sintáticas) e as s-seleções (propriedades semânticas). Citando Adger (2003), a autora diz que o verbo é um núcleo lexical de traço V e, pelo menos, um traço N, que possibilita a seleção de um argumento N, por meio de *merge* (p.35). Nessa geração da estrutura, o primeiro *merge* forma o núcleo e o complemento, e o segundo soma o especificador ao *merge* anterior. Assim como a capacidade de selecionar N, o verbo tem também a capacidade de “atribuir papel temático ao item c-selecionado após a valoração de traços” (p.35), sendo que quanto mais argumentos, mais *merges*, valorações e atribuições de papéis temáticos. O verbo, VP, teria uma extensão vP (indício de causatividade, ausente nos inacusativos), e seria lexical e funcional. Lexical porque pode ter um traço de causatividade que relaciona um Agente, e funcional porque demanda um complemento que deve ser compatível com o núcleo funcional T (“uma categoria funcional que apresenta traços não interpretáveis que atuam como sonda” (p.38) e que move os argumentos para Spec). Haeusler resume que (p.38):

Em síntese, as principais diferenças entre a concepção de estrutura argumental no P&P e no PM são, em primeiro lugar, o abandono do Princípio de Projeção Estendido, da Estrutura-D e da Estrutura-S, que estão associados à c-seleção e à s-seleção, em P&P. No PM, o primeiro Merge passa a ser responsável pela c-seleção e s-seleção. Em segundo lugar, a orientação minimalista propõe a explicitação de um elemento de natureza híbrida lexical e funcional v [...]

Como consideramos os verbos psicológicos transitivos, ainda que nem todos pressuponham um Agente em sujeito, ilustramos abaixo como ficaria a representação da estrutura dos verbos transitivos numa perspectiva minimalista, em Haeusler (2005, p. 37):



3.4 Estrutura argumental e Semântica: Pinker (1989), Jackendoff (1990) e Levin (1993)

Esta revisão sobre as obras de Pinker (1989), Jackendoff (1990) e Levin (1993) é importante para o nosso trabalho porque está implícito no estudo desses autores o pressuposto de que existam *tipos* ou *classes* de verbos, e fato é que trabalhamos com a premissa de que existam *tipos de verbos*: verbos psicológicos e verbos de ação; verbos do tipo *Temer* e verbos do tipo *Assustar*, e que a sintaxe atua sobre *tipos* e não sobre cada verbo individualmente.

Levin (1993, p.16) diz que Jackendoff (1990) e Pinker (1989) fazem estudos que abordam o problema do significado do verbo a partir da aquisição da linguagem e da cognição: *studies that approach the problem of verb meaning from the perspectives of language acquisition and cognition* (Jackendoff (1983, 1990b), G.A. Miller and Johnson-Laird (1976), Pinker (1989)). Por isso, consideramos as obras desses dois autores. Já Levin (1993) faz um caminho contrário para chegar ao mesmo lugar: seu procedimento é primeiro identificar verbos que permitam os mesmos usos sintáticos e agrupá-los, para depois investigar o que esse grupo tem em comum quanto ao significado. Mas do mesmo modo, Levin desenvolve uma teoria para explicar como adquirimos o uso correto dos verbos, por isso, é igualmente importante para esta seção.

3.4.1 Pinker (1989)

Pinker (1989) é representante da hipótese do *bootstrapping semântico*, que pressupõe que a criança tenha acesso a formas extralinguísticas de significado (noções como Agente e Paciente) e utilize isso para desencadear (ou seja, *bootstrapp*) a linguagem.²⁹

Pinker (1989, p.1) trata do Paradoxo de Baker, relativo ao saber das crianças sobre quais construções sintáticas podem e não podem fazer com verbos de significado *aparentemente* similar como *fill* (encher) e *pour* (jorrar) (Pinker, 1989, p.8 e 39):

(12) a. Irv poured water into the glass. / Ivone derramou água no copo.

b. *Irv poured the glass with water. / *Ivone derramou o copo com água.

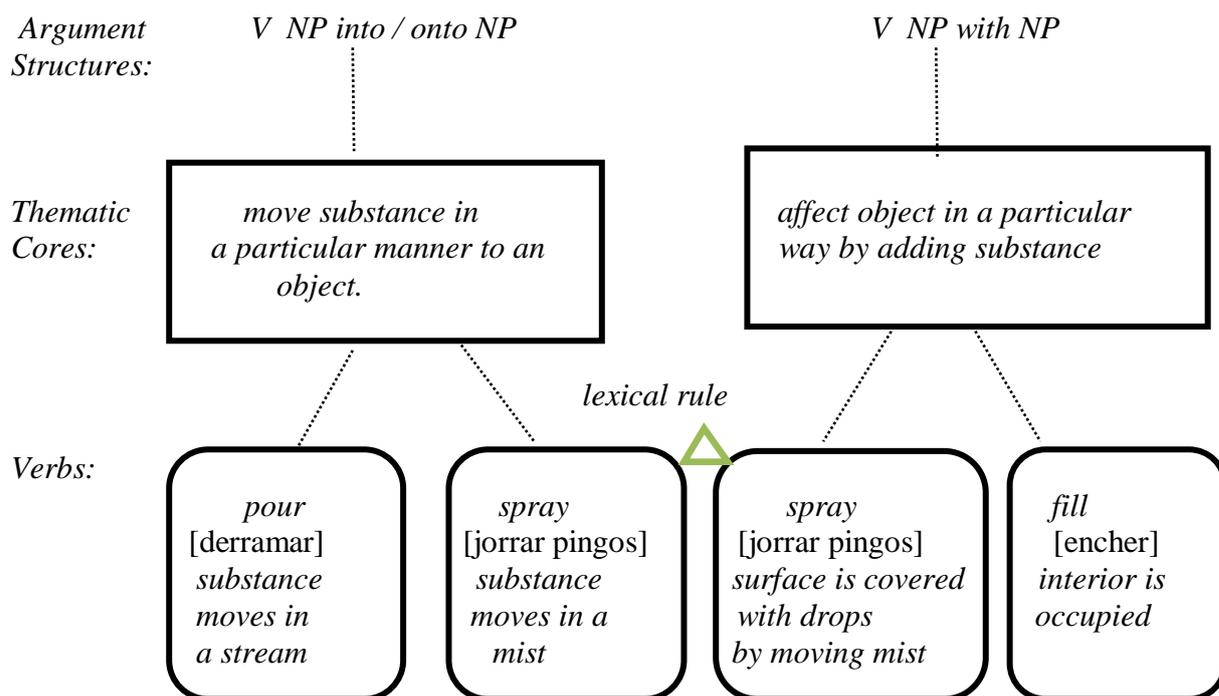
(13) a. *Jonh filled water into the glass. / *João encheu água no copo.

b. John filled the glass with water. / João encheu o copo com água.

Construções que podem ser feitas com um verbo e não podem ser feitas com outro são o problema, e o Paradoxo de Baker é o fato de as crianças lidarem tão bem com esse problema sendo que (de acordo com Pinker (1989, p.282): [1] é impossível corrigir tudo que as crianças falam de díspar na língua (*learners receive no negative evidence*); [2] “a língua” codifica formas sintáticas de forma independente do significado (*the set of verbs that undergo a given rule is arbitrary*); [3] as crianças podem criar palavras novas e fazer construções sintáticas que nunca tenham ouvido, mesmo que soem estranho na língua (*children use rules productively*). Pinker (1989) responde ao paradoxo de Baker, dizendo que [2] é falso, o léxico não é arbitrário (*lexical argument structure alternations are not arbitrary*), por isso as crianças adquirem a sintaxe correta dos verbos.

Retomando os exemplos das *alternâncias locativas* ((12) - (13)), o autor observa essas restrições com verbos de “encher alguma coisa” e esquematiza (p.80) suas conclusões a respeito dos traços (propriedades temáticas) que permitem o uso de uma ou outra preposição da seguinte forma:

²⁹ Lust (2006, p. 42 -43) explica que o *bootstrapping semântico* pressupõe que a aquisição da linguagem seja resultado de um mapeamento do significado para a forma. Segundo a autora, essa proposta é influenciada pelas ideias de Pinker (1989), dentre outros, e, especialmente, Quine (1960, p.52) que coloca o exemplo do linguista que ouve a palavra *gavagai* ao ver um coelho e deve delimitar se o termo refere a coelhos, ao coelho específico ou a uma parte do coelho (sua orelha), para ilustrar como o significado interfere no aprendizado de um termo.



Ou seja, esse gráfico demonstra que é um traço do significado do verbo: o modo, a maneira, com a qual uma substância se move em direção a outra, que restringe a sintaxe desses verbos, fazendo com que usemos uma preposição *with* (com) com o verbo *fill* (encher), que simboliza o fato de um recipiente ficar cheio, em vez da preposição *into* (em) que é usada com o verbo *pour* (derramar/jorrar), que simboliza a maneira como a água se move em direção ao recipiente.

Pinker (1989, p.165) diz resolver o paradoxo de Baker com esses tipos de observações das diferenças de significado dos verbos, relevantes para a sintaxe. Isso porque o autor parte do princípio que as crianças tenham que aprender o significado dos verbos. E é por isso que a sintaxe é acionada corretamente: porque a sintaxe depende do significado, e o significado correto transmite as ordens corretas para a sintaxe. Fica subentendido que se a criança usa o verbo de forma errada é porque ainda não aprendeu bem o significado do verbo. A conclusão de Pinker (1989, p.165) sobre o assunto pode ser verificada abaixo:

The reason that Baker's paradox can be resolved, at least in principle, by appealing to semantically defined classes of verbs is that children have to learn the meanings of verbs anyway.

This of course raises de important question of how children represent and learn verb meanings.

Para Pinker (1989, p. 253), uma das formas de se aprender um verbo é que a criança ligue na mente um som e um conceito recém presenciado.

Num primeiro momento, Pinker (1989, p.165) diz que o significado do verbo pode ser adquirido como um *recorte cultural* de eventos que percebemos através do nosso aparato cognitivo e que não teria implicações para o léxico: *the constraints on productive alternations [...] would simply correspond to the ways that a given culture find it useful to carve up the universe of possible happenings*. Pinker diz que desse ponto de vista, nada restringe o léxico (por exemplo, nada restringe as alternâncias (11) e (12)) e chama essa hipótese de Representação Conceitual Sem Restrições sobre a semântica lexical (Pinker, 1989, p.165).³⁰

Em seguida, apresentando sua hipótese preferencial, Pinker (1989, p.165) diz que uma explicação possível para como as crianças adquirem verbos, ou como adquirem a sintaxe correta dos verbos, é que pode haver tipos de relações semânticas básicas e elementos semânticos básicos, que organizam o significado do verbo, em número bem menor do que a infinitude de significados que um verbo pode ter numa cultura ou na cognição. Esses elementos semânticos básicos, de número restrito, seriam elementos inculcados na nossa mente, símbolos cognitivos, como *causação* e *locação* (*The set would consist of symbols that have cognitive content, such as “causation” and “location”*) e a criança apenas deveria identificar/adquirir o significado, o componente, correto do verbo para adquirir seu uso sintático apropriado. Pinker chama essa hipótese de Subsistema Gramaticalmente Relevante: *Let me call this the Grammatically Relevant Subsystem hypothesis* (Pinker, 1989, p.165), que é para Pinker (1989, p.166) a hipótese mais interessante, pois nela o significado restringe o léxico, e por isso, o autor propõe a decomposição do léxico em traços menores de significado, *decomposition into smaller meaning elements* (Pinker, 1989, p.167).

Pinker (1989, p.166-167) diz que esse empreendimento de decomposição do léxico em elementos menores já foi, de certa forma, desenvolvido por Katz and Fodor (1963), Ross (1972), Schank (1973), Miller and Johnson-Laird (1976); e foi criticado por muitos, em críticas como as de Fodor (1970) sobre *chase* (caçar) não ser o mesmo que *try to catch* (tentar pegar), e *kill* (matar) não ser o mesmo que *cause to die* (fazer morrer) (Pinker, 1989, p.168). O método de decomposição do léxico também foi criticado por causa da questão de quando seria a hora de parar de decompor, ou seja, quando a decomposição de *run* (correr) deveria ser parada, se em “correr rápido movendo as pernas”, ou “correr rápido dobrando o joelho, inclinando o peso pra frente” etc.

³⁰ Quando Pinker (1989) escreve léxico, compreendemos sintaxe, mas certamente um pressupõe o outro.

Apesar das críticas, Pinker (p.168) diz que há autores como Jackendoff (1983) e Gergely and Bever (1986) que, assim como ele, consideram válida a decomposição de predicados e por isso segue com sua proposta de que exista um conciso número de elementos combináveis entre si e usados pelas crianças para diferenciar as classes de verbos (p.169): *a set of elements that is at once conceptually interpretable, much smaller than the set of possible verbs, used across all languages e used by children to formulate and generalize verb meaning*. Por exemplo, muitas línguas marcam causativos com morfemas, então “causativo” poderia ser um elemento semântico, universal, cognitivo (p.170). Pinker também sublinha que não tem intenção que alguém recupere o significado total do verbo por meio de uma decomposição apresentada por ele (p.168), ou seja, uma estrutura semântica decomposta não precisa ser um exato sinônimo do que o verbo significa.

Pinker (p.254) diz que a partir da interação com o mundo, processo chamado de *Event-Category Labelling*, uma criança pode aprender verbos (eventos), que são conceitos linguísticos resultantes dessa interação. Alguns desses eventos que a criança deve adquirir são: posse, movimento e ação, como sublinhados na passagem a seguir (grifos nossos):

Possessing an object, hitting an object, moving, acting on an object causing it to move, acting on an object causing it to go into someone's possession, and so on, are surely concatenations of conceptual elements that the child naturally forms in interacting with the world and generalizing across situations. And presumably parents use verbs like have, hit, move, put and give, or their equivalents in other languages, in talking to their children. I will assume that the child can link verbs to these conceptual structures upon hearing the verb used in a situation exemplifying that structure. This is a common proposal in developmental psycholinguistics, based on the reasonable assumption that children think about many events in roughly the same way adults do[...] Let me call this process Event Category Labeling.

O autor também elenca seis tipos de constituintes lexicais (*conceptual constituents*), que seriam as noções básicas que temos na nossa cognição desde o início, e que utilizamos para associar sintaxe ao léxico (Pinker 1989, p.246):

- 1-EVENT [EVENTOS]
- 2-STATE [ESTADOS]
- 3-THING [COISA]
- 4-PALACE [LUGAR]
- 5-PATH/CONFIGURATION [CAMINHO/DIREÇÃO]
- 6-MANNER [MANEIRA]

Esses seis elementos podem ter dois traços binários: *dinâmico* e *controle*, que caracterizam os predicados GO, BE ACT, HAVE. O autor (p.246) também lista seis traços de força-dinâmica que definem as construções sintáticas subordinadas: foco, potência, causa-ocorrência, efeito-ocorrência, motivado e deôntico, e diz que o componente semântico-cognitivo teria também noções temporais, direcionais (*at, in on*), direcionais funcionais (*from, toward, away-from*) e propriedades de objeto (humano, 2D, flexível, semissólido).

Sobre os seis elementos acima, atuam regras de mapeamento inatas, que não têm que ser aprendidas: *don't have to be learned at all*. Já a estrutura conceitual de um verbo, sim, deve ser adquirida/ aprendida e deve ser formada da percepção da situação e do verbo utilizado para descrever tal situação: *Conceptual structures are formed by the perception of the situations in which verbs are used* (Pinker, 1989, p.248).

Contestando Bowerman (1990), que não acredita em regras de mapeamento universais e inatas, Pinker (1989, p.286-287) diz que o que a autora invalida não é o inatismo das regras de mapeamento, mas sim uma teoria de mapeamento inviável: *The predictions of acquisition order that Bowerman's data disconfirm are not consequences of innate linking rules in general, but of one theory of linking rules that is probably not viable anyway*. E fica subentendido que não devemos buscar melhores teorias.

O autor diz também que deve haver o que Jackendoff chama de regras de correspondência de categorias (sintáticas), regras que ajudam a criança a colocar itens nominativos em sujeito (argumento externo), e verbais em núcleo da sentença, por exemplo.

Pinker (1989, p.250) atenta para o perigo da circularidade no sentido de dizer que a sintaxe influencia nosso entendimento da sentença e nosso entendimento influencia o modo como estruturamos a sintaxe. No entanto, para o autor não precisa haver circularidade viciosa nesse mecanismo. Pinker (1989, p. 251) diz que só precisamos assumir que algum mecanismo identificador de funções gramaticais está no cérebro *antes* que se aprenda a estrutura argumental de um verbo, ou seja, que existe sintaxe antes da semântica.

Sobre os papéis temáticos, Pinker (1989, p.251) diz que há línguas em que o sujeito sintático é o Paciente, mas acredita que o que predomine seja o sujeito-Agente. Ele também sugere que o mecanismo da criança para aprender a estrutura argumental de um verbo é detectar o Agente, ao dizer que [...] *the child assumes that the subject of an action verb is its agent, and so he or she looks for the phrase that expresses the agent argument of the verb and builds a syntactic structure appropriate to its being the subject*, o que não antecede a formação da estrutura argumental, *This presupposes of course, that the child has analyzed the semantic structure of the verb accurately as having an open agent argument* (p.250). Apesar de notar a tendência para o Agente em sujeito, Pinker não evita a dificuldade de interpretação dos sujeitos de verbos intransitivos quanto ao papel que recebem (p.253).

Pinker diz que a tarefa da criança para aperfeiçoar a linguagem é a de aprender regras mais específicas, que ele chama de *narrow range rules* (Pinker, 1989, p.269). Para adquiri-las a criança parte de uma regra geral (*broad range rule*), e tem que adquirir as “exatas operações semânticas das regras específicas”, processo que Pinker chama de problema de aprendizagem (p.269), sendo que *narrow range rule* é uma regra específica de uma regra maior: *each such rule is a specific cases of a broad-range rule. Broad-range rules can be seen as generalizations of test of narrow-range rules* (p.248). De acordo com o autor, descobrindo quais são as regras de mapeamento podemos saber como se formam as regras específicas.

Notamos que há algo de darwiniano na proposta de Pinker (1989, p.372), porque, para ele as relações temáticas devem ter evoluído na evolução humanoide de representações de localidade para estados-abstratos, e de relações de força física para relações de causação-agentividade-responsabilidade mais abstratas. Mas também diz que os dados naturais ou experimentais são uma base de dados mais precisa do que especulações sobre a evolução e termina com a conclusão de que a estrutura léxico-semântica é um nível autônomo de representação, é um compartimento cognitivo exclusivo (p.372).

Pinker (1989, p.140) também contempla os verbos psicológicos e destina a eles um pequeno subtítulo, em que diz basicamente que existem verbos do tipo *Temer* em oposição aos *Assustar*: *Psych-verbs [...] come in two complementary forms: those like please and frighten, where the stimulus is the subject, and those like like and fear, where the experiencer is the subject*. Segundo o autor os verbos *Frighten* podem assinalar um papel de Causa (quase agentivo) ao evento estímulo: *they actually do assign a causal (hence quasi-agentive) role to the stimulus event* (p. 141). Pinker também nota que para Dowty (1982) esses verbos podem assinalar um evento causativo que provoca uma mudança de estado.

Terminamos com uma questão teórica importante, sobre a interpretação de “causa” nos papéis temáticos de *Fear* e *Frighten*. Pinker (1989, p.142) sublinha que é difícil determinar se a causa é o que está em sujeito ou o que está em complemento e aponta para a dificuldade em se caracterizar o papel temático Causa.

What is the cause in an act of perception? Is it the perceiver, because he or she must be engaged in mental activity (either physic, such as moving the eyes, head, or an internal mental “spotlight” of attention, or tonic, such as having the right kind of sensorium and being in a conscious state)? This would be consistent with Talmy’s (1988) suggestion that the body – and by extension, internal surrogates such as “the mind’s eye” – is naturally considered to be inert unless animated by an intrapsychic willful force. Or is the stimulus the cause, because its salient properties call attention to itself or because it puts itself into the perceiver’s awareness involuntarily? Again, this option is within the realm of cognitive possibility.

Além disso, Pinker também diz que *Fear* ou *Frighten* é uma opção das línguas e que é possível gramaticalizar as duas classes em verbos de percepção transitivos, no inglês.

3.4.2 Jackendoff (1990)

Jackendoff (1990) dedicou-se a uma teoria do significado chamada semântica conceitual (p.2), usando princípios paralelos aos da gramática gerativa. O autor (p.1) diz que uma teoria do significado deve poder ser *formalizada* e deve também prover explicações sobre como falantes relacionam palavras, frases e orações com o entendimento extralinguístico do mundo, a cognição, o pensamento e afins, e propõe que as regras de mapeamento atuem sobre um repertório de categorias chamadas partes semânticas do discurso (p.43), entidades conceituais organizadas em esquemas de função-argumento, como: Evento, Estado, Ação, Coisa e compostas dos elementos: GO, STAY, BE, CAUSE, que simbolizam uma parte do significado do verbo e têm a ver com espaço-movimento e locação (*spacial motion and location* (p.87)), ainda que, segundo o autor, existam vários outros domínios conceituais não podem ser reduzidos a esses campos.

Jackendoff (p.43), diz que alguns dos conceitos mais importantes no domínio de espaço e locação são: PLACE, PATH, EVENT, STATE, cujas funções (como na matemática) seriam representadas nos seguintes modelos (p.43):

1. [PLACE] → [_{Place} PLACE-FUNCTION ([THING])]
2. [PATH] → $\left(\begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} \text{TO} \\ \text{FROM} \\ \text{TOWARD} \\ \text{AWAY-FROM} \\ \text{VIA} \end{array} \right\} \left(\begin{array}{l} \{ \{ \text{THING} \} \} \\ \text{PLACE} \end{array} \right) \end{array} \right)$
3. [EVENT] → $\left\{ \begin{array}{l} [\text{Event GO} ([THING], [\text{PATH}])] \\ [\text{Event STAY} ([THING], [\text{PLACE}])] \end{array} \right\}$
4. [STATE] → $\left\{ \begin{array}{l} [\text{State BE} ([THING], [\text{PLACE}])] \\ [\text{State ORIENT} ([THING], [\text{PATH}])] \\ [\text{State EXT} ([THING], [\text{PATH}])] \end{array} \right\}$
5. [EVENT] → $\left(\begin{array}{l} \text{CAUSE} (\{ \{ \text{THING} \} \}, [\text{EVENT}]) \\ \text{Event} \quad \text{EVENT} \end{array} \right)$

Abaixo, colocamos algumas explicações de Jackendoff (1990, p.24) sobre essas funções que se refletem na estrutura argumental dos verbos:

(14) *João é alto* expressa uma Função-Estado e tem um argumento na posição de sujeito, e outro na posição de predicativo do sujeito (complemento-adjetivo).

(15) *João ama Maria* expressa uma Função-Estado e tem um argumento na posição de sujeito e outro na posição de objeto.

(16) *João tentou sair* expressa uma Função-Evento e tem um argumento na posição de sujeito e outro sentencial.

Embora um tipo de Semântica Conceitual também tenha sido desenvolvida por Fodor, Jackendoff (1990, p.40) diz que sua Semântica Conceitual se diferencia da de Fodor porque para Fodor nosso cérebro possui todos os conceitos (*telefone, trenzinho* etc.) e nós relacionamos o mundo exterior com esse repertório de conceitos inatos e como o cérebro é

finito, os conceitos também são finitos. Já para Jackendoff nosso cérebro não vem com todos os conceitos inatos, mas tem o *potencial* infinito de criar conceitos.

Jackendoff (1990, p.126) postula um plano temático (*thematic tiers*) que lida com movimento e locação e um plano de ação (*action tier*) que lida com relações Agente-Paciente: [*a thematic tier*] dealing with motion and location, and an *action tier* dealing with Actor-Patient relations, como em (p.126):

(17) *Sue hit Fred.*

Theme Goal (thematic tier)

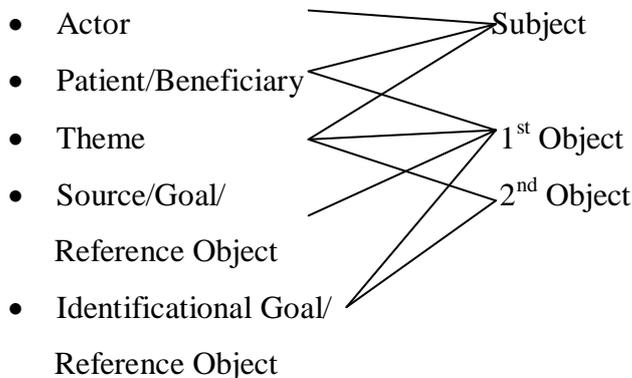
Actor Patient (action tier)

(18) *Bill entered the room.*

Theme Goal (thematic tier)

Actor (action tier)

Jackendoff (op.cit., p.128) decompõe o papel de Agente em várias propriedades, por exemplo: instigador de uma ação e volição, e propõe a seguinte Hierarquia Temática (p.261):



A aquisição do léxico para Jackendoff (1990) se faz por meio de associação entre um conceito e uma estrutura fonológica e sintática: *Lexical acquisition then requires constructing a particular lexical concept and associating it with a syntactic and phonological structure*. E diz que, como o léxico parece infinito, e a sintaxe finita e feita de princípios, o léxico deve ser finito, mas não finito-finito e sim composto de primitivos finitos, com uma possibilidade infinita de combinar esses primitivos. Assim, como toda entrada lexical é uma composição de primitivos, toda entrada lexical pode ser *decomposta*. Daí sua proposta de *decomposição do léxico* (Jackendoff 1990, p. 10):

But now the argument from creativity applies in a new way. If there is an indefinitely large stock of possible lexical concepts, and the innate basis for acquiring them must be encoded in a finite brain, we are forced to conclude that the innate basis must consist of a set of generative principles – a group of primitives and principles of combination that collectively determine the set of lexical concepts. This implies in turn that most, if not all, lexical concepts are composite, that is, that they can be decomposed in terms of the primitives and principles of combination of the innate “grammar of lexical concepts.” Learning a lexical concept, then, is to be thought of as constructing a composite expression within the grammar of lexical concepts, associating it with phonological and syntactic structures, and storing them together in long-term memory as usable unit.

Com o intuito de saber como a semântica restringe a sintaxe: *better assess the extent to which the semantics determines or constrains the syntax* (p.3), o autor postula os primitivos semânticos GO, BE, STAY, CAUSE, já mencionados anteriormente, e outros, que teriam influência sobre a sintaxe.³¹ Para Jackendoff (p.25), *The standard evidence for this claim is the fact that many verbs and prepositions appear in two or more semantic fields, forming intuitively related paradigms*, ou seja, esses primitivos são selecionados com base na ideia de que descrevemos fenômenos de movimento, como em “O jogador foi do canto da quadra para o centro”, similarmente a fenômenos de outros campos semânticos, como o dos sentimentos, em “O moço foi da tristeza para a alegria”.

Jackendoff (1990, p.24) diz que suas observações são úteis para descrever o quadro geral da semântica X-Barra (gerativista) que é: uma categoria maior não pode ser reduzida a cada uma de suas partes, mas em cada uma de suas partes encontram-se importantes propriedades da categoria maior. No entanto, Jackendoff (op.cit p.46) diz que papéis temáticos não são parte da sintaxe e pertencem a outro campo, o campo da estrutura conceitual: *The fundamental point, from which all else preceeds, is that thematic roles are part of the level of conceptual structure, not part of syntax*. Ele define os papéis temáticos, a seguir, do seguinte modo (p.46 -47):

³¹ Respondendo a uma pergunta sobre quão certo está de que são esses os primitivos, Jackendoff (p.4, p.10) responde que não está certo, mas assim como um dia acreditaram que o átomo era um referente de base e depois descobriram que podia ser dividido em núcleo e elétrons, e o núcleo em prótons e nêutrons, e estes em quark, ele acredita que esses são os primitivos.

Tema como o objeto movimentado, primeiro argumento da função FONTE.

Agente é o primeiro argumento da função CAUSA.

Experienciador: “tem algo a ver” com os ESTADOS mentais.³²

Segundo o autor (p.47-48), as nomenclaturas são apenas mnemônicos, os papéis temáticos são noções *relacionais* e a estrutura argumental é desprovida de conteúdo temático. Entendemos então que para o autor papel temático não é sintaxe, mas *indexa* argumentos na sintaxe / na estrutura argumental, que é puramente sintática:

[...] the terms Theme, Agent, and so on, are not primitives of semantic theory. Rather they are relational notions defined structurally over conceptual structure, with a status precisely comparable to that of the notions Subject and Object in many syntactic theories. In particular they are not [...] specified at a special level of representations such as [...] “theta grid”, [...] “argument structure” [...] “thematic grid” [...]. Such a level is actually devoid of thematic content in the original sense of thematic roles; it is just a syntactic indexing device.

Sobre os verbos psicológicos, Jackendoff (1990, p.139) sugere que tenham paralelo com a relação de *força* e *dinamicidade* encontrada em construções com verbos físicos como *block* em *The window shade blocks the light*. E diz também que o interessante está no contraste *Temer* e *Assustar*: *the interest of this analysis, I think, lies in the parallel that it draws between the please-like alternation and the pressure-resist alternation* (p.141).

O autor elenca várias estruturas argumentais, das quais selecionamos:

X pleases Y – [State AFF⁺ ([X], [Y])]

Y likes X – [State REACT⁺ ([X], [Y])]

Y fears X – [State REACT⁻ ([X], [Y])]³³

³² Tradução de: *Experiencer presumably is an argument of an as yet unexplored State-function having to do with mental states.*

³³ Fazemos um paralelo com a marcação “menos reativo” para o verbo “temer” e a análise de Didesidero (1999), segundo a qual o verbo “fear” é menos controle.

Para Jackendoff (1990, p.140), em “um trovão assustou Bill” temos um estado e em “Harry assustou Bill”, no caso de “Harry” *intencional*, temos um Evento. Nesses dois casos, o Experienciador (Bill) é uma pessoa afetada pelo estado ou evento. A proposta de Jackendoff é que verbos *Assustar* tenham seu Experienciador com a função AFETAÇÃO, e por isso é mapeado em objeto direto, e verbos *Temer* tenham o Experienciador com a função REAÇÃO, e por isso é mapeado em sujeito. É interessante notar que, em Jackendoff (1990, p.141), os dois Experienciadores são chamados de Pacientes (o Experienciador-Objeto e o Experienciador-sujeito). Ele diz que no caso de *Y likes X*, o que temos é uma função REAÇÃO que mapeia o Paciente Y (o Experienciador) na posição de sujeito.

No mesmo subcapítulo o autor comenta que verbos de relação lógica devem ser aprendidos por meio da abstração de conceitos de atividade motora, e cita Piaget (p.141), de onde supomos que os verbos psicológicos são como verbos de relação lógica, uma abstração de algo mais concreto, uma atividade motora, adquirida primeiro.

3.4.3 Levin (1993)

Levin (1993, p.1) debate a definição de léxico mental de Bloomfield (1933, p.274), para quem o léxico é uma lista de irregularidades, dizendo que essa visão do léxico é incompleta, pois, na mente, os itens lexicais são armazenados por grupos de regularidades. A autora (p.12-13), apoiada pelas ideias de Chomsky (1981), para quem apenas o significado do verbo precisa ser aprendido e nas ideias de Pinker (1989) para quem as propriedades sintáticas de uma palavra são previstas por seu significado, diz que o segredo para se descobrir quais propriedades comuns do léxico influenciam a sintaxe é ter a representação apropriada do significado do verbo. Entendemos que para Levin (1993, p.13), existe determinação semântica na sintaxe, pois a autora diz que: [this work] *pursues the hypothesis of semantic determination seriously*.

A autora diz que sua proposta não se baseia em lista de papéis temáticos e que (p.14) talvez a busca de propriedades comuns na sintaxe, nas alternâncias, do verbo possa ter algum sucesso. Ela acrescenta que, embora a hipótese de que o significado determine a sintaxe tenha sido usada antes, seu estudo é diferente porque considera as subcategorizações, a diferente quantidade de argumentos que podem aparecer com um verbo, em conjunto com outras alternâncias e morfologia (p.16). Por isso, parte da alternância e não do significado como indício de que verbos devem ter algo em comum, como pode ser visto abaixo (p.14):

If the distinctive behavior of verb classes with respect to diathesis alternations arises from their meaning, any class of verbs whose members pattern together with respect to diathesis alternations should be a semantically coherent class: its members should share at least some aspect of meaning. Once such a class is identified, its members can be examined to isolate the meaning components they have in common. Thus diathesis alternations can be used to provide a probe into the elements entering into the lexical representation of word meaning.

Sobre os verbos psicológicos, Levin (1993, p.189) diz que verbos de estados psicológicos tipicamente tomam dois argumentos, um Experienciador e um Estímulo, e os divide em quatro tipos *ExpSuj* e *ExpObj*, considerando também a transitividade verbal:

- Transitivo Experienciador Objeto: *Amuse* (divertir) [*Assustar*]
- Transitivo Experienciador Sujeito: *Admire* (admirar) [*Temer*]
- Intransitivo Experienciador Objeto: *Appeal* (provocar interesse em alguém) [*Assustar*]
- Intransitivo Experienciador Sujeito: *Marvel* (maravilhar-se diante de algo) [*Temer*]

A seguir apresentamos algumas das propriedades sintático-semânticas de cada grupo e verificamos diversas coincidências com o português. Colocamos entre chaves, {}, a numeração dos exemplos em Levin.

Sobre os verbos da classe *Amuse*, de Experienciador Objeto Transitivo, Levin (1993, p.191) diz que denotam uma mudança de estado psicológico ou emocional e que seu sujeito é a “causa” da mudança. A autora propõe dividi-los também entre os que aceitam interpretação agentiva como “divertir”, os que não aceitam como “preocupar”; e os que têm paralelos físicos como “agitar” e “deprimir” como em “o suco agitou na garrafa” e “o peso da mesa deprimiu o chão”.

São verbos *Amuse* no inglês: *amaze, amuse, anger, annoy, calm, captivate, comfort, please, reassure, scare*. Levin (1993, p.191) observa que no inglês há algumas exceções de *Amuse* que podem ser usadas como *Marvel*, ou seja, que podem ser usados tanto como *ExpObj* (*Amuse*) quanto como *ExpSuj* (*Marvel*), tais como *delight, grieve, madden, puzzle, worry*, mas que, em geral, os verbos *Amuse* manifestam as seguintes propriedades (p.190):

Causative Alternations (most verbs) - Alternância causativa (ação-efeito) {473}

(19) A apresentadora encantou os espectadores. / The clown amused the children.

(20) Os espectadores (se) encantaram. / *The children amused.

Middle Alternation (most verbs) - Alternância Média (propriedade) {474}

(21) Espectadores (se) encantam facilmente. / Little children amuse easily.

PRO-Arb Object Alternation - Alternância de PRO-Arbitrário (um verbo para o qual caberia argumento com interpretação genérica) {475}

(22) Essa atração nunca falha em encantar espectadores.

/ That joke never fails to amuse little children.

(23) Essa atração nunca falha em encantar. / That joke never fails to amuse.

Possessor Subject Possessor-Attribute Factoring Alternation (transitive) - Alternância de Posse /Causa do sujeito (o objeto possuído muda do final para o início da frase) {476}

(24) A apresentadora encantou o espectador com sua cantoria. /

The clown amused the children with his antics.

(25) A cantoria da apresentadora encantou o espectador. /

The clown's antics amused the children.

Extraposition of sentential complements - Complemento em posição extrapolada {477}

(26) Que a apresentadora cantasse, encantava o espectador. /

That the clown had a red nose amused the children.

(27) Encantava o espectador que a apresentadora cantasse. /

It amused the children that the clown had a red nose.

(28) Ganhar flores, encantaria a apresentadora. / To win the prize would thrill me.

(29) Encantaria a apresentadora ganhar flores. / It would thrill me to win the prize.

-er Nominal (some verbs) - Nominiais em "or" (Formação de nomes em "or") {483}

(30) frustrador, perturbador, encantador, bajulador, espantador, provocador/³⁴

Baffler, disturber, enchanter, flatterer, startler, teaser

(31) *astonisher, *depresser, *disconcerter, *disguster, *fazer /

³⁴ Fonte da tradução: Dicionário Inglês Português, Antônio Hauaiss, ed. Record. 1982 .

*Impressionador, *deprimidor, *desconcertador, *desgostador, *atrapalhador

Outra classe de verbo listada por Levin (1993, p.192) é a classe de *Admire verbs*, de Experienciador-sujeito Transitivo. Quanto ao papel temático do objeto, Levin diz que cabem vários termos: Tema, sujeito da Emoção (*subject of emotion*), Estímulo e outros.

São verbos como, os de significado positivo: *admire, adore, appreciate cherish, enjoy, esteem, exalt, fancy, favor, idolize, like, love, miss, prize, respect*. E os de significado negativo: *Abhor detest, dislike, distrust, dread, envy, fear, hate, lament, mourn, pity regret*. As propriedades sintáticas que Levin (1993, p.191 -192) lista para esses verbos são:

Middle Alternation - Alternância Média (propriedade) {486}

(32) Espectadores respeitam apresentadores. / Tourists admire paintings.

*Apresentadores respeitam facilmente. / *Paintings admire easily.

Possessor Object Possessor-Attribute Factoring Alternation - Alternância de Posse/ Causa em posição de objeto Possuidor {487}

(33) O espectador respeitou seu talento. / I admired his honesty.

(34) O espectador respeitou-a pelo seu talento. / I admired him for his honesty.

Attribute Object Possessor-Attribute Factoring Alternation - Alternância de Posse/ Causa em posição de Objeto (Atributo) {488}

(35) O espectador respeitou seu talento / I admired his honesty.

(36) O espectador respeitou o talento nela / I admired the honesty in him.

Sentential Complements (some verbs) - Complementos Sentenciais {490}

(37) Os espectadores repetiam que a apresentadora tivesse o controle (de quem entra e sai).

The children liked it that the clown had a red nose.

Extraposition of Sentential Complements (some verbs) - Extraposição de orações (complemento em posição extrapolada) {491}

(38) Os espectadores respeitavam isso, que a apresentadora tivesse um ponto no ouvido. /

The children liked it that the clown had a red nose.

(39) Os espectadores respeitavam isso, quando a apresentadora falava ao microfone. /
The children liked it when the clown tripped over his shoes.

Derived nominal has “active” interpretation only - Derivação nominal com interpretação ativa apenas {492}

(40) *O respeito dos espectadores da apresentadora. / The children’s enjoyment of the movie.

(41) O respeito dos espectadores pela apresentadora./*the movie’s enjoyment by the children.

-able Adjective - Adjetivação em “vel” {493}

(42) Admirável, Respeitável, Venerável / Detestable, enjoyable, hatable, likable.

-er Nominal - Nominais em “or” {494}

(43) Admirador, Respeitador, Venerador/

Admirer of Roman ruins, dog-hater, music-lover; respcter of privacy.

Levin (1993, p.192-193) diz que verbos *Marvel* (maravilhar-se), de Experienciador Sujeito Intransitivos são verbos como: *bother about*, *care about*, *fret about*, *mind about*, *cheer at*, *marvel at*, *care for*, *cry for*, *fear for*, *grieve for*, *ache from*, *hurt from* *suffer from*.

Os verbos *Marvel* são praticamente como verbos *Admire*, mas sem tantas possibilidades sintáticas. Alguns, já listados, podem ser também usados como “Divertir” (*Amuse*). A propriedade sintática que Levin (1993, p.192) analisa para esses verbos comparativamente a (44) é a passiva em (45):

(44) O guloso (se) deliciou diante do novo sorvete. {495}

Megan marveled at the beauty of the Grand Canyon.

Passive (some verbs) (Passiva): {496}

(45) O novo sorvete foi deliciado pelos gulosos de todo mundo. /

The beauty of the Grand Canyon has been marveled over by countless tourists.

São verbos Intransitivos de Experienciador Objeto, *Appeal Verbs* (atrair): *niggle at*, *grate on*, *jar on*, *appeal to*, *matter to*. Levin (1993, p.193) diz que essa é a menor classe, e que é como “Divertir”, sem as mesmas possibilidades sintáticas. O padrão deles é mais prevalente em outras línguas, não especificadas pela autora, em que o Estímulo está em Nominativo, e o

Experienciador no Dativo (Levin usa o termo Dativo para o complemento do que ela chama de verbos Intransitivos). A propriedade sintática que Levin lista (1993, p.192) para esses verbos comparativamente a (46) é a passiva em (47):

(46) O espectador importa à apresentadora. {497}

The painting appeals to Malinda.

* *Passive* - Passiva agramatical {498}

(47) *O espectador é importado pela apresentadora. /

* Malinda is appealed to (by this painting).

De modo geral, quanto ao paralelismo com o português, podemos dizer que constatamos correspondências entre o comportamento sintáticos dos verbos psicológicos no inglês e no português. De todo modo, Levin diz que o importante é reter a noção de componente de significado (p.18) e não de classes de verbos e também que, propositalmente, seu estudo não engloba tudo (p.19), deixando de fora propriedades como o *aspecto* do verbo e não apresentando um mesmo conjunto de propriedades para todas as classes de verbos.

3.5 Síntese do Capítulo

As obras aqui tratadas motivaram o entendimento de que verbos carregam estruturas argumentais e podem ser classificados em tipos de verbos³⁵. Pinker (1989), Jackendoff (1990) e Levin (1993) são contrários a noção de “arbitrariedade do léxico”, temos que a semântica permite ou proíbe determinadas construções sintáticas e que existem *grupos* de verbos, organizados pelo significado, que compartilham possibilidades sintáticas. Pinker e Jackendoff, autores do movimento da Semântica Conceitual, têm propostas fortes de decomposição dos predicados e partem do significado para as semelhanças sintáticas, o que consiste em supor que existam noções semântico-cognitivas como MOVIMENTO, EFEITO, DIREÇÃO, SER, que estejam presentes no significado dos verbos no léxico, e que influenciam a sintaxe³⁶.

³⁵ A exemplo da importância dessas três obras, Pinker (1989), Jackendoff (1990) e Levin (1993) são referidos como autores que classificam os verbos em classes lexico-semânticas, em Korhonen e Briscoe (2004, p.1)

³⁶ Jackendoff (1986, p.1) define Pinker (1989) e Jackendoff (1990) como representantes da Semântica Conceitual.

Pinker e Jackendoff não postulam *papéis temáticos* primitivos, mas sim primitivos semânticos decompostos, como: ação, causação, estatividade. Já Levin parte da sintaxe para o significado e não lista primitivos, mas também privilegia a noção de elemento de significado.

Sobre a decomposição, Harley (2008, p.333) diz que é uma teoria difícil de se testar experimentalmente: *Obligatory automatic decomposition is a very difficult theory to test experimentally*, embora cite empreendimentos nessa área feitos por Fodor, Fodor & Garrett (1975) e outros, além do nosso conhecimento de que essa questão é matéria de pesquisa recente.³⁷ Mas, por outro lado, quase todas as teorias linguísticas são difíceis de serem testadas e consideramos que deve, sim, haver algumas propriedades comuns de significado que influenciam a sintaxe, por exemplo, podemos citar um fator comum nos verbos “chegar”, “partir” e “vir”, verbos que aceitam a preposição “de” (“chegar de algum lugar”, “partir de algum lugar”, “vir de algum lugar”), que poderia ser: *deslocamento*.

De todo modo, pensamos que de modo algum seja fácil formalizar (colocar por escrito) uma teoria do significado da estrutura argumental, e que por isso essa formalização deve ser empreendida, de forma cuidadosa, como aponta Jackendoff (1990, p.1).³⁸

Quanto ao nosso embasamento teórico de papéis temáticos, este se apoia fortemente na noção de traços de Naves (2005), no sentido que para nós os argumentos e os verbos possuem traços de significado e que a sintaxe atua sobre esses traços, e na noção relacional de Cançado (1995, p.124), no sentido de que para nós, quando estudamos papéis temáticos, interessa-nos a possibilidade da relação de dois itens na sentença ser mantida em diferentes configurações sintáticas.³⁹ Como a última (p.74), também pressupomos um forte Princípio de Projeção, o que quer dizer que consideramos que as propriedades temáticas dos argumentos, seus traços semânticos, têm forte influência em seu mapeamento sintático. Mas não fazemos uma investigação específica sobre as propriedades dos papéis temáticos, e sim, aceitamos o *status-quo*, utilizando a nomenclatura sem mais indagações.

³⁷ Por exemplo, Wachowicz (2010), em “Aquisição de Alternância Causativa em PB”, pesquisa apresentada em formato inicial no Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Essa pesquisa tem como hipótese que primitivos semânticos atuam na gramática, mais especificamente que o primitivo PATH [direção] interfere na alternância causativo-incoativa durante a aquisição.

³⁸ Jackendoff (op,cit., p.1) também menciona esse problema, com relação ao “Problema de Correspondência”, que consiste na dificuldade de se formalizar a relação entre o significado e a sintaxe, encontrado por aqueles que investigam e descrevem a semântica.

³⁹ Isso é o que aproveitamos mais fortemente da proposta das autoras e ao que mais nos referimos nesta dissertação, mas é uma explicação nossa. Cançado (1995) trabalha com a Teoria Generalizada dos Papéis Temáticos de Franchi (1975 e outros), que considera os acarretamentos e a composicionalidade de todos os itens da sentença para a atribuição de um papel temático, também constituído de propriedades; e Naves (2005) não trabalha com a noção de papéis temáticos, mas sim com traços aspectuais e semânticos, por isso sublinhamos que se trata de nossa apresentação dos fatos.

CAPÍTULO 4 – REVISÃO DA LITERATURA II: PROPOSTAS DE MAPEAMENTO

4.1 Introdução

Neste capítulo, trabalhamos com algumas propostas que procuram dar conta do *problema de mapeamento* dos verbos psicológicos, nomeadamente de: Belletti e Rizzi (1988), Pesetsky (1995), Grimshaw (1990); Cançado (1995), Naves (2005), Didesidero (1999).

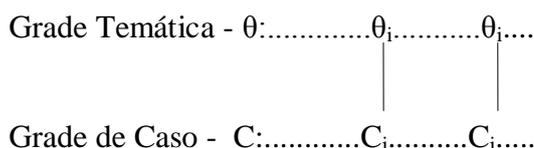
Começaremos pelas propostas de Belletti e Rizzi (1988), Pesetsky (1995) e Grimshaw (1990), que propõem análises inacusativas para verbos *Assustar*. Em seguida, apresentamos as propostas de Cançado (1995), Naves (2005) e Didesidero (1999), que analisa a questão também do ponto de vista da *aquisição*, porque as três têm em comum considerarem os verbos psicológicos transitivos, como também consideramos nesta dissertação.⁴⁰

4.2 B&R (1988)

B&R (1988, p.343) propõem que os verbos em geral tenham uma Grade Temática e uma Grade de Caso:

- Grade Temática é uma lista não-ordenada de papéis temáticos.
- Grade de Caso é uma especificação dos Casos inerentes [Dativo, Genitivo], idiossincraticamente selecionados pelo verbo.⁴¹

Os autores (op. cit. p.332) também propõem que um Caso sintático será sistematicamente associado a uma entrada na grade temática:



⁴⁰ Essas três obras também têm em comum serem teses de doutorado, *inteiramente* dedicadas aos verbos psicológicos.

⁴¹ Tradução de: *The θ Grid is an unordered list of Theta roles e The Case-grid is a specification of the inherent Cases idiosyncratically selected by a verb.* (p.343)

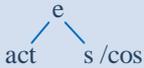
A operação que atribui papel theta ao verbo é chamada *Underscore θ* (Marque θ), e deve ocorrer antes de se formar a estrutura profunda (B&R, 1988, p.343). O *Underscore θ* obedece à regra de que, se estiverem presentes os papéis temáticos de Experienciador e Tema, o Experienciador deve ficar mais alto do que o Tema: (119) *Given a θ grid [Experiencer, Theme], the Experiencer is projected to a higher position than the Theme*, obedecendo a uma hierarquia temática: (1) *Agent*, (2) *Experiencer*, ... (3) *Theme* (p.344).

Os autores propõem que os verbos dos tipos *piacere* e *preoccupare* não têm argumento externo, por isso não se aplica *Underscore θ* . Esses verbos, por não terem argumento externo, têm uma marcação *inerente* de Caso no Experienciador (Caso acusativo para *preoccupare*, e Caso dativo para *piacere*) que impede o Experienciador de ser alçado à posição de sujeito/argumento externo e faz com que o Tema seja alçado para essa posição. Já o verbo *Temere* tem o Experienciador marcado (p.344), selecionado como o argumento externo: *i.e. selected as the external θ -role*, por isso, *Temere* não possui Caso *inerente* porque, como tem argumento externo, pode atribuir Caso *estrutural* Acusativo, para objeto direto, ao Tema.

4.3 Grimshaw (1990)

Para Grimshaw (1990, p.7), estruturas argumentais são construídas de acordo com uma hierarquia temática: *Argument structures are constructed in accordance with the thematic hierarchy*. A autora assume uma versão da hierarquia em que o Agente é o argumento mais alto (Grimshaw, 1990, p.8) e em que relações de proeminência fazem com que determinado item do léxico apareça antes, mais alto, do que outro na sentença. Por isso o nome de sua proposta: Teoria da Proeminência (Grimshaw, 1990, p.3).

A proeminência é medida em duas dimensões: na hierarquia temática e nas propriedades aspectuais do predicado. A dimensão da hierarquia temática é chamada *Thematic Dimension* (p.7) e a das propriedades aspectuais é chamada *Aspectual Dimension* (p.25).

Dimensão Temática:	Dimensão Aspectual:
(Agent (Experiencer (Goal/Source/Location (Theme))))	 <pre> graph TD e[e] --- act[act] e --- scos[s /cos] </pre> <p>Em que:</p> <ul style="list-style-type: none"> e – <i>event structure</i> (estrutura de evento) act – <i>activity, 1st sub event</i> (ação, primeiro subevento) s – <i>state</i> (estado, segundo subevento) cos – <i>change of state</i> (mudança de estado, segundo subevento)

Sobre a Dimensão Aspectual, Grimshaw (1990, p.40) diz que os verbos descrevem eventos, e isso seria o aspecto deles. A autora diz que a Causa é sempre parte do primeiro subevento (p.26) e que Agentes e Causas são sempre sujeitos, não importando suas outras propriedades (crítica às propriedades de Proto-Agente de Dowty) (p.31).⁴²

Basicamente, a autora propõe que exista uma proeminência aspectual, que mede eventos e subeventos, relacionada à noção de Causa. Em sua teoria, o evento que é mais Causa é o mais proeminente aspectualmente e é o primeiro subevento (p.5). E se o argumento mais proeminente na Dimensão Aspectual (Causa) for também mais proeminente na Dimensão Temática (Agente), este argumento torna-se o primeiro evento de uma sentença e é mapeado como argumento externo. O argumento externo é o mais proeminente nas duas dimensões.

O interesse nos verbos psicológicos vem do fato de que para a autora o comportamento desses verbos pode ser entendido como resultado de um desencontro entre a proeminência temática e outras propriedades: *their behavior can be understood as resulting from a mismatch between their thematic prominence relations and their other properties* (Grimshaw, 1990, p.7) e isso seria evidência para se postular uma estrutura argumental estruturada *evidence for positing a structured argument structure*, ou seja, feita de duas dimensões. Para a autora (p.29), na classe de *Frighten* o Tema é, na Dimensão Aspectual, a Causa, e por isso é colocado em sujeito na sentença, restando ao Experienciador a posição de complemento.⁴³

Sobre a classe de *Frighten* a autora sugere que não há nada de especial nessa classe: *there is nothing particularly difficult about this class* (p.29).

Já sobre a classe de *Fear*, Grimshaw (1990, p.27) sugere que essa classe é consideravelmente mais complexa: *The case of psychological state verbs like fear is considerably more delicate*. Isso porque o resultado desejado é que Experienciador de *Fear* seja o mais proeminente nas dimensões Temática e Aspectual para ser o argumento externo. Assim, para a autora membros dessa classe têm argumento externo (p.27) e inclusive, podem ser comparados aos verbos agentivos: *The agentive predicates (both transitive and unergative) and presumably the fear class will have an aspectually and thematically most prominent argument*. (p.40).

⁴² Essa equivalência de aspecto e evento, e por sua vez, evento e CAUSA, em Grimshaw (1990) não é a definição mais comum que temos de aspecto se comparada com a de Vendler (1967), em que o aspecto se define pela duração e manifestação de um evento. Isso também é notado por Cançado (1995, p.57-60), que questiona se a análise de Grimshaw não seria mais temática do que aspectual.

⁴³ A autora não diz onde está o Experienciador na Dimensão Aspectual, mas supomos que é menos CAUSA.

Assim como notou Pinker (1989, p.142), Pesetsky (1995, p.301) também nota que a questão da “causa” nos papéis temáticos dos verbos psicológicos é delicada. Para evidenciar que *Target* e *Subject Matter* compartilham alguma propriedade com *Causer*, o autor hipotetiza os valores α e β , para os papéis temáticos dos verbos psicológicos, dizendo que uma teoria de papéis temáticos apenas ganharia credibilidade ao explicar esse fator comum de “causa” entre eles (p.301): *Causer* [$+\alpha$, $+\beta$], *Target* [$+\alpha$, $-\beta$], *Subject Matter* [$-\alpha$, $+\beta$].

Sobre os sujeitos de *Fear* (os sujeitos Experienciadores) serem argumentos externos, Pesetsky (1995, p.59) não se pronuncia, mas a notação formal (p.59) é igual à de *Frighten* que não tem argumento externo (p.203, 204). Apenas, o autor diz que, se a hipótese do sujeito Interno ao VP estiver correta, a Teoria do Caso faz com que o Experienciador de *Fear* seja promovido a Spec de IP: *If VP Internal Subject Hypothesis is correct Case Theory will ensure that Experiencer is promoted to Spec IP* (p.59), [levando-nos a crer que os verbos *Fear* têm argumento externo]. Já sobre o Agente ter ficado de fora da hierarquia temática apresentada por ele, Pesetsky diz deixar em aberto se Agentes são casos especiais de Causadores, ou se devem ter um lugar próprio na hierarquia: *I'll leave open whether Agents are special cases of Causers, or else whether Agents might occupy a distinct place on a hierarchy* (p. 300). Também é interessante notar que, para Pesetsky (p.63-64), os verbos *Frighten* (ExpObj) são verbos *Fear* adjungidos de um morfema causativo (CAUS), ou seja, são bimorfêmicos:

I will argue that ObjExp predicates like annoy are actually morphologically complex. I will suggest that such predicates consist of a phonologically zero causative morpheme and a bound root (in this case pronounced annoy) that is actually a SubjExp predicate. (p.63-64)

This discussion has shown that causative ObjExp verbs are bimorphemic, containing a null causative morpheme CAUS affixed to a (usually) bound root (p.68);⁴⁵

Do ponto de vista teórico da aquisição da linguagem, Pesetsky (1995, p. 1) diz que o objetivo de uma teoria de aquisição da linguagem é colocar o maior peso possível em GU e um peso mínimo na experiência e que a criança tem que ter um mínimo de acesso à evidência positiva (p. 138). A criança aprenderia verbos por grupos de sintaxe e significado comum. Por

⁴⁵ Pesetsky diz que *worry*, *grieve* e *puzzle* podem ser tanto *Fear* quanto *Frighten*, pois suas raízes são *unbound*: não vêm presas com o morfema CAUS. E além de CAUS, o autor também postula um morfema nulo SUG (p.66), para nomes, e um morfema G (p.124) para atribuir Caso a objetos que não tenham recebido.

exemplo, dentre os grupos semânticos, estariam num grupo separado: *lend, loan, serve, feed* (p.141); estariam em outro: *send, mail, ship*; e em outro *bring* e *take*; mas, na sintaxe, todos estariam, juntos, num grupo que permite a estrutura de duplo objeto (p.141).

Para finalizar, esquematizamos algumas propriedades aspectuais notadas por Pesetsky, sobre as quais B&R (1988) e Grimshaw (1999) também se pronunciam, com opinião similar. O quadro não consta em Pesetsky e são apenas verbos sobre os quais ele se referiu como mais relativos a atividades ou mais relativos a estados, no inglês. Apresentamos, portanto, as propriedades *aspectuais* de *Fear* e *Frighten*, em Pesetsky (1995), da seguinte forma:

<i>Frighten</i>		<i>Fear</i>	
CAUSATIVOS		-----	
ACTIVITY	STATES	ACTIVITY	STATES
Scare, } Terrify } Alarm } Shock } p.30 Surprise } Dismay }	Depress } Worry } p.30 Bore }	Fret } Mourn } Rage } Enjoy } Worry (about) } p.96 Grieve (over) } Delight (in) } Puzzle (over) } Admire } p.308	Like } Love } Hate } Adore } p.96 Care } Detest } Admire } p.308
Anger } Annoy } p.112			

4.5 Cançado (1995)

Em sua tese, Cançado (1995) baseia-se na linha da semântica representacional de Jackendoff (1990), na Teoria Generalizada de Papéis Temáticos de Franchi (1975) e em alguns pontos do trabalho de Dowty (1989, 1991) no que se refere a papéis temáticos como *fuzzy notions* (sem limites estanques) entre outros pontos.⁴⁶ Sua tese constituiu num clássico sobre verbos psicológicos. A autora sublinha que papéis temáticos são uma representação do real e servem para a estruturação das expressões linguísticas, são definidos semanticamente por acarretamentos lexicais e estruturados e projetados por meio de regras de correspondência e um Princípio de Hierarquia Temática.⁴⁷

⁴⁶ Na Teoria Generalizada de Papéis Temáticos, de Franchi, não só o verbo, mas também outros itens da sentença influem na constituição de um papel temático.

⁴⁷ Na tese prepondera o uso do termo *acarretamento*, embora apareça também o termo *composicionalidade* (p.110, por exemplo), mais usado atualmente pela autora, para significar que todos os itens da sentença interferem na composição da estrutura argumental.

A autora (1995) trabalha com as seguintes macro funções (p.118 -119):

1- CAUSA, das causações e ações, que inclui para o plano da ação os papéis: Agente, Causa, Instrumento, e Experienciador de *Temer*, e para o plano da locação – Fonte ou Procedência.⁴⁸

Essa macro função tem como propriedade *ter papel no desencadeamento do processo*.

2- OBJETO AFETADO, tem como propriedade *ser afetado pelo processo*. No plano da ação inclui os papéis: Paciente e Experienciador de *Assustar*, e no plano da locação, o Tema.

3- ESTATIVA, tem como propriedade *estar associada aos estados*, e não denotar *mudança de estado*. No plano da ação inclui o papel de Objetivo, objeto direto de *Temer*, e no plano da locação o Resultativo e o Locativo.⁴⁹

E trabalha também com os seguintes papéis temáticos (p.106 - 116):

Agente, papel atribuído a um ser vivo, humano, primeiro argumento de verbos como *Acalmar*. Nas palavras de Cançado (p.106), ele tem algum papel no desencadeamento do processo, o faz intencionalmente, é animado, e pode ou não ter controle sobre a ação: se tiver *controle*, é um *agente prototípico* (p.107). É papel temático da macro-função CAUSA.

Causa (escrito em minúsculo), primeiro argumento de verbos *Preocupar*, refere-se a uma Causa em que o causador não teve a intenção de causar o evento, por isso o traço [-controle] associado a esse papel. Elemento que tem papel no desencadeamento do processo ou na manutenção de um estado (p.111). Causa em contraposição a CAUSA refere-se à propriedade causativa que tipicamente provoca uma mudança de estado finalizando um evento.⁵⁰

Paciente, papel temático do argumento afetado pelo processo, que sofre uma mudança de estado em virtude desse processo e passa de um estado A para um estado B (p.113). Pode ser animado ou inanimado. É um papel temático da macro-função OBJETO AFETADO.

Objetivo, objeto direto de um verbo estativo, é uma espécie de Paciente sem mudança de estado (p.113), segundo argumento dos verbos *Temer*, pertence à macro-função ESTATIVA.

Experienciador, papel atrelado a um predicador que expressa um estado psicológico ou uma mudança de estado psicológico. O Experienciador *está* em um estado psicológico (*estativamente* ou *processualmente*) e é animado. É compatível tanto com traços de Paciente quanto Agente (p.115), tanto com a macro função OBJETO AFETADO quanto com a macro função CAUSA (p.134), e com o traço [controle] (p.116).

⁴⁸ Também em nosso capítulo sobre Jackendoff (1990), *action tiers* seria um plano para ações e *thematic tiers*, um plano para descrições estativas.

⁴⁹ Uma quarta macro função (em nota de rodapé, p.121) seria a de DESTINAÇÃO – incluindo os papéis de Beneficiário e Finalidade, no plano da ação; e de Meta no plano da locação.

⁵⁰ A autora observa que Agente e Causa podem ter em comum o fato de terem algum papel como desencadeadores de um processo (p.104), mas Agente implica intencionalidade, agentividade e animacidade, e Causa, apenas ter algum papel no desencadear do processo, não havendo intenção evidente.

As seguintes estruturas semânticas, compostas pelos papéis temáticos ilustrados, são propostas pela autora para os verbos psicológicos (Cançado 1995, p.161, 162), que podem ser exemplificadas com as seguintes sentenças:

- a. Classe 1: TEMER: V, {Experienciador^{+controle}, Objetivo}
- b. Classe 2: PREOCUPAR: V, {Causa^{-controle}, Experienciador^{Afetado}}
- c. Classe 3: ACALMAR: V, {CAUSA^{+controle}, Experienciador^{Afetado}}
- d. Classe 4: ANIMAR: V, {CAUSA^{+/-controle}, Experienciador^{Afetado}}

Classe 1

(48) José teme o cachorro. (p.23)

[Experienciador – Objetivo]

Classe 2

(49) A arrogância de Rosa preocupava a mãe. (p.24)/Rosa preocupa a mãe com sua arrogância

[Causa Experienciador] / [Causa_i Experienciador Causa_i]

Classe 3

(50) Os cacetetes da polícia acalmam a multidão. (p.27)

[Instrumento Experienciador]

(51) A polícia acalma a multidão com seus cacetetes. (p.27)

[Agente Experienciador Instrumento]

(52) A chegada da polícia acalmou a multidão. (p.146)

[Causa Experienciador]

Classe 4

(53) Um chá animou José.

[Instrumento Experienciador]

(54) Maria animou José com seus argumentos. (p.28)

[Agente Experienciador Instrumento]

(55) Maria animou José com sua beleza. (p.28)

[Causa_i Experienciador Causa_i] (p.172)

Cançado nota que a maioria dos verbos do português admite ou pressupõe um Agente em sujeito, como em (p. 129-130):

(56) { Agente, *Experienciador* }: Paulo assustou *Maria* com um grito.

(57) { Agente, *Objetivo* }: Paulo observava *a paisagem*.

e que muitas vezes tais verbos admitem papéis temáticos da macro função CAUSA, sem agentividade e sem intencionalidade, na posição de sujeito (p.130), como os papéis temáticos Causa e Instrumento, respectivamente em:

(58) O grito de José assustou Maria.

(59) A pedrada quebrou o vidro.

Por isso, a macro função CAUSA, em termos de hierarquia temática é preferida em relação a outros papéis, ou seja, é mais “alta” na hierarquia:

V: { CAUSA; }

Sobre a questão da Hierarquia Temática, numa primeira análise, que vem dos verbos em sua formação plena, com todos os argumentos, sem adjunção marcada por preposição, a autora lista as seguintes propriedades semânticas relevantes para a sintaxe (p.134):

- traços de agentividade que privilegiam a posição de sujeito;
- traços de afetação que privilegiam a posição de objeto;
- traços de estatividade, que privilegiam a posição de objeto.

e a seguinte Hierarquia Temática, para a seguinte Hierarquia Sintática (p.134):⁵¹

Hierarquia Temática (p.134):

CAUSA > OBJETO AFETADO > ESTATIVO

[Hierarquia Sintática] (p.135):

SUJEITO > COMPLEMENTO > SINTAGMA PREPOSICIONADO

⁵¹ “Hierarquia Sintática” é termo nosso, a autora não o utiliza.

A relação sintaxe/semântica obedeceria aos seguintes princípios (Cançado, 1995, p.134,135):

- 1- A estrutura sintática se organiza segundo a hierarquia semântica (temática).
- 2- Para a posição de sujeito, o elemento mais alto na hierarquia temática; para posição de complemento, o elemento subsequente na hierarquia temática.
- 3- Na ausência de um elemento da hierarquia semântica, coloque o próximo.
- 4- Se houver mais de dois papéis temáticos na sentença, uma vez preenchido sujeito e complemento, os demais papéis serão expressados pela mediação de uma preposição.

Mas, sabemos que algumas construções causam problemas para propostas de hierarquia temática, em especial, as construções ergativas, em que o objeto da sentença transitiva aparece como sujeito da intransitiva, como em (60- 61). Cançado (1995, p.136) diz que para essa construção ser autorizada do ponto de vista semântico é preciso que se exclua a existência de um papel temático agentivo, mesmo que implícito (c.f Whitaker-Franchi, 1989). O argumento promovido para a posição de sujeito deve ser um OBJETO AFETADO (c.f Whitaker-Franchi, 1989 e Levin, 1989), e o verbo não pode, na sua versão plena, aceitar outro papel temático que não da macro função CAUSA. A autora acrescenta que, por vezes, as ergativas admitem um clítico, “se”, provável reflexo morfológico da exclusão de um sujeito.

(60) João quebrou o copo./ O copo quebrou-se.

(61) O grito de Paulo assustou Maria./ Maria assustou-se.

Cançado defende que as ergativas não são um problema para a hierarquia temática porque na forma plena os verbos têm CAUSA como sujeito e é normal que, com a perda de um dos papéis, a posição seja ocupada pelo papel subsequente. No exemplo (60), há a perda do papel temático Agente (“João”) e o alçamento do papel temático Paciente (“copo”). No exemplo (61), há a perda do papel temático Causa (“o grito de Paulo”) e o alçamento do Experienciador-afetado (“Maria”).

Cançado também trata do problema das ergativas em que a versão intransitiva vem acompanhada de um adjunto, como em (p. 137) [colocamos o “-” para marcar o adjunto]:

(62) A jangada afundou - no mar bravo

(63) Maria acalmou - depois de dois dias.

e explica que também aí não há problema para a hierarquia temática porque os complementos não fazem parte da diátese plena do verbo, não entram na seleção argumental do verbo, são complementos adjungidos.

O problema ocorre, por exemplo, com verbos psicológicos, numa construção como “Rosa preocupa a mãe com o seu comportamento”, pois aqui “Rosa” já satura o papel temático Causa, mas “seu comportamento” também é Causa e isso é (seria) um problema. Só não é um problema de fato, porque “seu comportamento” aparece em posição de adjunção, ou seja, o papel temático é licenciado pela preposição, não pelo verbo (op. cit., p.159).

A autora acrescenta que ergativas de verbos psicológicos também poderiam colocar problemas para a hierarquia temática em construções em que o sujeito é uma Causa e o complemento é um OBJETO AFETADO, como em (64), pois no processo de ergativização pode ocorrer a inversão na posição dos argumentos do verbo, como em (65):

(64) a. A chegada da mãe acalmou Maria.

Causa	Exp
-------	-----

(65) b. Maria acalmou com a chegada da mãe.

Exp	Causa
-----	-------

Como “Com a chegada da mãe” é uma Causa, a pergunta que Cançado faz é: como uma Causa pode aparecer em posição sintática inferior (em objeto direto) ao Experienciador-afetado “Maria” (que está em sujeito em 65)? Pela hierarquia temática a Causa (“com a chegada da mãe”) deveria ser direcionada para sujeito em (65). Cançado (1995, p.138) responde a essa questão argumentando que nas construções ergativas em que se exclui o Agente da posição de sujeito, a seleção do argumento para a posição de sujeito pode fazer-se no eixo horizontal ou vertical da hierarquia temática, ou seja, a posição de sujeito fica livre para ser ocupada pelo próximo papel temático. Ou seja, com a perda do Agente, pode-se colocar em sujeito uma Causa como “A chegada da mãe”, como em (64), ou o próprio Experienciador-afetado, como “Maria”, como em (65) sendo que, nesse caso, um próximo argumento Causa deve vir adjungido (por exemplo, pela preposição “com”).

Assim, após a descrição de alguns problemas relativos à sintaxe e à semântica dos verbos psicológicos, Cançado (1995,p.142) apresenta um quadro geral de propriedades temáticas e sintáticas dos verbos psicológicos, que esquematizamos, a seguir.⁵²

⁵² Adicionamos a coluna de numeração.

Quadro de propriedades dos verbos psicológicos de Cançado (1995,142):

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
	<i>Temer</i>	<i>Preocupar</i>	<i>Acalmar</i>	<i>Animar</i>
1 ^a	Exp-suj	Exp-obj	Exp-obj	Exp-obj
2 ^a	-Lig anaf	+lig anaf	+ lig anaf	+ lig anaf
3 ^a	-erg	+erg	+erg	+erg
4 ^a	-caus	+cau	+cau	+cau
5 ^a	+inv	-inv	-inv	-inv
6 ^a	+p. sin	+p. adj	+p.sin	+p.sin e adj
7 ^a	+pro	-pro	+pro	+pro
8 ^a	+c.enc	-c.enc	+c.en	+c.enc

1^a) A **primeira** propriedade diz respeito ao papel temático Experienciador e em que posição sintática ele aparece: sujeito ou objeto.

2^a) A **segunda** propriedade, ligação de anáforas, diz respeito à Teoria de Regência e Ligação (Cançado, 1995, p.175) por causa de exemplos como “Estórias sobre si mesma_i preocupam/acalmam/animam Maria_i”, em que a anáfora “si mesma” tem seu reflexivo vinculado ao objeto direto, ou seja, contrariando o Princípio A da Teoria de Regência e Ligação (Chomsky, 1981), a anáfora aparece sem antecedente e sem c-comando e a sentença é gramatical. O exemplo acima só ocorreria em verbos psicológicos cujo Experienciador está em objeto. Mas, Cançado nota que a ligação excepcional de anáforas não é exclusiva de verbos psicológicos (p.175):

(66) A consciência de si próprio ajuda muito o professor.

(67) A severa disciplina consigo mesmo torna Paulo um professor autoritário.

(68) A insegurança em si mesmo levou João à falência.

A autora afasta a hipótese que essas construções tenham em comum o argumento-sujeito Causa, porque construções anafóricas podem surgir sem Causa como em (p.175):

(69) A confiança em si mesmo é a virtude mais evidente de João.

(70) O descuido consigo mesmo se inclui entre os vários defeitos de Sam.

(71) As estórias sobre si mesmo têm a aprovação do vaidoso mestre.

Cançado (1995, p. 175) supõe que, como esse não é um fenômeno exclusivo dos verbos psicológicos e como não se explica a ligação anafórica por meio de restrições de papéis temáticos, esse fenômeno deva ser estritamente sintático-estrutural, ou pelo menos não se resolva por meio de hierarquia temática, e que outras teorias possam explicá-lo.

3ª) A **terceira** propriedade, ergativização, refere-se à possibilidade de colocar o Objeto Afetado em sujeito, o que não é possível com verbos do tipo *Temer*, que não têm um argumento OBJETO AFETADO, sendo um forte exemplo da relevância de propriedades semânticas para processos sintáticos (p.170):

(72) José teme o cachorro.

(73) *O cachorro se teme.

(74) Rosa preocupa a mãe.

(75) A mãe se preocupa com Rosa.

A possibilidade de ergativização depende do argumento interno ser um OBJETO AFETADO, e não ocorre quando o significado do evento descrito transmite agentividade do argumento externo (como em “assassinar”).

4ª) A **quarta** propriedade, causativização, ocorre quando se coloca na posição de sujeito a Causa/Instrumento (exemplos a e c) ou o Paciente (exemplo b) (p.170):

(76) a. Rosa preocupava a mãe com sua arrogância.

b. A mãe preocupava com a arrogância de Rosa.

c. A arrogância de Rosa preocupava a mãe.

(77) a. Maria acalmou/animou José com um chá.

b. José acalmou/animou com um chá.

c. Um chá acalmou/animou José.

Cançado (1995, p.173) explica que “não há por que supor processos transformacionais para a construção dessas orações”. Segundo a autora, a diátese plena dos psico-verbos deve ser tomada como referência, por exemplo, a diátese plena de “preocupar” seria realizada na forma Causa-Experienciador: “*As roupas preocupam demais Maria*”, e a fuga da forma plena, como a forma Experienciador-Causa: “*Maria se preocupa demais com as roupas*” vem marcada com uma preposição “com”.

5ª) A **quinta** propriedade, *inversão*, é a que ocorre quando há duas relações causais, uma argumento e outra adjunto (precedido de preposição). Acontece quando o adjunto de “a”, sentença *intransitiva*, pode ir para sujeito de “b”, e “b” resultar numa sentença *transitiva*:

(78) a. O palhaço divertiu as crianças com seus trejeitos'

Causa

Causa

(79) b. Os trejeitos do palhaço divertiram as crianças'

Causa

Causa

O importante da *inversão* é a possibilidade de tornar a sentença transitiva:

(80) a. Rosa preocupa a mãe com todo esse dinheiro na mão.

b. Todo esse dinheiro na mão de Rosa preocupa a mãe.

(81) a. José teme o cachorro por sua covardia.

b. José com sua covardia teme o cachorro.

6ª) A **sexta** propriedade, passivas, diz respeito às seguintes alternâncias, em que temos duas possibilidades de passivas analíticas: *passivas sintáticas* e *passivas adjetivas* (p.162):

(82) a. O cachorro é temido por José.

b.*O cachorro ficou temido por José.

(83) a.*A mãe é preocupada por Rosa.

b. A mãe ficou preocupada com Rosa.

(84) a. A multidão é acalmada pela polícia.

b.*A multidão ficou acalmada com a polícia.

(85) a. José é animado por Maria.

b. José ficou animado com Maria.

Cançado (1995, p.163) diz que para ocorrer a passiva sintática (exemplos a) o papel temático de argumento externo deve ter o traço [+ controle], como geralmente ocorre com os sujeitos de *Temer*, *Animar* e *Acalmar*. Já com a classe de *Preocupar* (ex.83) o argumento externo não tem o traço [+ controle] e a passiva sintática não é permitida.

A autora acrescenta que verbos estativos (ex. *custar* e *receber*) que selecionam sujeito Objetivo, incompatível com o traço [+controle], também não admitem a passiva, como nos exemplos (86-87), mas admitem passiva quando os argumentos-beneficiários conotam traços de controle, como nos exemplos (88 – 89) (p.164):

(86) a. A elaboração desta tese me custou alguns anos de esforço.

b. *Alguns anos de esforço me foram custados pela elaboração desta tese.

(87) a. Sam recebeu uma rasteira do colega.

b. ??? A rasteira foi recebida do colega por Sam.

(88) a. O rapaz recebeu a mercadoria esperada./

b. A mercadoria esperada foi recebida pelo rapaz.

(89) a. Sam recebeu uma rasteira do colega.

b. A rasteira foi recebida do colega, por Sam, como uma prova de amizade.

Nas passivas o papel temático mais proeminente é colocado em uma posição periférica (final), como podemos ver no exemplo (45) de Cançado, em contraste com (44), que representa a forma verbal infinitiva e a forma verbal do particípio (p.166):

(44)a. TEMER: V, {Experienciador^{+controle}, Objetivo} --->

---> TEM+IDO, A, {Experienciador^{+controle}, Objetivo*}

(45) << - <Objetivo> > Experienciador^{+controle} >

Cançado explica que a natureza adjetival do predicado formado pelo particípio, exclui a possibilidade de se colocar um complemento com Caso acusativo na sequência, por isso o argumento a ser colocado na sequência precisa de uma preposição para ser licenciado (tornar-se visível), como nos exemplos (88b e 89b). A autora observa também que as relações temáticas são determinadas pelo particípio e não pelo verbo auxiliar, que funcionam como a gramaticalização das categorias funcionais de Tempo e Aspecto, são "verbos funcionais".

7^a) A **sétima** propriedade, *pro* arbitrário, refere-se ao sujeito indeterminado marcado pelo verbo na 3^a pessoa do plural. *pro* arbitrário embora [-controle], pressupõe algum tipo de controle e para aparecer depende do traço [+animado]. Como nos exemplos de Cançado em que dois interlocutores ouvem um ruído no andar superior e um deles enuncia (p.170):

(90) Caíram lá em cima.

(e o outro diz): “Eu avisei que estão num chão muito liso lá em cima”.

Diferentemente, a classe *Preocupar*, que tem um sujeito Causa^{-controle}, não aceita o *pro* arbitrário, a não ser que se suponha um sujeito animado com algum grau de controle (p.170).

8ª) A oitava propriedade, Causativa encabeçada, refere-se a construções como (p.168):

(91) Paulo fez José temer o cachorro.

(92) O tenente fez a polícia acalmar a multidão.

(93) Paulo fez Maria animar José.

Para ocorrer essa propriedade o verbo deve aceitar controle da ação pelo argumento externo (p.168). Sem o controle, as estruturas com causativas encabeçadas são menos aceitas, como evidenciado pelos exemplos a seguir (p.169).

(94) *De hoje em diante eu vou parar de possuir/ter uma fazenda.

(95) *O que ele fez foi possuir/ter uma fazenda.

Para finalizar este resumo, enfatizamos que em Cançado (1995) o mais importante são as *propriedades* (p.118, p.91) dos papéis temáticos e que as *macro funções* têm apenas o papel de estabelecer generalizações e facilitar a exposição. A autora enfatiza que as etiquetas (os rótulos, a nomenclatura) dos papéis temáticos são úteis apenas para se fazer generalizações, não para comprovar sua existência. Para a autora, as representações semânticas, notadas formalmente, seriam como “uma fonte primeira de restrições” (p.128) que teríamos em mente para estruturar uma sentença, não impedindo diversas outras estruturações, e as relações predicativas formadas pelos verbos e seus argumentos são relações temáticas (p.91).

4.6 Didesidero (1999)

Para analisar o problema de mapeamento dos verbos psicológicos, Didesidero (1999) coloca a questão também do ponto de vista da aquisição da linguagem. Para a autora, dados de fala de crianças indicam que o mapeamento, em geral, incluindo o dos verbos psicológicos, deve basear-se em noções semânticas associadas a agentividade e evento, como resume no *abstract*: *Child language data indicate that linking may be based upon semantic notions associated with agency and event*, e controle (p.42). A hipótese de Didesidero (1999) surgiu da análise de dados naturalísticos longitudinais de crianças em fase de aquisição da linguagem, dos diários de Bowerman, de próprios diários e de testes sintáticos gerativistas.

Com relação à análise dos dados naturalísticos, Didesidero (1999, p.58) considera que as crianças utilizam os verbos psicológicos de forma agentiva, e isso gera o principal argumento de sua tese: *In fact, I demonstrate that FEAR verbs are used as activity verbs by children*. (p.164) – o que ela também sustenta para os verbos *Frighten*. A autora diz isso se baseando principalmente nos seguintes dados dela e de Bowerman:

(96) *Jeremy: Don't worry, mommy. I'm just loving my sister.* (Didesidero, 1999, p.69)

(he squeezes harder) march 91, age 3;9

(97) *I meant to BE it like this (Christy, 5;5)* (Bowerman, 1992, p.4 *apud* Didesidero p.58)

(98) *Let's STAY this open (Christy, 2;5)* (Bowerman, 1992, p.4 *apud* Didesidero p.58))

Com relação aos seus dados, Didesidero diz que Jeremy está usando o verbo psicológico *love* (“amar”) de forma agentiva (como “abraçar”) *In these examples the children are using the FEAR verbs to describe something that they are doing, an action*. (p.164); com relação aos dados de Bowerman, Didesidero (1999, p.59) comenta que as crianças estão criando um conteúdo agentivo para verbos estativos: *The children here are crating an “action content” meaning component for these stative verbs* (p.59).

Didesidero retoma o relato de Bowerman (1990, p.1284) que diz que com a idade de seis e oito anos suas filhas começaram a trocar os padrões de alguns verbos do tipo *Fear* e *Frighten* pouco usados. Elas trocaram mais vezes o padrão *Fear*, colocando-o no padrão *Frighten* e os erros consistiram em colocar o argumento Tema do verbo *Fear* na posição de sujeito, como nos exemplos a seguir (Didesidero, 1990, p.61, citando Bowerman 1990, p.1284):

- (99) *How does 'Hurly Girl' fancy you?*
 (*How do you fancy...*) (Christy, 9;0)
- (100) *It didn't mind me very much.*
 (*I didn't mind it*) (Eva, 6;2)
- (101) *I saw a picture that enjoyed me.*
 (*that I enjoyed*) (Eva, 6;6)
- (102) *I have an idea, but it won't approve to you or daddy.*
 (*You won't approve of it*) (Christy, age 8,7)
- (103) *I don't appeal to that!*
 (*That doesn't appeal to me*) (Christy, age 7;0)

Didesidero afirma que Bowerman explica esses erros dizendo que a criança tem sensibilidade estatística ao que é mais frequente no inglês: o padrão *Frighten*, no qual o *Estímulo* é o sujeito e o *Experienciador*, o objeto.⁵³ No entanto, Didesidero (1999, p. 202) propõe uma explicação diferente para os três primeiros erros. Sem dispensar a explicação de Bowerman, a autora diz que, *além* da explicação de Bowerman, ou seja, além da predominância estatística do padrão *Frighten*, os erros se explicam pela presença de um sujeito conceitual (*Xe*), “uma entidade mental, que serve de causa para a mudança de estado psicológico de *y*” (trad. p.183) que é mais difícil de ser adquirido pela criança, como na estrutura a seguir (p.202):

[...] more than switching pattern, the children have been creating conceptualization subjects for these verbs[...] They are expressing a subject argument which is clearly an object of the experiencer's experience [...] A subject that could be represented by Xe, essentially meaningy [y EXPERIENCE x]

[Xe CAUSE [BECOME [y <FANCIED>]]]

(para: *Hurly Girl fancies you*, em vez do correto: *You fancie Hurly Girl*)

⁵³ Com referência à Bowerman (1990, p.1285) que diz: *I propose that the most plausible explanation for the errors is that they reflect the child's acquired sensitivity to the statistically preponderant pattern according to which stimulus is subject and experiencer is direct or oblique object*

Assim, podemos pensar que, se para Didesidero, sujeitos conceituais (*Xe*) são mais difíceis de serem adquiridos, os verbos psicológicos são de mais difícil aquisição, porque são os mais propensos a terem sujeitos conceituais - embora a autora não defenda esta asserção.

Quanto aos dois últimos erros descritos por Bowerman, listados em (102) e (103), Didesidero (1999, p.63) os explica dizendo que as crianças estão criando conteúdo causativo para verbos intransitivos, e que isso faz “perfeito sentido”: *Because intransitive verbs generally signal non-causative meanings [...], it makes perfect sense for the children to have used them within the more causative, transitive frame associated with FRIGHTEN verbs.*

Didesidero (1999, p.65) também menciona o estudo de Tinker, Beckwith e Dougherty's (1989), lembrando que, segundo os autores, a criança classifica os verbos *Fear* como verbos do tipo Experienciador-Objeto: *Assustar*, e que, quando diz *Gumby temeu Pernalonga*, com o a criança quer dizer que “Gumby fez Pernalonga ficar com medo” e mapeia a Causa do evento, na posição de sujeito (p.70).

No entanto, para Didesidero (p.63), os erros apontados por Tinker et al. (1989) devem-se à propensão de crianças pequenas a adaptar a transitividade verbal ou a estrutura argumental do verbo para imitar / igualar / acompanhar algo que alguém lhes apresente.⁵⁴ As crianças novas adaptam-se à estrutura argumental que ouvem, ou seja elas são de estrutura adaptável, *frame compliants*.⁵⁵ Segundo Didesidero (p.40), as crianças tendem a ser *frame compliant*, até os nove anos depois disso se tornam *verb compliant*, não aceitam mais adaptar o que já conhecem ao escutar uma estrutura argumental diferente, preferem reorganizar o que escutaram de errado, produzindo algo certo, conforme o que já conhecem do significado do verbo. Didesidero (1999, p.68) utiliza essa questão da *frame compliance*, para dizer que a pergunta *Who feared Who?* aciona a troca de padrão *Temer* por *Assustar* nas crianças pequenas porque a pergunta transmite a ideia de um evento causal e as crianças adaptam suas respostas à estrutura apresentada na pergunta. Ou seja, segundo Didesidero (p.77, 86 e 98), não foi a preferência do papel temático (Causa) em sujeito que provocou os erros em Tinker et. al., mas sim a *frame compliance* provocada pela pergunta. E diz que o erro nos dados de Tinker surgiu especificamente com o verbo *fear*, e não com a *classe Fear*, porque o sujeito de *fear* é especialmente desprovido de controle: [...] *one reason why children have trouble using the verb fear is the fact that fear is the least likely of the FEAR verbs to have a subject which can demonstrate control over the emotion denoted by the verb* (p.42-43).

⁵⁴ Didesidero (1999, p.63) cita o estudo de Naigles Fowler and Helm (1992), *Developmental shifts in the construction of verb meaning*, e Naigles, Gleitman, and Gleitman (1992), *Children acquire word meaning components from syntactic evidence*.

⁵⁵ Não “são” de forma estanque, mas colocamos assim para contrastar as duas perspectivas.

Sem negar uma capacidade de *abstrair* presente desde cedo na criança, Didesidero aponta que, em geral, crianças costumam expressar sentimentos usando expressões faciais e linguagem corporal e que a capacidade de usar linguagem para expressar sentimentos se desenvolve conforme a criança cresce (Didesidero, 1999, p.69). A autora concorda com Beckwith (1992), que sustenta que as crianças primeiro aprendem a falar de emoções como se fossem concretudes e, depois, partem para maiores abstrações. A autora defende essa idéia com dados linguísticos de seus filhos, já apresentados, e recolocados a seguir (p.69):

(104) *Mom: Jeremy! What are you doing? (He has his baby sister in a strangle hold) (p.70)*

Jeremy, age 3;9: Don't worry, Mommy. I'm just loving my sister. (He squeezes harder.)

(105) *Samantha, age 2;1: Now IF you be good, i will love you very good. And I won't give you any time-outs. (to her dolls)*

Esses dois exemplos são os únicos da tese da autora. Como já dissemos antes, no exemplo acima, Jeremy usa o verbo da classe *Fear*, num sentido de ação (p.164), sem erros de mapeamento, apenas associando ao verbo uma ação concreta: o abraço. Já nos exemplos de Samantha não captamos como se manifesta a *agentividade*, por isso é um exemplo que não retomamos.

A autora defende que muitos verbos *Fear* se comportam como verbos de ação:

[...] many FEAR verbs behave much as activity verbs behave: They have subject arguments which can exercise intention, volition, and control over the event of the emotion of the verb and its expression (p.97)

[...] the linking rule that children apply to the linking of the arguments of FEAR verbs is probably not unlike the linking rule they would use for any activity verb (p.192)

E também defende que verbos *Frighten* sejam como verbos de ação (p.73):

Though it is true that psychological events increasily occur in mental space not physical space, I'm not sure that patients are necessarily different from experiencers as objects.

The data indicate that children tend to view psych verbs in much the same way they view agent-patient verbs. If this is so, then one part of the linking problem disappears. That is, if object arguments of FRIGHTEN verbs are patients while subject arguments of FEAR verbs are experiencers, there is no linking problem with experiencers.

Ao aplicar testes de agentividade com *Frighten* a autora divide essa classe em dois subgrupos, os *Frighten-amuse*, cujos sujeitos emanam controle sobre o evento, e os *Frighten-amaze*, cujos sujeitos não demonstram controle (p.113).

Somente os *Frighten-amuse* passam em testes de agentividade (p.122), os *amaze* não, mas, em ambos, na ausência de uma atividade causando o evento, o evento experienciado é o único evento causador disponível (p.182) e assim, essa experiência, *X_e*, constitui o evento causador e vai para sujeito da sentença. Para a autora não há necessidade de se postular uma estrutura sintática diferente para os verbos *Frighten amaze*: *I conclude that, though amuse- and amaze- verbs behave differently with respect to some of the diagnostics, there is no evidence that a difference in argument structure is the source of this behavior* (p.122).

Que verbos *Fear* são como verbos de ação e verbos *Frighten* são como verbos de ação foi defendido por Didesidero, também, por meio de testes sintáticos, que esquematizamos, a seguir, para efeito comparativo:

Teste de agentividade.

<u>Testes de agentividade de <i>Frighten</i> (p.101 -104)</u>	<u>Testes de agentividade de <i>Fear</i> (p.88 - 98)</u>
<p>Apesar de todos os verbos <i>frighten</i> poderem ser expressos de forma <u>não agentiva</u> e <u>agentiva</u>, nem todos podem ser usados no imperativo. (p.101)</p>	<p>Verbos estativos “de fato” (não os psicológicos de emoção) não passam em testes de agentividade de imperativo, e inserção do verbo “persuadir” e advérbios como “deliberadamente” <u>no inglês</u>:</p>
<ul style="list-style-type: none">• Amuse the children• Confuse the dogs (with this scent)• Please yourself• Insult the guests• *Amaze the children• *Horrify the children• *Concern the children• ?Frighten the children• ?Anger the guests	<ul style="list-style-type: none">• *Know the answer• *I persuaded him to know the answer. (p.87)• *She deliberately/reluctantly knew the answer. *He is knowing the answer now.
<p>E muitos que parecem estranhos no imperativo, tornam-se aceitos na admoção [advertência] (<i>admonition</i>) : (p.102)</p>	<p>Indícios de que muitos <i>fear</i> não são “estativos de fato” e têm agentividade, eles passam em testes de imperativo (p. 89):</p>
<ul style="list-style-type: none">• Don't frighten the children• Don't anger the guests• ?Don't worry your parents• *Don't concern you parents• *Don't amaze the children• *Don't horrify the childrn• *Don't fascinate the children	<ul style="list-style-type: none">• Do enjoy the show• Love your sister, will you, she's all you've got• Admire the paintings for a bit while [...]• *Fear/dread the dogs will you.• * Loathe/dislike the dogs, will you.• *Envy/hate you neighbor will you.
<p>Dessas análises, Didesidero conclui que há um grupo de <i>amuse</i>, <i>frighten</i>, <i>please</i> e <i>confuse</i> que aparece em ambientes agentivos (p.104); e outro de <i>amaze</i> <i>horrify</i>, <i>fascinate</i> e <i>worry</i> que não aparece em ambientes agentivos, embora pareçam abertos à interpretação agentiva. Por isso ela os divide entre <i>amuse</i> verbs e <i>amaze</i> verbs (mesmo que os <i>amuse</i> possam aparecer nos dois ambientes, mais, e menos, agentivos).</p>	<p>Uns têm mais agentividade do que outros. Os mais propensos à agentividade cujos sujeitos exercem volição, intenção e controle sobre a emoção são: <i>admire</i> <i>enjoy</i>, <i>love</i>, <i>favor</i> e <i>scorn</i>. Os menos agentivos parecem ser <i>trust</i>, <i>esteem</i>, <i>hate</i>, <i>loathe</i>, <i>resent</i>, and <i>envy</i> (p.97).</p>

Teste de controle.

<u>Testes de controle de <i>Frighten</i></u>	<u>Testes de controle de <i>Fear</i></u>
<p>Didesidero defende que o sujeito de amuse, confuse, e frighten pode exercer controle sobre o evento e o de horrify, amaze e fascinate, não. Teste com “persuade” (p.103):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Michel persuaded Alece to amuse the children • Michel persuaded Alece to confuse the dogs • Michel persuaded Alece (not) to frighten the children • * Michel persuaded Alece to horrify the children • * Michel persuaded Alece to amaze her brother • * Michel persuaded Alece to fascinate the guests <p>A autora depreende do teste conclusões sobre agentividade, mas, devemos ter em mente que esta é entendida em termos de controle:</p> <p><i>Subject participants of amuse and please exert control over their own actions of amusing and pleasing as well as over the reactions of experiencers who become amused or pleased as a result of the actions of the subject participants. Subjects of amaze or horrify do not seem able to control the reactions of experiencers which leave them amazed or horrified.</i> (p.105)</p> <p><i>Im calling this agent like quality one of semantic control</i> (p.98)</p> <p>A autora (op.cit p.106) usa o teste de Ritter e Rosen (1993, 1994a, 1994b) para provar que a subordinada com “have” leva a dois resultados: ou a uma leitura experiential, ou uma leitura causativa. E a leitura causativa só é possível com verbos cujos sujeitos estão em controle do evento denotado pelo verbo (p.108)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alece amused the children. • Experiential interpretation: The online conference went well because, to our surprise, we had Alece amuse the children. • Causative interpretation: The babysitter didn’t show up so we had Alece amuse the children instead. <p>Ela diz que <i>amuse</i> e <i>amaze</i> levam ao caminho da leitura experiential, mas somente os verbos <i>amuse</i> têm interpretação causativa. “but only the amuse –verbs can have the causative interpretation”(p.108). Como podemos ver, os verbos <i>amaze</i> não “passam” na leitura causativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alece amazed the children • Experiential interpretation: The party went great; we had those magic tricks of Alece’s just amaze the children. • * Causative interpretation: *The babysitter didn’t show up so we had Alece amaze the children instead. 	<p>Aplicando o mesmo diagnóstico ao lado, sensibilidade à noção de controle, seguem os resultados do teste com “persuade”: (p.92)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sam persuaded Jeremy to enjoy/ admire/ like the car (p.92) • Jeremy persuaded Sam to favor/trust him (p.92) • *Nicky persuaded Danny to fear/envy/ dislike/ loathe the teacher (p.93) • The teacher persuaded me to miss/esteem him. (p.93) <p>Didesidero também diz que há verbos <i>Fear</i> mais agentivos e mais controle do que outros, e que, para os mais agentivos, as duas possibilidades de expressão são possíveis: leitura experiential e leitura causativa (mais controle). Didesidero diz que as duas leituras, experiential e causativa, parecem estar relacionadas às duas facetas dos verbos <i>Fear</i>, a <i>emoção invisível</i> denotada pelo verbo, e a <i>expressão física</i> do sentimento expressado pelo verbo. (p.110):</p> <ul style="list-style-type: none"> • She had the children enjoy the movie. • Experiential reading : Even though it was an animated film which was way too babysh for 10-year-old, she was surprised to find that she had the children enjoy the movie anyway. • Causative reading: She was bus writing, so she had the children enjoy the movie for a few hours so they wouldn’t interrupt her. <p>Para os <i>Fear</i> com sujeitos menos controladores da situação, parece só haver a leitura experiential: (p.112)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ?Experiential reading: ? We couldn’t have the party in the basement because we had the children fear/dread the dog • *Causative reading: * We couldn’t force the children to fear/dread the cat, so we had them fear/dread the dog. • *Negative causative reading: *We couldn’t get the children to tolerate the dog, so we had them not fear the cat. <p>Didesidero considera que a possibilidade de uma só leitura não queira dizer que não haja controle por parte do sujeito, mas apenas que não há controle sobre o sentimento, há controle apenas sobre a <i>expressão física</i> do sentimento. (p.112)</p>

Sobre os verbos *Frighten* serem mais difíceis de serem adquiridos pelas crianças, Didesidero (1999, p.197) diz que o fato de seus sujeitos serem tipicamente chamados de Tema é erroneamente associado à noção de que esses participantes são menos envolvidos com o evento causador do que os Experienciadores. Segundo a autora, é a experiência da conceitualização que constitui o evento causador. *As I have argued, it is the experiencing of this conceptualization which constitutes the causing event*, ou seja, o papel temático sujeito de *Frighten* não é o Tema, e sim a Causa, de fato, mesmo que conceitualizada.

Isso tem a ver com a proposta de Levin e Rappaport Hovav (1994, 1995) de *causa externa* (p.197) como elemento comum dos sujeitos de *Frighten*, e *causa interna* (p.192), como elemento comum dos sujeitos de *Fear*.⁵⁶

Basicamente *Fear* tem causa interna (p.192) e *Frighten* tem causa externa (p.197), ambas as causas são mapeadas em sujeito, e aos dois verbos se aplica a mesma regra de mapeamento, *Immediate Cause Linking Rule* (p.194 e p.198), de Levin e Rappaport Hovav (1995), em que o argumento que é a causa imediata é o argumento externo (o sujeito).

Immediate Cause Linking Rule: The argument of a verb that denotes the immediate cause of the eventuality described by that verb is its external argument.

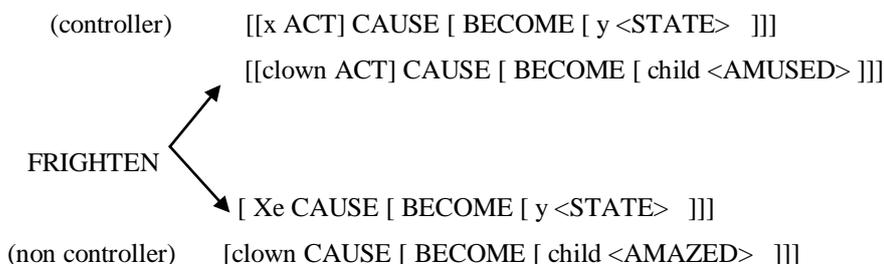
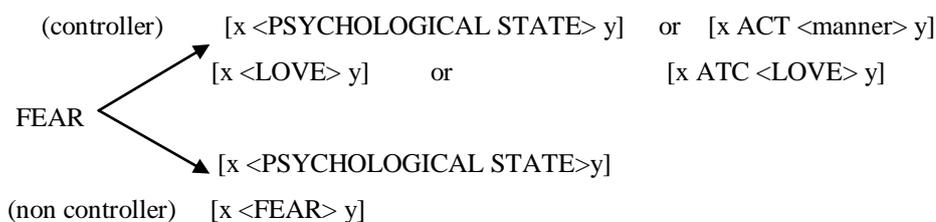
Didesidero (p.198-199), citando Levin e Rappaport Hovav (1995, p.146), diz que há regras de mapeamento que mapeiam na posição de complemento o participante associado com o evento central de um verbo causativo: a mudança de estado, que corresponde ao argumento afetado e é o argumento interno.

Direct Change Linking Rule: The argument of a verb that corresponds to the entity undergoing the directed change directed by that verb is its direct internal argument.

Sem adotar uma posição, Didesidero (p.199) diz existir uma vasta literatura que defende o mapeamento do Experienciador como objeto direto, por ser o objeto-afetado, que vem da propensão em se considerar que verbos psicológicos que transmitem mudança de estado (com

⁵⁶ Causa externa existe quando um participante age sobre outro, desencadeando o evento externamente. A ideia é que a causa externa tenha certo controle do evento descrito pelo verbo (p. 192). Causa interna existe quando o participante que expressa o evento o causa internamente, sem a ação direta do outro. Há também, nesse caso, algum controle (p. 197).

BECOME) são verbos cujo Experienciador passa por uma mudança de estado e é objeto-afetado Mas isso nem é propriamente uma questão para a autora, que não trabalha com hierarquias temáticas, e sim com representações semânticas, Lexical Conceptual Structures - LCS, como as de *Fear* (p.190,191) e *Frighten* (p.179,196) a seguir:



Esperamos ter evidenciado que, quanto ao mapeamento, de forma geral, para Didesidero (1999, p.210), este se baseia na noção de controle. A autora diz que: *I have demonstrated that [...] both FEAR verbs and FRIGHTEN verbs link controllers to subject position. e I argue that agentive contexts select for a semantic component of control: subject participants of most FEAR verbs and most FRIGHTEN verbs exercise control over the event denoted by the verb* (p.42).

Considerando resolvido o mapeamento desses verbos transitivos, Didesidero (p.64) faz uma crítica ao fato de Belletti & Rizzi (1988), Grimshaw (1990) e Pesetsky (1995) terem atribuído a eles representações excepcionais, que, em sua perspectiva, não se sustentam com dados do período de aquisição. E assim podemos fechar esta revisão com o principal argumento da autora, que verbos psicológicos não colocam um problema especial para a aquisição (p.65): *Bowerman's data and her conclusions support the basic argument of this chapter: psych verbs do not pose an unusual problem for children in the process of acquiring them.*

4.7 Naves (2005)

Naves (2005) é um estudo referencial sobre o mapeamento dos argumentos e a sintaxe dos verbos psicológicos, com foco especial para as alternâncias sintáticas, que se estende aos predicados causativos em geral.

Segundo o estudo de Naves (2005, p.12) *alternâncias sintáticas* são “a possibilidade de um mesmo predicado expressar os seus argumentos em duas estruturas distintas” e elas ocorrem apenas em determinados contextos (p.12):

ocorre apenas com certos conjuntos de verbos e com certos tipos de estruturas sintáticas, do que se depreende que haja certos componentes de significados dos verbos que sejam responsáveis pela possibilidade ou não de um verbo alternar.

Em outras palavras, alternância, seria sintaxe diferente com papéis temáticos iguais, como evidencia Naves (2005 p.14 e 20), nos pares de exemplos:

(106) a. Eu borrifei água nas plantas.

b. Eu borrifei as plantas com água.

(107) a. O governo se preocupa com a ameaça de greve geral.

b. A ameaça de greve geral preocupa o governo.

O estudo de Naves (2005) destaca a possibilidade de alguns verbos formarem sentenças aceitas na língua em duas configurações sintáticas distintas, uma em que o verbo aparece com dois argumentos e outra em que o mesmo verbo aparece com apenas um argumento: a alternância *causativa*, como nos exemplos (p.20 e 24):

(108) a. João quebrou o copo.

b. O copo quebrou.

(109) a. As notícias preocuparam o presidente.

b. O presidente (se) preocupou.

Como aponta Naves, dentre os verbos psicológicos, somente os verbos *Assustar* permitem a alternância causativa; os verbos *Temer*, não (p.20, grifos da autora):

- (110) a. O governo teme a ameaça de greve geral.
 b. *A ameaça de greve geral (se) teme com o governo
- (111) a. A ameaça de greve geral preocupa o governo.
 b. O governo se preocupa (com a ameaça de greve geral)

Tomamos a liberdade de evidenciar essa possibilidade de alternância causativa de *Preocupar*, representada pelo verbo “assustar” e a impossibilidade para a classe de *Temer*, representada pelo verbo “temer” (sublinhamos o Experienciador):

<i>Classe Preocupar</i>	<i>Classe Temer</i>
O menino assustou <u>o cachorro</u>	<u>O menino</u> temeu o cachorro
<u>O cachorro</u> se assustou.	*O cachorro se temeu.
<u>O cachorro</u> assustou.	*O cachorro temeu.

Naves (2005, p.14) considera que o papel temático Tema é objeto direto da estrutura *transitiva* e sujeito da estrutura *intransitiva* nos exemplos de *Preocupar*, acima, e defende que o rótulo Tema (p.42 e p.180) é suficiente para caracterizar o papel temático oposto ao Experienciador já que sua proposta não se desenvolve por meio de papéis temáticos (p.127). A autora sugere que papéis temáticos devam ser “uma configuração de propriedades semânticas dos itens lexicais, possivelmente em forma de traços semânticos” (p.93) e que qualquer pesquisa sobre o número e classificação desses papéis deve evidenciar quais são esses traços. Mais especificamente, a autora se interessa em identificar os traços que licenciam a alternância causativa, considerando que a estrutura intransitiva da *causativa* não é derivada da estrutura transitiva, sendo geradas de forma independente uma da outra (p.178).

Sobre as classes dos verbos psicológicos, Naves (p.28) mantém a divisão de verbos psicológicos em duas classes: a de *Temer* e a de *Preocupar* (a mesma de *Assustar*); como podemos ver abaixo (p.19):

Classe *Temer*, Experienciador-sujeito: *temer, admirar, apreciar, amar, odiar* [...]

Classe *Preocupar*, Experienciador-Objeto: *preocupar, agradar, divertir, assustar* [...]

A autora considera que outras classes sugeridas são geralmente subdivisões de *Preocupar* (p.29), cuja classificação não é primordial para a sua análise sobre alternâncias causativas e segue a corrente no que diz respeito a considerar que a maioria dos verbos *Temer* pareça ter contraparte nos verbos *Preocupar* (p.43). Naves (2005, p.19) acrescenta que as duas classes têm diferenças não só em termos de papéis temáticos, mas também em termos aspectuais. Por exemplo, existem interpretações de que a classe de *Temer* denota estados e a de *Preocupar* denota eventos ou eventos causativos. Em nossa pesquisa também seguimos a classificação de Naves (2005) e consideramos a divisão entre *Preocupar* e *Temer* suficiente para os nossos fins. A autora (2005, p.43) resume o problema de mapeamento dos verbos psicológicos em duas grandes questões:

(i) Verbos que possuem aparentemente os mesmos componentes de significado e os mesmos argumentos mapeiam diferentemente seus argumentos na sintaxe;

(ii) Um mesmo verbo pode mapear diferentemente os seus argumentos na sintaxe (fenômeno conhecido na literatura como alternância verbal ou sintática e, no caso dos predicados psicológicos, restrito à subclasse de *preocupar*).

O primeiro desdobramento se refere à existência de dois verbos diferentes, “expressando ideias muito similares” (p.43) que podem expressar os mesmos participantes em posições sintáticas diferentes, como nos exemplos de “agradar” e “apreciar”, em que a construção “x agrada y” é tida como equivalente a “y aprecia x”, nos exemplos abaixo (p. 43):

(112) *Jeremy enjoys classic music.* [João aprecia música clássica]

<Experienciador, Tema>

(113) *Classic music amuses Jeremy.* [Música clássica agrada João]

<Tema, Experienciador>

O segundo desdobramento, refere-se não a dois verbos *diferentes* como “apreciar e agradar”, mas a um *mesmo* verbo que pode mapear inversamente os argumentos na sintaxe, como *preocupar* em “y preocupa x” e “x se preocupa com y”.

Naves (p.21-22) evidencia que esse fenômeno é exclusivo da classe de *Preocupar*:

- (114) O artigo no Times irritou Bill
(115) Bill se irritou com o artigo no Times.
(116) A ameaça de greve geral preocupa o governo .
(117) O governo se preocupa com a ameaça de greve geral.

E não ocorre com a classe *Temer* (2005, p.44):

- (118) O governo teme a ameaça de greve geral.
(119) *A ameaça de greve geral se teme com o governo.

Para Naves (2005, p.45), “esse problema está diretamente relacionado à aquisição da língua pelos falantes”, pois se os dados de *input* ativam a GU, e a GU projeta predicados alternantes, devemos descobrir quais propriedades (traços) do *input* acionam corretamente as projeções, de onde surge a questão de saber “como se dá a aquisição dos predicados alternantes” (Naves, 2005, p.45), por meio da identificação dos traços de significado relevantes para a sintaxe.

Naves analisa três traços/propriedades comumente atribuídos aos sujeitos dos verbos psicológicos de *Preocupar*: agentividade, causatividade e controle.⁵⁷

Agentividade

Naves (2005, p.122) diz que um componente provavelmente presente na leitura de predicados psicológicos como *Assustar* é o componente da *agentividade*, em que o sujeito é humano, e age de forma intencional, como nos exemplos:

- (120) Os palhaços assustaram (intencionalmente) as crianças. [agentivo]
(121) Os palhaços assustaram as crianças (sem querer). [causativo]

Causatividade

Naves acrescenta que um outro componente presente na leitura de predicados psicológicos da classe de *Preocupar* é o componente da *causatividade*. Sobre o que é

⁵⁷ Essas três são utilizadas por nós para defender algum grau de “normalidade” no mapeamento dos verbos psicológicos, por isso, escolhemos comentá-las em destaque aqui.

causatividade, entendemos, de acordo com Naves (2005, p.122), que depende do autor. Em Grimshaw (1990) seria algo no *aspecto* do verbo; em Arad (1998) seria decorrente da estrutura *sintática*; e em Pesetsky (1995) seria um conjunto de morfemas visíveis e invisíveis (morfologia derivacional), uma questão *lexical*. Também é interessante mencionar que Zubizarreta (1992), *apud* Naves (2005, p.36), sugere que “a interpretação causativa de verbos como *preocupar* se deve à presença de um adjunto causal, metonimicamente relacionado ao sujeito do predicado”, como nos exemplos (p.36) (grifos nossos):

(122) The article angered Bill by its content. / O artigo enfureceu Bill pelo seu conteúdo.

Fica subentendido que a causação em Naves (2005) é tomada *aspectualmente*, “uma categoria que geralmente se relaciona a processos culminados” (p.160) e tem a ver com a presença de um evento que denota mudança de estado (p.131), embora, como aponta a autora, nem todos os verbos com a propriedade de causação possam alternar:⁵⁸

(123) O vento derrubou o vaso / *O vaso derrubou.

(124) A inveja matou Abel / *Abel matou.

Em síntese, podemos dizer, que para Naves (2005, p.94) os causativos lexicais típicos “caracterizam-se por formarem causativos a partir de intransitivos, sem conservar o radical”, como “derrubar”, que vem de fazer algo “cair”. Isso enfatizamos para dizer que a causatividade encontrada nos inacusativos, e nos psicológicos não é típica. Inclusive, a alternância causativa dos psicológicos aceita um clítico “se” como em “preocupar-se”, o que de acordo com Naves, também não se enquadra nos causativos típicos.

Controle

Naves (p.153) redefine a noção de causação em termos de *controle*, para verificar se esse componente influiria na alternância causativa. Definindo com base em Givón (1975) a propriedade de *controle* como algo “que exerce controle sobre o evento” e “que tem propriedades de Agente, podendo controlar os resultados da proposição de uma causa”

⁵⁸ A causatividade aspectual Naves difere da de Grimshaw (1990) na medida que a de Grimshaw (1990) tem mais a ver com um papel temático “Causa” no sujeito, e a de Naves (2005) com o *aspecto lexical* (evento culminado/ não culminado).

(p.140), Naves (2005, p.140-142) considera que a propriedade *controle* não seja determinante para o mapeamento de sujeito ou objeto da sentença e que para a classe *Preocupar* é optativo ter controle em sujeito; ao contrário da classe de *Temer* cujo controle no sujeito é obrigatório; o que é afirmado na seguinte passagem (p.141):

Isso provavelmente está relacionado ao fato de o sujeito de *temer*, por ser o Experienciador, ter o traço [+ animado], facilmente associável a controle. Por outro lado, o sujeito de *preocupar*, sendo a Causa, não precisa ser necessariamente [+ animado], do que decorre a opcionalidade de controle para esses predicados [...]

O fato de o sujeito dos verbos da classe de *temer* ser [+ animado] e a possibilidade de o sujeito dos verbos da classe de *preocupar* não ter esse traço são decorrentes dos traços formais dos respectivos verbos.

Após analisar essas três propriedades, Naves descarta os traços de *agentividade* e *controle* do sujeito como definidores da alternância, porque são traços do sujeito e o sujeito não participa na versão intransitiva da alternância (p.145, p.153, p.154). Em outras palavras, o fato de a alternância ocorrer na formação V+argumento interno, abaixo, explica por que a autora (p.164) descarta os traços do argumento externo para a operação.

Argumento externo – V – Argumento interno > sentença transitiva
..... – V – Argumento interno > sentença intransitiva

Quanto à causatividade, Naves (2005, p.160) acrescenta que os verbos da classe *Temer* são considerados estativos, e os *Preocupar*, causativos, e que só os causativos poderiam denotar telicidade. A autora considera *Temer* não-causativo e *Preocupar* causativo, um processo culminado ou uma culminação (p.163), mas que qualquer divergência nesse campo, vinda de outra teoria, não afetaria sua proposta de mapeamento.⁵⁹ Em vez de causatividade, Naves (2005) prefere trabalhar com a noção de telicidade, esta sim, segundo a autora, se presente no verbo, embora não suficiente por si só, possibilita a alternância causativa.

⁵⁹ Há autores como Van Valin e La Polla (1997) para quem causatividade não é excludente de estatividade (ou outras propriedades), podendo co-ocorrer com ela. Daí tem-se que estativos possam ser estativos-causativos, processos culminados possam ser processos culminados-causativos, e assim por diante. Naves não segue especificamente Van Valin e La Polla, mas coloca essas ponderações para explicar por que não difere *Temer* e *Preocupar* e não explica a alternância causativa com base na causatividade verbal.

Naves (2005, p. 127) delimita a “leitura causativa” àquela cuja sentença denota um Agente não intencional, em oposição à “leitura agentiva”, em que há um Agente com propriedades de intencionalidade e volitividade e que tem o traço [+ humano].

Considerando que somente a classe de *Preocupar* permite alternância causativa, Naves (2005, p.159) identifica dois traços licenciadores das alternâncias: o traço [télico] do verbo e o traço [mudança de estado] do argumento interno.⁶⁰ Essa regra para alternâncias causativas, que inclui os predicados psicológicos, é ilustrada em Naves (2005, p.159) pelo seguinte esquema:

V[télico] + NP[+ mudança de estado] ----→ √ alternância
V [télico] + NP [-mudança de estado] ----→ * alternância
V [atélico] ----→ * alternância

Como o NP sujeito não participa na alternância, a proposta de Naves é que “os traços relevantes para a alternância sintática são apenas [télico] e [mudança de estado]” e “É a interpretação composicional desses dois traços que resulta na possibilidade gramatical de um verbo apresentar-se tanto numa estrutura transitiva quanto numa estrutura intransitiva” (p.178).

Quanto ao mapeamento dos verbos psicológicos, na proposta de Naves, o traço [télico] é o responsável pelo mapeamento do Experienciador na posição de argumento interno dos predicados psicológicos da classe de *Preocupar*, porque esse “Experienciador” tem o traço [mudança de estado], como em “A máscara assusta o menino”; sobrando ao Tema ficar na posição de argumento externo na estrutura transitiva de um verbo como *Assustar*, como em “A máscara assustou o menino”. Já nos verbos *Temer* o Experienciador “está” num estado psicológico, e como *Temer* é atélico, o argumento interno, Tema, não carrega traços de mudança de estado. O traço atélico não tem vínculo com o argumento interno, por isso, na ausência desse forte vínculo, resta ao argumento com maior número de propriedades de sujeito prototípico ser mapeado em argumento externo. Tais propriedades podem ser visualizadas no quadro de Naves (p.181), feito com base em Keenan (1976), a seguir:⁶¹

⁶⁰ Explicamos telicidade como algo que tem um ponto final inerente à ação, algo que culmina em algo e pode ou não afetar algo.

⁶¹ E também em Dowty (1991, p. 572), segundo Naves (2005, p. 115):

Propriedades do Experienciador e do Tema dos Verbos da Classe de *Temer*

Especificações	Experienciador	Tema
Existência independente	√	√
Indispensabilidade	√	
Referência autônoma	√	√
Controle	√	
Previsibilidade	√	
Agente	√	
Destinatário (em orações imperativas)	√	

Apresentadas por Naves (2005, p.181) com base em Keenan (1976).

Tal análise resulta numa primeira proposta de mapeamento (p182):

V[télico]-> NP [+mudança de estado] mapeado como argumento interno

V[atélico]-> NP com maior número de propriedades de sujeito mapeado como argumento externo.

Mas para que a proposta funcione com predicados causativos em geral, a autora reformula sua proposta de mapeamento para os verbos que são télicos, mas cujo NP argumento interno não tem o traço mudança de estado, como nos exemplos abaixo (p.182):

(125) João atingiu o topa da montanha. / * o topo da montanha (se) atingiu.

(126) Os pescadores construíram uma jangada. / *Uma jangada (se) construiu.

e inclui uma cláusula que abrange os verbos causativos em geral (p.183):

V[télico] + NP [+ mudança de estado] -> NP [+ mudança de estado] mapeado como argumento interno

V [télico] + NP [- mudança de estado] -> NP com maior número de propriedades de sujeito mapeado como argumento externo

V [atélico] -> NP com maior número de propriedades de sujeito mapeado como argumento externo

Observamos que, de acordo com Naves (2005, p.183), a regra para a alternância causativa dos verbos psicológicos são exclusivas para os verbos de significado *psicológico*. Quando um mesmo verbo tem leitura física, o objeto direto não pode ser mapeado em sujeito da estrutura intransitiva, sob risco de agramaticalidade, como em (Naves, 2005, p.183):

(127) Aquele filme me inspirou / Eu me inspirei [...]

(128) Eu inspirei o ar da montanha / *O ar da montanha se inspirou

Em conjunto com Lobato (c.p.), Naves (p. 183,) considera que deve haver uma hierarquia entre os traços. Os traços aspectuais do verbo (telicidade, atelicidade) devem ser acessados primeiro, e os traços semânticos dos argumentos (mudança de estado e as propriedades de sujeito prototípico), em segundo. Assim, em Naves (2005), o mecanismo de mapeamento não funciona com base em ‘papéis temáticos’, e sim com base em traços. O componente semântico atua de forma a identificar o traço [telicidade] do verbo e o traço de [mudança de estado] do argumento interno. O componente sintático (GU) faz o mapeamento, levando o NP [mudança de estado] à posição de complemento do verbo e o NP com mais propriedades de sujeito prototípico para a posição de argumento externo. Finalizamos essa seção com um quadro que fizemos para ilustrar a regra de licenciamento das alternâncias psicológicas e causativas de Naves (2005):

Quadro VIII – Alternâncias Causativas

Verbos usados com telicidade e NP com mudança de estado	Verbos usados de forma atélica ou NP sem mudança de estado :
O artigo irritou Mário Mário (se) irritou	Mário temeu o artigo *O artigo temeu
O pintor borrou o quadro O quadro borrou	O pintor admirou o quadro *O quadro admirou
A menina alegrou a mãe A mãe (se) alegrou	A menina abraçou a mãe *A mãe abraçou
O menino riscou a folha A folha riscou	O menino segurou a folha *A folha segurou
A menina ferveu o café O café ferveu	A menina bebeu o café *O café bebeu
O técnico quebrou a máquina A máquina quebrou	O técnico recebeu a máquina *A máquina recebeu

4.8 Síntese do Capítulo

Neste Capítulo, discutimos propostas de mapeamento dos argumentos dos predicados psicológicos. As propostas que envolvem inacusatividade e que dependem: da marcação inerente de caso (de B&R, 1988); da presença de um morfema causativo fonologicamente nulo (de Pesetsky, 1995); e da detecção de uma hierarquia aspectual, composta de eventos e subeventos, não detalhada para verbos *Fear* (de Grimshaw, 1990) parecem-nos menos atraentes, mas, esperamos ter evidenciado que traços semânticos do léxico podem restringir a sintaxe e que consideramos, como Cançado (1995), Didesidero (1999) e Naves (2005), que verbos psicológicos são transitivos, ainda que desenvolvimentos recentes como o de Bowers (2010, p.180) e Landau (2009, p.47) apresentem alguns verbos psicológicos como inacusativos, evidenciando que há debates sobre a questão.

Em Cançado (1995), quanto ao *mapeamento*, tem-se que uma das propriedades mais importantes é a propriedade de desencadear um evento, ou ter controle sobre ele. Os sujeitos de *Temer*, teriam algum controle (p.116) e algum traço de agentividade (p.138) por isso são sujeitos (argumentos externos). Os sujeitos de *Assustar* seriam desencadeadores, fazendo parte da macro função CAUSA, e por isso são sujeitos (argumentos externos); já os objetos-Experienciadores de *Assustar* teriam um traço compatível com Paciente, por isso são objetos/complementos (argumentos internos). O quadro em que se insere, da Teoria Generalizada de Papéis Temáticos tem como característica considerar a projeção de outros predicadores além do verbo, como os adjetivos, os advérbios e as preposições.

A autora interpreta a estrutura argumental sintática como dependente da relação temática (semântica) dos predicadores, ou seja, os processos sintáticos são sensíveis ao conteúdo semântico das relações temáticas, por exemplo: nas passivas depende-se da propriedade controle do Agente da Passiva; as ergativas dependem do traço mudança de estado no Objeto Afetado; as causativas encabeçadas dependem de controle no argumento-sujeito de “fazer” e o pro arbitrário depende dos traços animacidade e controle no argumento-sujeito.

Em Didesidero (1999), quanto ao mapeamento, tem-se que os argumentos externos de *Fear* e *Frighten* têm controle, por isso são mapeados em sujeitos (p.42). E mesmo quando não emanam muito controle, ainda lhes resta um pouco, pelo menos sobre a expressão física do sentimento (p.97). O controle é a causa interna ou externa e a ele se aplicaria a regra de mapeamento da Causa Imediata, que mapeia os argumentos com controle em sujeito (p.194).

Didesidero não considera primordial uma regra para mapear argumento interno, embora diga que a tendência é se colocar o afetado nessa posição (p.199). Ela diz que sentenças com sujeitos conceituais, *conceptualization subjects* (p.183) ocorrem com verbos do tipo *Frighten*, e são mais difíceis para a criança entender. Ela chama esses sujeitos de *Xe*; que representam uma experiência de *y* (p.202).

Em Naves (2005), quanto ao mapeamento tem-se que o traço [telicidade] do verbo associado à noção de mudança de estado no argumento interno faz com que o argumento [mudança de estado] seja mapeado como argumento interno, quando na presença de dois NPs. Se não houver telicidade no verbo, são consideradas são as propriedades de sujeito prototípico dos NPs: o que tiver mais propriedades de sujeito prototípico (intenção, volição, existência própria...) é o argumento externo. Havendo somente o NP [mudança de estado], ele pode ser mapeado em sujeito: como em “João se assustou”. A autora também defende que as configurações possíveis para a estrutura argumental de um verbo dependem de traços de significado do léxico.

Com relação à alternância causativa, a autora nota que os traços que permitem a alternância são o traço [télico] do verbo e o traço [mudança de estado] do argumento interno. Tem-se que os traços de agentividade e controle não licenciam diretamente a alternância causativa porque são traços, principalmente, do sujeito, e o sujeito não participa na versão intransitiva da alternância (p.145, p.153-154) e que, como a interpretação do que é causatividade verbal varia muito de autor para autor, a propriedade “causatividade” também pode ser colocada de lado como licenciadora da alternância causativa, lembrando que não é o caso do traço télico⁶², este sim, primordial para que a alternância ocorra.

Em resumo, estamos dizendo que o mapeamento dos verbos psicológicos:

1- Não é comum, pois todos os autores desta revisão da literatura, ainda que tentem explicar e justificar o fenômeno, trabalham com a ideia de que verbos psicológicos possam inverter papéis temáticos, e quase todos os autores de nossa revisão consideram que os papéis temáticos dos verbos psicológicos são Experienciador e *outro*, em geral, Tema, o que ao nosso ver, imediatamente, os diferencia dos verbos de relação Agente – Paciente.

⁶² O traço télico não deve ser confundido com a noção de *causatividade*, ver tese da autora para maior discussão sobre a causatividade de acordo com vários autores.

2- Têm algo de comum com outros verbos quanto às propriedades semânticas do sujeito, pois alguma propriedade de *agentividade*, *volitividade*, *desencadeamento*, *intenção*, *controle* e *causa* deve ser responsável pelo mapeamento dos argumentos em sujeito e alguma propriedade de *afetação*, *menos controle*, *mais mudança de estado* deve estar presente no argumento-complemento. Dizemos isso com base em:

Agentividade/controle no sujeito de *Assustar*

Belletti e Rizzi (1988): vislumbram uma leitura agentiva para *preoccupare* (p.349).

Grimshaw (1990): a agentividade está sugerida no nome da classe – *agentive psychological causatives* (p.29) ou *psychological agentive* (p.41) –, cujos papéis temáticos são Agente e Experienciador (p.41). A autora também diz que esses verbos “*have an agentive counterpart*” (p.23).

Pesetsky (1995): Embora com declarações do tipo “*the subject of an ObjExp verb is typically not an Agent*” (p.41) e “*I’ll leave open weather Agents are special cases of Causers, or else whether Agent might occupy a distinct place on a hierarchy*” (p.300, nota 56), Pesetsky oferece indícios de que *Assustar* possa ter leitura agentiva. Pesetsky oferece margens para leituras agentivas de *Assustar* quando diz que há “*verbs that speak of active emotions, unlike those that denote purely evaluative emotions*” (p.113), referindo-se a “*anger, surprise and annoyance*” (p.112). Também diz que há verbos ObjExp que não são exclusivamente estativos como *scare, terrify, alarm, startle, dismay, shock and surprise*, entre outros (p.30).

Cançado (1995): coloca que a maioria dos verbos Expobj aceitam Agente como sujeito (subclasses de *acalmar* e *animar*). A classe mais propensa à agentividade seria a de *animar* (p.49), sendo que *preocupar* não admitiria sujeito Agente, mas quanto a isso, Cançado sublinha que o fato de o papel temático não ser agentivo, não tira a natureza agentiva do verbo (p.49), assim como diz que “nenhuma das quatro classes pode ser classificada como estado” (p.63).

Didesidero (1999): diz que os verbos *Assustar* “*appear to be acquired in much the same way as active transitive verbs*” (p.78) e também concorda com a visão tradicional de que o mapeamento de *Assustar* com sujeitos controladores, comumente chamados de Agente, é “*unproblematic*”, pois Agentes são sempre ligados à posição de sujeito (p.196). Como ressalva coloca que “*amuse verbs* [um subtipo de *Assustar*] *seem to be more agentive than amaze verbs* [outro subtipo de *Assustar*]” (p.213).

Naves (2005): considera que “há um consenso entre os pesquisadores de que pode haver também uma leitura agentiva desses predicados”, como em “Os palhaços assustaram *intencionalmente* as crianças” (p.122), o que, na visão da autora, corrobora a proposta de Didesidero (1999) a respeito da aquisição desses verbos.

Agentividade/controle no sujeito de *Temer*

Grimshaw (1990): considera que a classe de *Temer* parece se comportar como os predicados agentivos. “*For these verbs therefore, the prominence relations in the two hierarchies must coincide*” (p.26). Ela acredita que “*the subject of an agentive predicate and a cause must all have some property in common... this property is clearly not thematic*” (p.26).

Pesetsky (1995): falando dos verbos *fear, worry, grieve, delight, puzzle (over)* e *fret, mourn, rage, enjoy*, Pesetsky diz que esses verbos denotam emoções que também são atividades (p. 96).

Cançado (1995): sublinha que o papel temático Experienciador pode oscilar de macro função e pode ser compatível com os traços de Agente (p.115), como em “Paulo olhou a garota com o rabo dos olhos” (p.114). Sobre o Experienciador sujeito de verbos como *gostar, temer, amar*, afirma que, além de estar em um estado psicológico e ser animado (p.114), mesmo que não contenha traços de agentividade, é dotado de algum controle sobre a experiência psicológica (p.116).

Didesidero (1999): considera que “*many FEAR verbs behave much as activity verbs*” (p.97), porque são dinâmicos e por essa razão compartilham propriedades com as atividades (p.130). Falando da aquisição desses verbos pelas crianças, diz que “*FEAR verbs are often used as active verbs*” (p. 41): *Don’t worry mommy I’m just loving my sister* (p.70).

Naves (2005): “O que os resultados de Didesidero (1999) nos permitem concluir é que o sujeito dos predicados não-alternantes, como *temer*, é interpretado como um Agente (um Agente relacionado a ações físicas ou psicológicas). (p.173).

3- Também têm algo em comum com os verbos causativos em geral, quando se pensa nos verbos psicológicos do tipo *Assustar*, que permitem a alternância causativa assim como alguns verbos de ação. Dizemos isso com base em:

Causatividade em *Assustar*

Belletti e Rizzi (1988): sugerem que *preoccupare, cuommovere, entusiasmare* permitam uma mesma construção causativa do tipo em que o *si* desaparece (p.306). [o teste não funciona em português]

Grimshaw (1990): além da “causatividade” estar sugerida no nome da classe dos verbos *Assustar* – *psychological causative* e *agentive psychological causative* (p.28-29), está também em sua teoria (aspectual) de proeminência, que, segundo ela, tem seu primeiro subevento relacionado ao evento causador (p.26). Para a autora, a vasta maioria desses verbos tem “*an obviously causative meaning*” (p.23)

Pesetsky (1995): a causatividade está não só sugerida no papel temático *Causer* (p.59), sujeito de *Assustar*, como também no morfema causativo CAUS (p.67), do qual é composto o verbo *Assustar*. Em Pesetsky, os verbos ObjExp (FRIGHTEn) são bimorfêmicos (p.67), formados por raízes de verbos SubjExp (*Temer*) adicionadas de um morfema causativo (p.63).

Cañado (1995): a causatividade está sugerida na macro função CAUSA, que representa o desencadeador de um processo (p.118), sujeito de *preocupar*; e também quando a autora propõe que a causalidade “seja uma relação temática entre o verbo” e “seu sujeito” (p.57) e venha de uma relação entre dois eventos (p.107).

Didesidero (1999): apresenta uma visão de que os verbos *Assustar* expressam sentido causativo – “*frighten verbs express causative change of state relations*” (p.78, c.f. p.92) e sugere que a estrutura de evento desses verbos seja a mesma dos verbos causativos: [[xACT [CAUSE[BECOME[y <STATE>]]]]] (p.173).

Naves (2005): a causatividade está sugerida no fato de que as regras de mapeamento de predicados psicológicos estão inscritas nas regras de mapeamento de predicados causativos em geral (pp. 173; 183) e também quando diz que a “propriedade de causação de evento ou mudança de estado” (p.131) é importante para a descrição da alternância psicológica, que só ocorre com a classe de *preocupar*.

4- Constitui, ainda, um problema para a aquisição: não sabemos o que prevalece, se o que esses verbos têm em comum com outros verbos, como os de ação, ou o que têm de diferente. Por isso, recorreremos a uma pesquisa de campo para investigar mais a questão.

CAPÍTULO 5 – PESQUISA DE CAMPO

5.1 Apresentação

Em determinado momento desta pesquisa, confrontamo-nos com a possibilidade de um verbo psicológico ser como qualquer outro verbo, como os verbos de ação, sendo desnecessário atribuir um problema ao fenômeno de inversão de papéis temáticos, como em:

- (129) a. **Pássaros** temem gatos.
b. Gatos assustam **pássaros**.
- (130) a. **O violinista** aprecia música clássica.
b. Música clássica contenta **o violinista**.

A favor desse argumento, mencionamos no Capítulo 1 e 4, que os sujeitos dos verbos psicológicos passam em testes sintáticos de agentividade e controle, assim como os sujeitos de verbos de ação; e que os verbos *Assustar* possuem também interpretação causativa, assim como os verbos de ação.⁶³ Também a favor desse argumento mencionamos que Didesidero (1999) considera que esses verbos são adquiridos de forma agentiva, como os verbos de ação e que Bowerman (1990) considera que esses verbos não tenham nenhum mapeamento complicado e sejam adquiridos como qualquer outro verbo, porque eles aparecem no discurso da criança ao mesmo tempo em que outros verbos e são usados com o mesmo grau de acerto.

A questão poderia estar resolvida: crianças findam por adquirir verbos corretamente, o papel-temático-sujeito de um verbo psicológico tem alguma propriedade de agentividade, controle ou causa que justifica seu mapeamento em sujeito; crianças adquirem todos os verbos ao mesmo tempo e da mesma forma (agentiva) e com o mesmo grau de acerto.

No entanto, um fenômeno *real* de aquisição intrigou-nos desde o início: existiam dados de fala de criança, com verbos psicológicos, em que os papéis temáticos apareciam em posições sintáticas inversas como *Bugs feared Gumby* para *Gumby feared Bugs* (Tinker et al. 1989), e *How does 'Hurly Girl' fancy you?* para *How do you fancy Hurly Girl* (Bowerman, 1990).

⁶³ Naves (c.p) atenta que em sentido *lato*, porque em sentido estrito, causatividade, pressupões dois eventos, o que verbos de ação não têm necessariamente.

Bowerman (1990, p.1284) diz que as inversões podem acontecer tanto com verbos *Temer* quanto com verbos *Assustar*, mas são mais ocorrentes com *Temer*, no sentido que as crianças atribuem a *Temer* a leitura causativa de *Assustar*.⁶⁴

Assim, tínhamos motivos para não considerar resolvido o problema de mapeamento sem antes investigar a questão. Por isso, investigamos se a inversão temática com verbos psicológicos é também verificável no português, uma vez os dados de Bowerman (1990) e Tinker et.al (1989) são do inglês.

Em nosso grupo focal, que chamamos de “crianças pequenas”, participaram 30 crianças de 4 a 7 anos. Havia razões para focar esse grupo etário, dentre as quais: os dados de Bowerman (1990) foram coletados de crianças nessa idade; percebemos que as crianças de 4 a 7 anos falam, entendem e se comunicam com muita espontaneidade, demonstram empolgação com as atividades planejadas e também demonstram que as atividades oferecem algum grau de desafio, o que considerávamos necessário para nos indicar o que era mais fácil ou difícil cognitivamente (ainda que cognição não seja igual à linguagem) ou o verbo de mais fácil ou difícil manipulação/aquisição; de acordo com Golinkoff e Hirsh-Pasek (1997, p.369 e 377) nessa etapa a criança já passou pela fase III, do desenvolvimento linguístico, que vai dos 24 aos 36 meses, de maneira que podemos esperar que ela interprete significados complexos e compreenda sentenças relativas a eventos que elas não presenciaram, o que pode ser um argumento a favor de que, dentro de uma expectativa normal de desenvolvimento, as perguntas das nossas atividades estão apropriadas para a idade dos participantes.

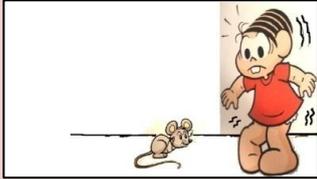
⁶⁴ Bowerman (1990, p.1284) refere-se à sentença: *I don't appeal to that*, dita por uma das crianças. Sobre a causatividade, Pinker (1989 p.48) diz que: *A lexical causative is a transitive verb signifying causation that is identical in form to an intransitive verb signifying the caused event*, que ilustramos com:
(15) O trator amassou a lata.-----> “o trator amassou”, é tido como 1º sub-evento; e
(16) a lata amassou.--> “a lata amassou”, é tido como 2º sub evento.
O conceito de causatividade é importante do ponto de vista da aquisição da linguagem para Pinker (1989, p.54) porque as crianças não obedecem à impossibilidade de se fazer certas causativas (elas causativizam até o que não podem). Pinker (op.cit) cita exemplos de Bowerman (1982a): *Those are nice beds ... Enough to wish me that I had one of those beds, e I want to watch you this book*.

Para montar as atividades, consideramos um conjunto de pressupostos teóricos sobre a aquisição do léxico. Com base em Gentner (2006, p.544 e p.546), consideramos que verbos são mais difíceis de aprender do que substantivos porque – enquanto muitos substantivos concretos remetem a referentes *individuais* – por mais concreto que seja um verbo, como os verbos de movimento, há sempre uma *informação relacional* entre duas entidades e descobrir qual é essa *informação relacional* dos verbos é mais difícil do que atribuir uma entidade a uma palavra, como nos substantivos. Assim, para nós, a questão dos verbos é *relacional* e estamos tentando observar o grau de domínio da criança sobre as *relações* semânticas estabelecidas pelo verbo. Esperamos que com verbos psicológicos, como a relação não contém os papéis temáticos de Agente/Paciente para sujeito/objeto, que são os papéis hierarquicamente preferidos, mas sim Experienciador/Tema, os resultados sejam piores do que com verbos de ação. Também partimos do pressuposto, com base no relato de experimentos de seleção preferencial do olhar aplicados em bebês, de Golinkoff e Hirsh Pasek (1998), que crianças compreendem desde cedo a ordem dos constituintes na sentença, embora ainda não falem. Então podemos esperar que as crianças que participaram em nossas atividades, que são mais velhas, tenham capacidade de compreender a ordem dos constituintes esperada, representada na figura. Estamos também considerando que há uma disposição inata para o mapeamento de enunciados a entidades e eventos, com base em Corrêa (2007, p.25), juntamente com uma disposição para a interação social. Estamos supondo também uma estrutura sintática inata que ajude na interpretação da sentença (Gleitman e Gillette 1997), uma capacidade cognitiva inata para identificar papéis semânticos que ajude a interpretar sentenças (Pinker 1989), e uma capacidade de decodificação prosódica inata que atue ou até desencadeie o reconhecimento de constituintes (Golinkoff & Hirsh Pasek 1997 p.376; Corrêa 2008, p.261 - 262).

Em nossas atividades não seguimos uma metodologia experimental em sentido estrito, mas buscamos, com base em dados de fala reais, prover possíveis inferências processuais e cognitivas sobre o mapeamento dos argumentos e dos verbos. Futuramente, consideramos submetê-las a novos e específicos testes.

Em resumo, podemos esquematizar nossas atividades do seguinte modo:

Quadro IX – Descrição das atividades.

ATIVIDADE - 1	ATIVIDADE - 2	ATIVIDADE - 3
O que compara? Tipos de verbos.	O que observa? A compreensão de “temer”.	O que compara? Papéis Temáticos.
Montamos uma atividade 1 com vistas a verificar se há diferenças no conhecimento relativo a classes de verbos de Ação, Temer e Assustar.	Montamos uma atividade 2 para verificar se crianças conhecem o verbo “temer”, e se ocorre o fenômeno de <i>reverse fear</i> . ⁶⁵ Essa atividade também foi feita para evidenciar porque não selecionamos o verbo que dá nome à classe <i>Temer</i> nas outras duas atividades.	Montamos uma atividade 3 para verificar a preferência pelo Agente em detrimento do Paciente e a preferência pelo Experienciador em detrimento do Tema.
Tipo de atividade: produção eliciada por pergunta QU. ⁶⁶	Tipo de atividade: seleção de imagem. ⁶⁷	Tipo de atividade: produção eliciada por pergunta QU.
A pesquisadora pergunta: Quem assusta quem?	A pesquisadora diz: A Mônica Teme o Rato	A pesquisadora pergunta: Quem assusta?
 Maurício de Sousa©	 Maurício de Sousa© 	 Maurício de Sousa©
Resposta esperada: R:A Mônica assusta os meninos	Resposta esperada: R:A de baixo.	Resposta esperada: R:A Mônica
Material: 16 figuras contendo somente seres animados, ilustrando o significado denotado pelos verbos. 4 verbos de familiarização. 4 verbos <i>Temer</i> . 4 verbos <i>Assustar</i> . 4 verbos de <i>Ação</i> . As figuras foram arrumadas em 3 ordenações distintas.	Material: 10 figuras contendo somente seres animados, ilustrando o significado do verbo temer. 2 figuras por página. (ao todo 5 páginas). 2 páginas de familiarização. Cada página com os mesmos personagens em papéis temáticos invertidos. 3 ordenações distintas.	Material: 16 figuras contendo somente seres animados, ilustrando o significado denotado pelos verbos. 4 verbos de familiarização. 4 verbos <i>Temer</i> . 4 verbos <i>Assustar</i> . 4 verbos de <i>Ação</i> . As figuras foram arrumadas em 3 ordenações distintas.
Sujeitos de pesquisa: 30 crianças de 4 a 7 anos, de duas creches; 30 crianças de 9 e 10 anos, de um colégio particular. ⁶⁸	Sujeitos de pesquisa: 30 crianças de 4 a 7 anos, de duas creches; 30 crianças de 9 e 10 anos, de um colégio particular.	Sujeitos de pesquisa: 30 crianças de 4 a 7 anos, de duas creches; 30 crianças de 9 e 10 anos, de um colégio particular.

⁶⁵ Tinker et.al (1989, p.258). Ocorre quando a criança utiliza “temer” como “assustar”.

⁶⁶ Tinker et Al. (1989, p.257) referem-se a “*pronoun resolution task*” (ver nosso Capítulo 1).

⁶⁷ Schmitt & Miller (2010, p.44), neste capítulo (p.110).

⁶⁸ Das 30 crianças do grupo de crianças mais velhas, duas têm 4 anos e uma tem 7 anos, ou seja, somente três crianças não têm 5 – 6 anos. 28 crianças são de uma creche particular, e 2 de uma creche da universidade.

Critérios de análise

Foi informado às crianças que qualquer nome correlato seria aceito.⁶⁹

Na atividade 1, recebia um ponto cada resposta que viesse na ordem de papéis temáticos que significassem a relação desenhada na figura.

Na atividade 2, recebia um ponto cada resposta que correspondesse a figura que denotasse a relação entre os papéis temáticos da sentença proferida pela pesquisadora.

Na atividade 3, recebia um ponto cada resposta que contivesse o papel temático sujeito da sentença 1.

Nas três atividades, o fator demora resultou em não pontuação. Com os dois grupos estabelecemos em até dez segundos o tempo permitido para pontuação nas respostas.

Autocorreção após três segundos também resultou em não pontuação.

O grupo de crianças mais velhas evidenciou que as respostas que esperávamos para as nossas figuras correspondiam à leitura preferencial para cada figura, pois não houve figura que não fosse acertada menos do que 29/30 vezes na atividade 1 com o grupo de crianças mais velhas (119 acertos para verbos *Temer*, 119 acertos para verbos *Assustar*, e 120 acertos para verbos *Ação*).

Selecionamos figuras já bem conhecidas pelo público infantil, que eram as figuras com personagens dos quadrinhos da Turma da Mônica, porque verificamos que estas figuras tinham boa receptividade. Contatamos, por correio eletrônico e telefone, a responsável do setor de publicações da empresa Mauricio de Sousa Produções, dona dos direitos autorais das imagens, de quem obtivemos a resposta de que, como se tratava de pesquisa acadêmica, sem fins lucrativos, em que o objeto de estudo não eram os desenhos, e sim os verbos, não havia problema em utilizar as figuras.

Na atividade 1 e na atividade 3, na fase de aprendizado da atividade, as figuras ilustravam dois verbos de ação: “beliscar” e “carregar” e dois verbos psicológicos “consolar” e “agradar”. Na fase teste as figuras ilustravam quatro verbos da classe *ExpSuj*: “amar”, “admirar”, “detestar”, “respeitar”; quatro verbos da classe *ExpObj*: “preocupar”, “assustar”, “encantar”, “irritar”; e quatro verbos de *Ação*: “perseguir”, “empurrar”, “puxar”, “machucar”.⁷⁰ Em todas as atividades as figuras foram ordenadas em três ordenações distintas: amarela, verde e vermelha.

⁶⁹ Por exemplo: “menina”, “moça”, “dinossaura” e “formiguinha” para “formiga” em “A formiga ama o Jotalhão”.

⁷⁰ Todas as perguntas e figuras constam nas tabelas e nas figuras no apêndice desta dissertação.

Na atividade 2, cada uma das cinco páginas continham 2 figuras, a de cima, e a de baixo. Uma ilustrava a sentença-alvo e a outra, a sentença com papel temático invertido. Em fase de aprendizado da tarefa, a criança ouvia: “O índio teme a onça” e “O monstro teme o Chico”. E na fase-teste a criança ouvia: “A Mônica teme o rato”, “O sapo teme a onça.” e “O rato teme o Cascão”.

Para medir a preferência por papéis temáticos, Tinker et al. (1989) conseguiram fazer com que crianças expressassem a sentença completa, com sujeito, verbo, complemento, por meio da pergunta “quem VERBO quem?” e esse nos pareceu o *único* meio de fazer aparecer os itens: S,V,O. Além disso, colocar o verbo na pergunta foi uma forma de garantir o uso do verbo alvo. Para as nossas atividades 1 e 3 o que verificamos é medido na produção, o que implica mencionar, em acordo com Eisenbeiss (2010, p.30), que experimentos de produção têm a grande vantagem de poderem ser aplicados em vários sujeitos de pesquisa, permitindo mais controle sobre as variáveis, mas que, infelizmente, medidas de produção “medem a produção” que é mais custosa do que a compreensão e muitas vezes não reflete a compreensão. Em nossa atividade 2 utilizamos a tarefa de seleção preferencial de imagem. Schmitt & Miller (2010, p.43) dizem que: *The picture matching task (PMT) or picture selection task is a much easier task to set up and it is a great task for beginner experimenters.* E que podem ser usadas com crianças desde de dois anos de idade, o que legitima nosso uso com crianças de 4 a 7 anos, como indicado por Schmitt & Miller (2010, p.44):

The PMT can be used for very simple linguistic properties (including word recognition, number morphology) but also to test comprehension of complex structures (passives, aspectual properties, properties of sentential complements, etc.), as long as they can be easily depicted in pictures. [...] The PMT can be used with very small children. Correa et al. (2006) used it with two year-olds in a study on the acquisition of number morphology [...] the instruction may or may not be preceded by a story

Para explicar a estatística desses experimentos, e como montamos nossas hipóteses nulas, colocamos aqui as explicações de Schmitt & Miller (2010, p.41), que retratam o que nos foi transmitido, sobre hipóteses nulas, variáveis dependentes e variáveis independentes:

The goal of an experiment is to relate the subjects behavior to a theoretically driven question. This is done by creating a null hypothesis. The null hypothesis is a plausible way to explain the data unless statistics determine otherwise [...]Every experimental study has a dependent variable and independent variables. The dependent variable is what is measured in terms of subject behavior.

In the Truth Value Judgment Test the dependent variable might be the number of times the subject rejected the target sentence as an appropriate description of the experimental story. Independent variables are those that are manipulated by the investigator under the assumption that the dependent variable may change when the independent variable changes.

Na atividade 1, a variável independente foi *Tipo de verbo* dando origem a 3 condições: *Ação, Temer, Assustar*. A variável dependente foi o número de respostas tomadas como corretas (as que descrevem os eventos com os papéis temáticos devidamente atribuídos).

Na atividade 2, não houve uma variável independente. Apenas foi verificado se a criança apontava a figura correspondente à interpretação correta de “temer” dentre duas opções. Ou seja, buscou-se verificar se a escolha seria diferente de chance. A variável dependente foi o número de acertos dentre o total de *trials* (tentativas).

Também seguimos a diretriz de análises estatísticas e consideramos significativos apenas p-valores menores que 0.05, como recomendam Schmitt & Miller (2010, p.42):

Before running an experiment, the researcher must establish the criterion for rejecting the null hypothesis and for evaluating what subject behavior means when the null hypothesis is rejected. In language acquisition research, as in most behavioral disciplines, a p-value equal to less than 0.05 is considered a reasonable indicator that the groups or conditions under comparison are different.

5.2 Análises entre tipos de verbos e grupos de idades

5.2.1 Exp.Sujeito (verbos do tipo Temer) x Exp.Objeto (verbos do tipo Assustar) – crianças pequenas

O que foi calculado: Toda resposta diferente da grade argumental “esperada” foi considerada errada.

Isso resultou em 90 acertos para *Temer* e 86 acertos para *Assustar*.

ANOVA: Design 2 Factors 1 Within, 1 Between
idade $F(1,58) = 44,7$ $p < 0,000001$ $SS=14,45$ $MSe=0,32$
verbo $F(2,116) = 33,7$ $p < 0,000001$ $SS=18,03$ $MSe=0,27$
idade*verbo $F(2,116) = 11,8$ $p < 0,000022$ $SS=6,30$ $MSe=0,27$

PAIRWISE COMPARISONS

[pequenas_Exp Suj]vs[pequenas_Exp Obj] PAIRED $t(29)=0,72$ $p < 0,4746$

[pequenas_Exp Suj]vs[pequenas_Acao] PAIRED $t(29)=5,89$ $p < 0,0001$

[pequenas_Exp Suj]vs[mais velhas_Exp Suj] $t(58)=6,55$ $p < 0,0001$

[pequenas_Exp Obj]vs[pequenas_Acao] PAIRED $t(29)=7,06$ $p < 0,0001$

[pequenas_Exp Obj]vs[mais velhas_Exp Obj] $t(58)=3,66$ $p < 0,0006$

[pequenas_Acao]vs[mais velhas_Acao] $t(58)=1,44$ $p < 0,1555$

[mais velhas_Exp Suj]vs[mais velhas_Exp Obj] PAIRED $t(29)=3,79$ $p < 0,0007$

[mais velhas_Exp Suj]vs[mais velhas_Acao] PAIRED $t(29)=1,00$ $p < 0,3256$

[mais velhas_Exp Obj]vs[mais velhas_Acao] PAIRED $t(29)=4,47$ $p < 0,0001$

DESCRIPTIVE DETAILS

idade	pequenas	pequenas	pequenas m. velhas	m. velhas	m. velhas	m. velhas
verbo	Exp Suj	Exp Obj	Acao	Exp Suj	Exp Obj	Acao
	A	A	A	B	B	B
Mean	3,00	2,87	3,93	3,97	3,53	4,00
StDev	0,79	0,82	0,25	0,18	0,57	0,00
SE	0,14	0,15	0,05	0,03	0,10	0,00
Var	0,62	0,67	0,06	0,03	0,33	0,00
CI95%	0,29	0,31	0,09	0,07	0,21	0,00
N	30	30	30	30	30	30
Skew	-0,453	-0,144	-3,660	-5,477	-0,732	0,000
zSkew	-1,014	-0,322	-8,184	-12,247	-1,638	0,000

Resultado:

[pequenas_Exp Suj]vs[pequenas_Exp Obj] PAIRED $t(29)=0,72$ $p < 0,474613$

Com esse resultado não é possível rejeitar a hipótese nula, mas acreditamos que ainda há diferenças que não foram captadas no teste.

5.2.2) Exp.Sujeito (verbos do tipo Temer) x Exp.Objeto (verbos do tipo Assutar) – mais velhas

O que foi calculado: Toda resposta diferente da grade argumental “esperada” foi considerada errada. Isso resultou em 119 acertos para *Temer*, 106 acertos para *Assustar*; e 120 acertos para Ação.

Processamos o cálculo com relação à mesma tabela que I.a) na pág 112 desta dissertação.

Resultado:

[mais velhas_Exp Suj]vs[mais velhas_Exp Obj] PAIRED $t(29)=3,79$ $p< 0,0007$

Com esse resultado é possível rejeitar a hipótese nula. Os verbos do tipo Assustar tiveram pior desempenho do que os verbos do tipo Temer.

5.2.3) Verbos PSICOLÓGICOS x Verbos de AÇÃO – pequenas

O que foi calculado: Nesse caso, utilizamos uma em que consideramos corretas as 11 versões pronominais de preocupar. Isso resultou em 90 acertos para *Temer*; 97 para *Assustar* e 118 para *Ação*.

ANOVA: Design 2 Factors 1 Within, 1 Between
idade F(1,58) = 60,4 p<0,000001 SS=14,45 MSe=0,24
verbo F(2,116) = 22,1 p<0,000001 SS=8,01 MSe=0,18
idade*verbo F(2,116) = 17,4 p<0,000001 SS=6,30 MSe=0,18

PAIRWISE COMPARISONS

[pequenas_Exp Suj]vs[pequenas_Exp Obj] PAIRED t(29)=1,49 p< 0,1473
[pequenas_Exp Suj]vs[pequenas_Acao] PAIRED t(29)=5,89 p< 0,0001
[pequenas_Exp Suj]vs[mais velhas_Exp Suj] t(58)=6,55 p< 0,0001
[pequenas_Exp Obj]vs[pequenas_Acao] PAIRED t(29)=5,89 p< 0,0001
[pequenas_Exp Obj]vs[mais velhas_Exp Obj] t(58)=5,24 p< 0,0001
[pequenas_Acao]vs[mais velhas_Acao] t(58)=1,44 p< 0,1555
[mais velhas_Exp Suj]vs[mais velhas_Exp Obj] PAIRED t(29)=1,00 p< 0,3256
[mais velhas_Exp Suj]vs[mais velhas_Acao] PAIRED t(29)=1,00 p< 0,3256
[mais velhas_Exp Obj]vs[mais velhas_Acao] PAIRED t(29)=1,80 p< 0,0831

DESCRIPTIVE DETAILS

idade	pequenas			pequenas m.velhas		
verbo	Exp Suj	Exp Obj	Acao	Exp Suj	Exp Obj	Acao
	A	A	A	B	B	B
Mean	3,00	3,23	3,93	3,97	3,90	4,00
StDev	0,79	0,63	0,25	0,18	0,31	0,00
SE	0,14	0,11	0,05	0,03	0,06	0,00
Var	0,62	0,39	0,06	0,03	0,09	0,00
CI95%	0,29	0,23	0,09	0,07	0,11	0,00
N	30	30	30	30	30	30
Skew	-0,453	-0,201	-3,660	-5,477	-2,809	0,000
zSkew	-1,014	-0,450	-8,184	-12,247	-6,281	0,000

Resultado:

[pequenas_Exp Suj]vs[pequenas_Acao] PAIRED t(29)=5,89 p< 0,0001
[pequenas_Exp Obj]vs[pequenas_Acao] PAIRED t(29)=5,89 p< 0,0001

Com esse resultado é possível rejeitar a hipótese nula. Tanto os verbos psicológicos do tipo *Temer*, quanto os verbos psicológicos do tipo *Assustar* tiveram pior desempenho do que os verbos de *Ação*. As crianças não compreenderam as relações temáticas denotadas por verbos psicológicos tão bem quanto verbos de ação. Provavelmente as crianças ainda não dominam o significado dos verbos psicológicos tão bem quanto o significado dos verbos de ação.

5.2.4) Verbos PSICOLÓGICOS x Verbos de AÇÃO – mais velhas

O que foi calculado: Nesse caso consideramos corretas as 11 versões pronominais: 10 de preocupar, 1 de encantar. Isso resultou em 119 acertos para *Temer*; 117 acertos para *Assustar*; e 120 acertos para *Ação*.

Resultado:

[mais velhas_Exp Suj]vs[mais velhas_Acao] PAIRED t(29)=1,00 p< 0,3256

[mais velhas_Exp Obj]vs[mais velhas_Acao] PAIRED t(29)=1,80 p< 0,0831

Com esse resultado não é possível rejeitar a hipótese nula, acreditamos que como a cognição das crianças mais velhas já está mais desenvolvida, e como também já tiveram acesso a mais *input*, verbos psicológicos não representam maior dificuldade do que verbos de ação para crianças de 9-10 anos.

5.2.5) Experienciador x Tema – pequenas

O que foi calculado: Toda resposta diferente do sujeito sintático da “forma plena” foi considerada errada. Temer teve 103 acertos (Experienciadores); Assustar teve 99 acertos (Temas) e Ação teve 118 acertos (Agentes). Consideramos a tabela de acertos da Atividade 3.

ANOVA: Design 2 Factors 1 Within, 1 Between

idade $F(1,58) = 2,66$ $p < 0,108181$ $SS=0,94$ $MSe=0,35$

verbo/papel $F(2,116) = 21,3$ $p < 0,000001$ $SS=14,98$ $MSe=0,35$

idade*verbo/papel $F(2,116) = 4,24$ $p < 0,016666$ $SS=2,98$ $MSe=0,35$

PAIRWISE COMPARISONS

[pequenas_ExpSuj]vs[pequenas_ExpObj] PAIRED $t(29)=0,68$ $p < 0,5020$

[pequenas_ExpSuj]vs[pequenas_Acao] PAIRED $t(29)=4,01$ $p < 0,0004$

[pequenas_ExpSuj]vs[mvelhas_ExpSuj] $t(58)=4,05$ $p < 0,0002$

[pequenas_ExpObj]vs[pequenas_Acao] PAIRED $t(29)=4,54$ $p < 0,0001$

[pequenas_ExpObj]vs[mvelhas_ExpObj] $t(58)=0,44$ $p < 0,6621$

[pequenas_Acao]vs[mvelhas_Acao] $t(58)=0,58$ $p < 0,5614$

[mvelhas_ExpSuj]vs[mvelhas_ExpObj] PAIRED $t(29)=4,10$ $p < 0,0003$

[mvelhas_ExpSuj]vs[mvelhas_Acao] PAIRED $t(29)=0,57$ $p < 0,5725$

[mvelhas_ExpObj]vs[mvelhas_Acao] PAIRED $t(29)=4,32$ $p < 0,0002$

DESCRIPTIVE DETAILS

idade	peq	peq	peq	mvelhas	mvelhas	mvelhas
verbo	ExpSuj	ExpObj	Acao	ExpSuj	ExpObj	Acao
/papel	Exp	Tema	Agente	Exp	Tema	Agente
	A	A	A	B	B	B
Mean	3,43	3,30	3,93	3,93	3,20	3,97
StDev	0,63	0,75	0,25	0,25	1,00	0,18
SE	0,11	0,14	0,05	0,05	0,18	0,03
Var	0,39	0,56	0,06	0,06	0,99	0,03
CI95%	0,23	0,28	0,09	0,09	0,37	0,07
N	30	30	30	30	30	30
Skew	-0,635	-0,568	-3,660	-3,660	-1,326	-5,477
zSkew	-1,420	-1,270	-8,184	-8,184	-2,965	-12,247

Resultado :

[pequenas_Exp]vs[pequenas_Tema] PAIRED $t(29)=0,68$ $p < 0,5020$

Com esse resultado não é possível rejeitar a hipótese nula, mas acreditamos que ainda há diferenças entre verbos do tipo Temer e verbos do tipo Assustar que não foram captadas no teste.

5.2.6) Experienciador x Tema – mais velhas

O que foi calculado: Toda resposta diferente do sujeito sintático da “forma plena” foi considerada errada. Temer teve 118 acertos (Experienciadores); Assustar teve 96 acertos (Temas) e Ação teve 119 acertos (Agentes).

Resultado:

[mais velhas_Temer (Exp)]vs[mais velhas_Assustar (Tema)] PAIRED $t(29)=4,10$ $p < 0,0003$

Com esse resultado é possível rejeitar a hipótese nula, verbos do tipo Temer foram mais acertados do que verbos do tipo Assustar.

5.2.7) AGENTE x PACIENTE - pequenas

Dentre os verbos de Ação, intuímos que os 118 Agentes (acertos) contra os 2 Pacientes (erros) indicam uma preferência pelo Agente em detrimento do Paciente.

5.2.8) AGENTE x PACIENTE – mais velhas

Dentre os verbos de Ação, intuímos que os 118 Agentes (acertos) contra os 2 Pacientes (erros) indicam uma preferência pelo Agente em detrimento do Paciente.

5.2.9) Verbo “temer”– pequenas

crianças pequenas

Number of "successes": 22

Number of trials (or subjects) per experiment: 90

Sign test. If the probability of "success" in each trial or subject is 0.500, then:

The two-tail P value is < 0.0001

This is the chance of observing either 22 or fewer successes, or 68 or more successes, in 90 trials.

Podemos rejeitar a hipótese nula, crianças não demonstram conhecer o significado do verbo temer, e além disso tendem a confundir com “fazer temer” ou “assustar”. Lembramos que apesar de ser pouco usado no português, o verbo *fear* (“temer”) é bastante usado no inglês, e a troca de “temer” por “assustar” também ocorre, como apontado por Tinker et al (1989)

5.2.10) Verbo “temer”– mais velhas

crianças mais velhas

Number of "successes": 49

Number of trials (or subjects) per experiment: 90

Sign test. If the probability of "success" in each trial or subject is 0.500, then:

The two-tail P value is 0.4608

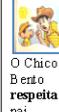
This is the chance of observing either 49 or more successes, or 41 or fewer successes, in 90 trials.

Esse resultado indica que as crianças mais velhas estão no nível de chance. Provavelmente por já terem sido expostas a mais dados de fala e estarem com a cognição mais desenvolvida, as crianças mais velhas estão em processo de aquisição do correto significado do verbo “temer”.

5.2.11 Quadros e Tabelas utilizadas no Excel e ANOVA ⁷¹

⁷¹ Optamos por considerar todas as inversões de “detestar” sempre erradas, por não condizer com o que é ilustrado na figura; e todos os erros de pronúncia de “perseguir” sempre certos. A única variação ocorre com as formas pronominais de “preocupar” (“O menino (se) preocupa com a galinha”) e “encantar” (“O Sr. Barata (se) encanta com a Sra. Barata”), que ora consideramos – erro, em verbos do tipo Temer X verbos do tipo Assustar, e ora consideramos acerto em verbos Psicológicos X verbos de Açãõ.

Quadro X - Tabela de desempenho por verbo Atividade 1 – crianças pequenas

VERBOS ATIVIDADE – 1 CRIANÇAS DE 4 A 7 ANOS - crianças pequenas												
ACERTOS/ ALUNOS	S1  A Dona Formiga ama o Jotão.	S2  O Chico Bento admira o pai.	S3  A Mônica detesta o Cebolinha.	S4  O Chico Bento respeita o pai.	O1  O galo preocupa o Chico Bento.	O2  A Mônica assusta os meninos.	O3  A Mônica irrita o Cebolinha.	O4  A Dona Barata encanta o Sr. Barata.	A1  O tatu persegue o Chico.	A2  A Mônica empurra o Cebolinha.	A3  O Chico Bento puxa a vaca.	A4  A Mônica machuca o Cebolinha.
1	1	1	1	Inv.	PC	1	1	Dif	1	1	1	1
2	1	1	1	Dif	Dif	1	1	1	1	1	1	1
3	1	Dif	1	Inv.	SPC	1	1	Dem	1	1	1	1
4	1	Inv.	Dif	1	PC	1	1	Inv.	1	1	1	1
5	1	Inv.	1	1	Dif	1	1	1	1	1	1	1
6	1	Dif	Dif	1	PC	1	Inv.	Inv.	1	1	1	1
7	1	Inv.	1	1	PC	1	1	Dif	1	1	1	1
8	1	Inv.	1	Dif	Inv.	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	Inv.	1	1	1	Inv.	1	1	1
10	1	Inv.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	SPC	1	1	Dif	1	1	1	1
12	1	Dem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	Inv.	1	1	1	1	1	1
14	1	Inv.	Inv.	Dif	1	1	1	Dif	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	Dif	1	1	1	1	1	1
16	1	Inv.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	PC	1	1	1	1	1	1	1
18	Inv.	1	Inv.	1	1	1	1	Dif	1	1	1	1
19	1	Inv.	Inv.	1	Dif	1	1	1	1	1	1	1
20	1	Inv.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	Dif	PC	1	1	1	1	1	1	1
22	1	Inv.	1	1	Inv.	1	1	Inv.	1	1	1	1
23	1	Dif	1	1	PC	1	1	Dem	1	1	Inv.	1
24	1	Dif	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	1	Dif	1	1	PC	1	1	Inv.	1	1	1	1
26	1	1	1	1	PC	1	1	1	1	1	1	1
27	1	Dif	1	1	Dif	1	1	Inv.	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	1	1	1	Dif	1	1	1	1
30	1	Inv.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ACERTOS:	29	12	25	24	12	28	29	17	29	30	29	30

Quadro XI - Tabela de desempenho por verbo Atividade 1 – crianças mais velhas

VERBOS ATIVIDADE – 1. GRUPO CONTROLE - mede a preferência por TEMER em detrimento de ASSUSTAR, e a preferência por AÇÃO em detrimento de PSICOLÓGICOS.												
ACERTOS/ ALUNOS	S1  A Dona Formiga ama o Jotão.	S2  O Chico Bento admira o pai.	S3  A Mônica detesta o Cebolinha.	S4  O Chico Bento respeita o pai.	O1  O galo preocupa o Chico Bento.	O2  A Mônica assusta os meninos.	O3  A Mônica irrita o Cebolinha.	O4  A Dona Barata encanta o Sr. Barata.	A1  O tatu persegue o Chico.	A2  A Mônica empurra o Cebolinha.	A3  O Chico Bento puxa a vaca.	A4  A Mônica machuca o Cebolinha.
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	*spe	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	D GpC	1	1	1	1	1	1	1
4	1	Inv	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	D GpC	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	*pc	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	*spe	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	Inv	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	*spe	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	*spe	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	*spe	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	*pc	1	1	*Sr sec	1	1	1	1
24	1	1	1	1	*spe	1	1	1	1	1	1	1
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	*spe	1	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	*spe	1	1	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Acertos	30	29	30	30	18	30	30	28	30	30	30	30

Quadro XII - Tabela de desempenho por verbo Atividade 3 – crianças pequenas

ATIVIDADE – 3, CRIANÇAS DE 4 a 7 ANOS.													
ALUNOS/ ACERTOS	 S1 A Dona Formiga ama o Jotalhão.	 S2 O Chico Bento admira o pai.	 S3 A Mônica detesta o Cebolinha.	 S4 O Chico Bento respeita o pai.	 O1 O galo preocupa o Chico Bento.	 O2 A Mônica assusta os meninos.	 O3 A Mônica irrita o Cebolinha.	 O4 A Dona Barata encanta o Sr. Barata.	 A1 O tatu persegue o Chico.	 A2 A Mônica empurra o Cebolinha.	 A3 O Chico Bento puxa a vaca.	 A4 A Mônica machuca o Cebolinha.	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Acertos	30	21	28	24	16	29	30	24	30	30	28	30	

Quadro XIII – Tabela de desempenho por verbo Atividade 3- crianças mais velhas

VERBOS ATIVIDADE – 3, crianças mais velhas													
ACERTOS/ ALUNOS	 S1 A Dona Formiga ama o Jotalhão.	 S2 O Chico Bento admira o pai.	 S3 A Mônica detesta o Cebolinha.	 S4 O Chico Bento respeita o pai.	 O1 O galo preocupa o Chico Bento.	 O2 A Mônica assusta os meninos.	 O3 A Mônica irrita o Cebolinha.	 O4 A Dona Barata encanta o Sr. Barata.	 A1 O tatu persegue o Chico.	 A2 A Mônica empurra o Cebolinha.	 A3 O Chico Bento puxa a vaca.	 A4 A Mônica machuca o Cebolinha.	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Acertos	30	29	29	30	16	24	28	28	30	30	30	29	

Quadro XIV - Respostas das crianças pequenas consideradas na versão pronominais errados.

ATIVIDADE – 1 CRIANÇAS DE 4 A 7 ANOS - pequenas				
/ALUNO	PSICOLÓGICO TEMER	PSICOLÓGICO ASSUSTAR	VERBOS DE AÇÃO	
1	3 r-Inv	2 p – PC e – apontou Inv	4	
2	3 r- ninguém	3 p – “ele”	4	
3	2 a- o que é? r- Inv	2 p - SPC E - Dem +10s	4	
4	2 a – Inv d – O C irrita. a M	2 p – PC e – Inv	4	
5	3 a - Inv	3 p – “não sei”	4	
6	2 a – n sei o q é d – omitiu verbo	1 p – PC I – Inv E - Inv	4	
7	3 a - Inv	2 p – PC E – omite v./ agrada	4	
8	2 a – Inv R – o C tem q r o p	3 p - Inv	4	
9	4	3 – p Inv	3 perseguir -Inv	
10	3 a - Inv	4	4 (perseguir – pron)	
11	4	2 p – SPC E – dem +10s	4	
12	3 a – dem +10s	4	4	
13	4	3 a - Inv	4	
14	1 a – Inv D - Inv R - dem e nummm	3 – e – n sei	4	
15	4	3 A – eu n sei	4	
16	3 a - Inv	4	4	
17	4	3 p - PC	4	
18	2 amar - Inv d - Inv	3 e – a dona admira	4	
19	2 a – Inv D - Inv	3 p – n sei	4	
20	3 a - Inv	4	4	
21	3 o q eu sei é q...	3 p - PC	4	
22	3 a - Inv	2 p – Inv E - Inv	4	
23	3 a - consola	2 p- PC E – Dem +10s	3 – puxar Inv	
24	3 a – omite verbo	4	4	
25	3 – adora, olhando	2 p – PC E - Inv	4	
26	4	3 p - PC	4	
27	3 – olhando, q é?	2 p- pensando q tem e- Inv	4	
28	4	4	4	
29	4	3 – e – omite verbo	4 perseguir – (pron)	
30	3 – a - Inv	4	4	TOTAL
ACERTOS	90 - 75%	86 - 72%	118 - 98%	294- 82%
SOBRE:	120	120	120	360
Erros	30 - 25%.....	..34 - 28%	2 - 2%.....	..66 – 18%

Quadro XV - Respostas das crianças mais velhas consideradas na versão pronominais errados

ATIVIDADE – 1 crianças mais velhas				
Aluno	V.PSICOLÓGICO <i>TEMER</i> :	V. PSICOLÓGICO <i>ASSUSTAR</i> :	V. DE AÇÃO	TOTAL
1	4	4	4	12
2	4	3 p.- SPC	4	11
3	4	3 p.Demora e GpC	4	11
4	3 ad- Inv	4	4	11
5	4	3 p. Demora e GpC	4	11
6	4	4	4	12
7	4	4	4	12
8	4	4	4	12
9	4	4	4	12
10	4	4	4	12
11	4	3 p.- PC	4	11
12	4	3 p. - SPC	4	11
13	4	3 e. Inv	4	11
14	4	4	4	12
15	4	3 p. SPC	4	11
16	4	4	4	12
17	4	4	4	12
18	4	3 p. SPC	4	11
19	4	4	4	12
20	4	3 p. SPC	4	11
21	4	4	4	12
22	4	4	4	12
23	4	2 p. PC e. SEC	4	10
24	4	3 p. SPC	4	11
25	4	4	4	12
26	4	3 p. SPC	4	11
27	4	4	4	12
28	4	4	4	12
29	4	3 p. SPC	4	11
30	4	4	4	12
Acertos I	119 – 99%	106 – 88%	120 – 100%	345 – 96%
Sobre	120	120	120	360
Erros I	1 – 1%	14 - 12%	nenhum	15 – 4%

Quadro XVI - Tabela utilizada no Excel, com as respostas da Atividade 1, versão pronominais errados.

Criança	peq Exp Suj	peq Exp Obj	peq Acao	mv Exp Suj	mv Exp Suj	mv Exp Suj
1	3	2	4	4	4	4
2	3	3	4	4	3	4
3	2	2	4	4	3	4
4	2	2	4	3	4	4
5	3	3	4	4	3	4
6	2	1	4	4	4	4
7	3	2	4	4	4	4
8	2	3	4	4	4	4
9	4	3	3	4	4	4
10	3	4	4	4	4	4
11	4	2	4	4	3	4
12	3	4	4	4	3	4
13	4	3	4	4	3	4
14	1	3	4	4	4	4
15	4	3	4	4	3	4
16	3	4	4	4	4	4
17	4	3	4	4	4	4
18	2	3	4	4	3	4
19	2	3	4	4	4	4
20	3	4	4	4	3	4
21	3	3	4	4	4	4
22	3	2	4	4	4	4
23	3	2	3	4	2	4
24	3	4	4	4	3	4
25	3	2	4	4	4	4
26	4	3	4	4	3	4
27	3	2	4	4	4	4
28	4	4	4	4	4	4
29	4	3	4	4	3	4
30	3	4	4	4	4	4
Soma:	90	86	118	119	106	120

Observamos que a coluna “Criança” e a linha “Soma” não são utilizadas no cálculo.

Quadro XVII - Tabela utilizada no Excel, respostas da Atividade 1, versão pronominais corretos.

Criança	peq Exp Suj	peq Exp Obj	peq Acao	mv Exp Suj	mv Exp Suj	mv Exp Suj
1	3	3	4	4	4	4
2	3	3	4	4	4	4
3	2	3	4	4	3	4
4	2	3	4	3	4	4
5	3	3	4	4	3	4
6	2	2	4	4	4	4
7	3	3	4	4	4	4
8	2	3	4	4	4	4
9	4	3	3	4	4	4
10	3	4	4	4	4	4
11	4	3	4	4	4	4
12	3	4	4	4	4	4
13	4	3	4	4	3	4
14	1	3	4	4	4	4
15	4	3	4	4	4	4
16	3	4	4	4	4	4
17	4	4	4	4	4	4
18	2	3	4	4	4	4
19	2	3	4	4	4	4
20	3	4	4	4	4	4
21	3	4	4	4	4	4
22	3	2	4	4	4	4
23	3	3	3	4	4	4
24	3	4	4	4	4	4
25	3	3	4	4	4	4
26	4	4	4	4	4	4
27	3	2	4	4	4	4
28	4	4	4	4	4	4
29	4	3	4	4	4	4
30	3	4	4	4	4	4
Soma:	90	97	118	119	117	120

Quadro XVIII- Respostas da Atividade 3 – crianças pequenas.

ATIVIDADE – 3, CRIANÇAS DE 4 a 7 ANOS - pequenas				
ACERTOS/ ALUNO	V.PSICOLÓGICO TEMER EXPERIENCIADOR SUJ.	V.PSICOLÓGICO ASSUSTAR TEMA SUJEITO	VERBOS DE AÇÃO AGENTE SUJ.	
1	3 Pai res. Tema Suj	3 Chico p. Exp Obj	4	
2	4	3 Chico p. Exp Obj	4	
3	3 Pai res. Tema Suj	3 Chico p. Exp Obj	4	
4	3 Pai adm. Tema Suj	2 Chico p. Exp Obj Sr.Barata Exp Obj	4	
5	3 Pai adm. Tema Suj	4	4	
6	4	3 Sr.Barata Exp Obj	4	
7	3 Pai adm. Tema Suj	3 Chico p. Exp Obj	4	
8	4	3 Chico p. Exp Obj	4	
9	3 Pai res. Tema Suj	3 Sr.Barata Exp Obj	4	
10	3 Pai adm. Tema Suj	4	4	
11	4	3 Chico p. Exp Obj	4	
12	4	4	4	
13	2 Pai adm. Tema Suj Pai res. Tema Suj	4	4	
14	2 Pai adm. Tema Suj Cebolinha d. Exp Suj	4	4	
15	4	4	4	
16	3 Pai adm. Tema Suj	4	3 Vaca Paciente Obj	
17	4	2 Chico p. Exp Obj Meninos as. Exp Obj	4	
18	4	4	4	
19	3 Cebolinha d. Exp Suj	4	4	
20	4	4	4	
21	4	3 Chico p. Exp Obj	4	
22	3 Pai adm. Tema Suj	2 Chico p. Exp Obj Sr.Barata Exp Obj	4	
23	4	2 Chico p. Exp Obj Sr.Barata Exp Obj	3 Vaca Paciente Obj	
24	3 Pai res. Tema Suj	4	4	
25	4	2 Chico p. Exp Obj Sr.Barata Exp Obj	4	
26	4	3 Chico p. Exp Obj	4	
27	3 Pai res. Tema Suj	3 Chico p. Exp Obj	4	
28	3 Pai adm. Tema Suj	4	4	
29	4	4	4	
30	4	4	4	TOTAL
ACERTOS	103 – 86%	99 -82.5%	118 – 98%	321- 89%
SOBRE:	120	120	120	360

Erros :

17 – 14%

21 – 17.5%

2 – 2%

19 – 11%

Quadro XIV - Respostas da Atividade 3 – crianças mais velhas

ATIVIDADE – 3, crianças de 9 ou 10 anos – mais velhas				
Acertos / Alunos	V.PSICOLÓGICO <i>TEMER</i> : EXP Suj.	V. PSICOLÓGICO <i>ASSUSTAR</i> : TEMA Suj.	V. DE AÇÃO AGENTE Suj.	TOTAL
1	4	4	4	12
2	4	3 Chico p. EXP. Objeto	4	11
3	4	3 Chico p. EXP. Objeto	4	11
4	4	4	4	12
5	4	4	4	12
6	4	4	4	12
7	3 Ceb. Detesta EXP Suj.	3 Ceb as. EXP. Objeto	4	10
8	4	2 Chico p. EXP. Objeto Ceb as. EXP. Objeto	4	10
9	4	4	4	12
10	4	4	4	12
11	4	2 Chico p. EXP. Objeto O Sr. B. enc. EXP. Objeto	4	10
12	4	2 Chico p. EXP. Objeto Ceb as. EXP Objeto	4	10
13	4	4	4	12
14	4	4	4	12
15	4	3 Chico p. EXP Objeto	4	11
16	4	4	4	12
17	4	4	4	12
18	4	3 Chico p. EXP Objeto	4	11
19	4	4	4	12
20	4	3 Chico p. EXP Objeto	4	11
21	4	4	4	12
22	4	4	4	12
23	4	0 Chico p. EXP Objeto Menino as. EXP Objeto Ceb ir. EXP Objeto Sr. B. enc. EXP Objeto	4	8
24	3 Pai Ad. TEMA Sujeito	2 Chico p. EXP Objeto Ceb as. EXP Objeto	4	9
25	4	4	4	12
26	4	3 Chico p. EXP Objeto	4	11
27	4	3 Chico p. EXP Objeto	4	11
28	4	2 Chico p. EXP Objeto Ceb as. EXP Objeto	4	10
29	4	2 Ceb ir. EXP. Objeto Chico p. EXP Objeto	3 C. m. Pacient Obj	9
30	4	4	4	12
Acertos I	118 – 98%	96 – 80%	119 – 99%	333 – 92.5%
Sobre	120	120	120	360

Erros

2 – 2%

24 – 20%

1- 1%

27 - 7.5%

Quadro XV - Tabela utilizada no Excel – Resultados da Atividade 3.

(peq – crianças pequenas; mv – crianças mais velhas)

Criança	peq Exp Suj - Exp	peq Exp Obj - Tema	peq Acao - Agente	mv Exp Suj - Exp	mv Exp Obj - Tema	mv Acao - Agente
1	3	3	4	4	4	4
2	4	3	4	4	3	4
3	3	3	4	4	3	4
4	3	2	4	4	4	4
5	3	4	4	4	4	4
6	4	3	4	4	4	4
7	3	3	4	3	3	4
8	4	3	4	4	2	4
9	3	3	4	4	4	4
10	3	4	4	4	4	4
11	4	3	4	4	2	4
12	4	4	4	4	2	4
13	2	4	4	4	4	4
14	2	4	4	4	4	4
15	4	4	4	4	3	4
16	3	4	3	4	4	4
17	4	2	4	4	4	4
18	4	4	4	4	3	4
19	3	4	4	4	4	4
20	4	4	4	4	3	4
21	4	3	4	4	4	4
22	3	2	4	4	4	4
23	4	2	3	4	0	4
24	3	4	4	3	2	4
25	4	2	4	4	4	4
26	4	3	4	4	3	4
27	3	3	4	4	3	4
28	3	4	4	4	2	4
29	4	4	4	4	2	3
30	4	4	4	4	4	4
Soma:	103	99	118	118	96	119

Quadro XVI - Tabela utilizada no Excel, respostas da Atividade 2 – compreensão do verbo *temer*.

Crianças pequenas	acerto	erro		Crianças m. velhas	acerto	erro
1	0	3		1	3	0
2	0	3		2	1	2
3	0	3		3	3	0
4	0	3		4	0	3
5	0	3		5	2	1
6	0	3		6	1	2
7	1	2		7	3	0
8	1	2		8	3	0
9	1	2		9	3	0
10	0	3		10	3	0
11	3	0		11	0	3
12	0	0		12	2	1
13	1	2		13	0	3
14	1	2		14	0	3
15	1	2		15	3	0
16	0	3		16	0	3
17	0	3		17	0	3
18	1	2		18	1	2
19	1	2		19	3	0
20	1	2		20	2	1
21	0	3		21	0	3
22	2	1		22	1	2
23	0	3		23	3	0
24	1	2		24	2	1
25	1	2		25	2	1
26	3	0		26	0	3
27	0	3		27	1	2
28	1	2		28	3	0
29	1	2		29	3	0
30	1	2		30	1	2
Soma:	22	65		Soma:	49	41

Obs. No grupo de idade 4-7 anos, crianças pequenas, o sujeito 12 não marcou nenhuma das opções, apenas disse “não sei”.

5.2.12 Comentários sobre os erros das crianças pequenas

Atividade 1 – verbos Experienciador Sujeito (Temer)

VERBOS PSICOLÓGICOS Sujeito EXPERIENCIADOR [Temer] (atividade 1)		
percebendo a relação: Experienciador Sujeito → Tema		
VERBOS	ACERTOS	ERROS
S1- Amar	29 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando o único erro de Amar: O sujeito de pesquisa 18 podia estar desatento, não conhecer as convenções de histórias em quadrinhos em que quem está no balão é o pensamento do outro. Além disso, é totalmente possível que o elefante ame a formiga, mas, apenas, não era o mais evidente da figura.
S2- Admirar	12 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando os 18 erros de Admirar: 11 disseram claramente “o pai admira o filho”. Os sujeitos 1; 2; 4; 7, expressaram claramente não conhecer o verbo. 3 sujeitos utilizaram verbos diferentes (“olha”, “adora”..).
S3- Detestar	25 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando os 5 erros de Detestar: 3 sujeitos: 14, 18 e 19 disseram “O Cebolinha detesta a Mônica”. O Cebolinha está com cara de medo porque aprontou e a Mônica está com cara de quem detesta o Cebolinha, por essa ser uma questão importante consideramos os resultados erros. Porque talvez não tenha a ver com o conhecimento de mundo, talvez eles estejam associando “detestar” ao ato de dar nós, e não a expressão facial da Mônica.
S4- Respeitar	24 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando os 6 erros de Respeitar: Os sujeitos 1 e 3 disseram “o pai respeita o filho”; os sujeitos 2 e 14 não souberam; o sujeito 8 disse uma construção com conjunção integrante, de significado equivalente à resposta correta, mas sem paralelo com a estrutura transitiva; e o sujeito 21 disse “o que eu sei é que o pai está brigando com o filho”, de fato, literalmente, seria isso, o que inclusive reforçamos, verbalmente, para o sujeito, mas na nossa marcação na tabela consideramos erro porque consideramos possível fazer a inferência de que “o filho respeita o pai” – como demonstrou 100% do grupo de crianças mais velhas .
<p>CONCLUSÃO – para Verbos Psicológicos – Sujeito Experienciador [Temer] (teste 1)</p> <p>Os 30 erros com verbos psicológicos Sujeito Experienciador podem denotar uma dificuldade em perceber <i>relações psicológicas</i>, ou seja, pode denotar que verbos psicológicos sejam de difícil aquisição, se comparados aos 2 erros dos verbos de ação.</p>		

Atividade 3 – verbos Experienciador Sujeito (Temer)

VERBOS PSICOLÓGICOS SUJEITO EXPERIENCIADOR [Temer] (atividade 3): optando pelo Experienciador Sujeito ou pelo Tema		
VERBOS	ACERTOS	ERROS
S1- Amar	Todos os 30 apontaram o Experienciador sujeito.	
S2- Admirar	21 apontaram o Experienciador sujeito	Explicando os 9 erros de Admirar: 8 disseram “o pai”. 1 ficou na dúvida.
S3- Detestar	28 apontaram o Experienciador sujeito.	Explicando os 2 erros de Detestar: Provavelmente o Agente de seu conhecimento de mundo e da figura: o Cebolinha detesta a Mônica e o cebolinha está dando nós no coelhinho da Mônica. (o mais provável). Por essa ser uma questão importante considere os resultados <i>com</i> e <i>sem</i> esses erros. Talvez, eles estejam associando “detestar”, sobretudo, ao ato de dar nós, e não a expressão facial da Mônica.
S4- Respeitar	24 apontaram o Experienciador sujeito.	Explicando os 6 erros de Respeitar: Provavelmente elas interpretaram que o pai era o Agente que faz o filho respeitá-lo.
<p>CONCLUSÃO – para Verbos Psicológicos – Sujeito Experienciador [Temer] (teste 3)</p> <p>Os 17 erros na Atividade 3, com ExpSuj(Temer), se comparados aos 2 de Ação, pode indicar que o papel temático sujeito de Temer não é o mesmo papel temático sujeito de Ação, senão deveriam ter o mesmo desempenho. Ou seja, o sujeito de Temer não é um Agente.</p>		

Atividade 1 – verbos Experienciador Objeto (Assustar)

VERBOS PSICOLÓGICOS OBJETO EXPERIENCIADOR [Assustar] (atividade 1): percebendo a relação: Tema → Experienciador Objeto		
VERBOS	ACERTOS	ERROS
O1- Preocupar	12 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando os 18 erros de Preocupar: 11 “erros” foram acertos. Tratam-se de sujeitos de pesquisa que disseram “O Chico (<u>se</u>) preocupa <u>com</u> a galinha”. O que pode mostrar uma preferência pelo padrão Sujeito-Experienciador. 7 sujeitos, de fato, não conseguiram responder, o que pode ter ocorrido porque o Tema era “menos controle” e por isso as crianças não conseguiam encontrar o sujeito da sentença, ou porque ainda não conheciam bem o verbo “preocupar”. Elas também podem ter trocado “preocupar” por “procurar”, mas disseram claramente “preocupar”, o que indica que ainda não dominam bem o significado do verbo. Consideramos possível identificar a resposta “O Chico se preocupa com a galinha” ou “A galinha preocupa o chico” porque 100% das crianças mais velhas responderam assim (os 2 erros desse grupo são demoras de mais de 10s para responder, mas após a demora, acerto).
O2- Assustar	28 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando os 2 erros de Assustar: Não parece ser uma dupla interpretação possível (como no caso de “A vaca puxa o Chico”). O sujeito 13, disse “O Cebolinha assusta a Mônica” e com um intervalo de 5 segundos (o que considerei muito) se corrigiu para “A Mônica assusta o Cebolinha”. O sujeito 15 disse “eu não sei” e depois com um pequeno incentivo disse a forma esperada.
3- Irritar	29 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando o único erro de Irritar: O sujeito 6 disse “O Cebolinha irrita a Mônica” ficou em dúvida certo tempo e se corrigiu. Talvez porque o entendimento da figura dependesse da leitura dos rostos dos personagens. Pela leitura corpórea, o Cebolinha está com as mãos para cima de forma agentiva, o que poderia acionar que ele era o Agente, e portanto o sujeito-sintático.
O4- Encantar	17 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando os 13 erros de Encantar: 5 sujeitos de pesquisa disseram categoricamente “o Sr. Barata encanta a Dona Barata”, um deles disse algo como “esse daqui ama essa daqui” e depois disse “Sr. Barata encanta a D. Barata”. Os outros 8 demonstravam dúvidas, demora, perguntas.
<p>CONCLUSÃO – para Verbos Psicológicos – Objeto Experienciador [Assustar] (teste 1)</p> <p>Os 34 erros de Experienciador Objeto (Assustar) [e os 30 erros de Experienciador Sujeito (Temer)], quando contrastados com os 2 erros de Ação pode indicar que as crianças ainda não dominam bem o significado desses verbos psicológicos, e que por isso verbos psicológicos são de mais difícil aquisição do que verbos de ação</p>		

Atividade 3 – verbos Experienciador Objeto (Assustar)

VERBOS PSICOLÓGICOS OBJETO EXPERIENCIADOR [Assustar] (atividade 3): optando pelo Tema-sujeito ou pelo Experienciador-Objeto		
VERBOS	ACERTOS	ERROS
O1- Preocupar	16 apontaram o Experienciador Objeto.	Explicando os 14 erros de Preocupar: Provavelmente porque o Chico é quem fica preocupado.
O2- Assustar	29 apontaram o Experienciador Objeto.	Explicando o único erro de Assustar: O sujeito 17, que disse “o Cascão”, provavelmente pensando em quem fica assustado.
3- Irritar	Todos os 30 apontaram o Experienciador Objeto.	
O4- Encantar	24 apontaram o Experienciador Objeto.	Explicando os 6 erros de Encantar: Interpretamos que era quem ficava encantado.
<p>CONCLUSÃO – para Verbos Psicológicos – Objeto Experienciador [Assustar] (teste 3) Os 20 erros na Atividade 3, com ExpObj(Assustar), se comparados aos 2 de Ação, pode indicar que o papel temático sujeito de Temer não é o mesmo papel temático sujeito de Ação, senão deveriam ter o mesmo desempenho. Ou seja, o sujeito de Temer não é um Agente.</p>		

Atividade 1 – verbos de ação

VERBOS DE AÇÃO (atividade 1): percebendo a relação: Agente → Paciente		
VERBOS	ACERTOS	ERROS
A1- Perseguir	29 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo. Dois sujeitos, o 10 e o 29, não conseguiram falar “perseguir”, mas apontaram corretamente.	Explicando o único erro de “perseguir”: O sujeito o 9, falou “o Chico persegue o Tatu”, depois, corrigiu-se, dizendo “Não, o Tatu persegue o Chico”, porém, mantivemos em erro, por ter sido a única ocorrência do tipo e pela criança ter demonstrado segurança ao dizer a inversão, e porque consideramos que o significado do verbo ainda não está tão bem adquirido pela criança a ponto de sua primeira leitura não ser a forma correta “O tatu persegue o Chico” .
A2- Empurrar	Todos os 30 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	
A3- Puxar	29 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	Explicando o único erro de Puxar: Um sujeito, o 23, disse “a Vaca puxa o Chico Bento” – essa leitura é possível, mas não parece ser a que “salta aos olhos” da figura, essa não é a leitura preferencial (100% do grupo de crianças mais velhas disse “O Chico puxa a vaca”). Consideramos que ele interpretou “puxa” como “resiste”, “errado”.
A4- Machucar	Todos os 30 conseguiram entender a relação denotada pelo verbo.	
<p>CONCLUSÃO – para Verbos de Ação (teste 1):</p> <p>Foram 118 acertos sobre 120. Isso pode significar que verbos de ação já estejam bem adquiridos e que a aquisição de verbos de ação seja relativamente fácil.</p>		

Atividade 3 – verbos de ação

VERBOS DE AÇÃO (atividade 3): optando pelo Agente ou pelo Paciente		
VERBOS	ACERTOS	ERROS
A1- Perseguir	Todos os 30 apontaram o Agente.	
A2- Empurrar	Todos os 30 apontaram o Agente.	
A3- Puxar	28 apontaram o Agente.	Explicando os 2 erros de Puxar: Os sujeitos, 16 e 23, disseram “a Vaca”. Com base com crianças de 6 e 7 anos, em que um sujeito respondeu dizendo que disse a vaca porque pensou em “é puxada” e não em “quem puxa”, mantemos esses dois em erro. Mesmo na possibilidade de “A vaca puxar o Chico”, essa não é a leitura preferencial (100% do grupo de crianças mais velhas disse “O Chico puxa a vaca”)
A4- Machucar	Todos os 30 apontaram o Agente.	
<p>CONCLUSÃO – para Verbos de Ação (teste 3): As crianças de 4 a 7 anos responderam preponderantemente às perguntas com verbos de ação com o Agente. Isso pode significar que o papel temático de Agente seja preferido a Paciente.</p>		

5.3 Principais observações

Com base em algumas constatações da nossa pesquisa de campo, colocamos, a seguir, algumas inferências, que consideramos possíveis de serem feitas.⁷²

I- Crianças invertem as relações temáticas de verbos psicológicos, como sugerido por Bowerman (1990).

Crianças invertem os papéis temáticos de verbos psicológicos, ou seja, o fenômeno de inversão de papéis temáticos em verbos psicológicos, relatado por Bowerman (1990), também se verifica no português:

Grupo de crianças mais velhas – interpretação Experienciador Sujeito:

1-Sujeito-13 (3:36-3:43) “Mmmm... O Barata, esse daqui, encanta ela”

Grupo de crianças mais velhas – interpretação Experienciador Objeto:

1-Sujeito-4 (4:10) “O pai do Cascão admira ele”.

Grupo de crianças pequenas – interpretação Experienciador Sujeito:

1-Sujeito 6 (3:40) “O barata encanta a barata”

2-Sujeito 9 (5:13) “O Chico preocupa o galo”

3-Sujeito 8 (2:48) “O Cascão preocupa a galinha”

4-Sujeito 22 (4:50) “ele encanta ela”

5-Sujeito 22 (6:06) “O Chico preocupa a galinha”

6-Sujeito 25 (3:52) “ele encanta ela”

7-Sujeito 27 (5:20) “O Barata ama essa daqui” , “Ele encanta a outra Barata”

Grupo de crianças pequenas – interpretação Experienciador Objeto:

1-Sujeito 1 (5:48) “O pai dele tá respeitando ele”

2-Sujeito 3 (4:25) “O pai do garoto...do Chico... O pai do Chico respeita o Chico”

3-Sujeito 4 (4:44) “O moço tá admirando o Chico”

4-Sujeito 5 (4:19) “O pai...ele, ele admira o filho”

5-Sujeito 7 (4:09) “O pai do Chico *aimira* o Chico”

6-Sujeito 10 (6:33) “O pai admira o Chico Bento”

7-Sujeito 14 (4:58) “O pai admira o Chico”

8-Sujeito 16 (2:45) “O pai do Chico admira o Chico”

9-Sujeito 18 (4:16) “A dona barata admira o dono Barato”

[respondendo à pergunta “quem encanta quem?”]

10-Sujeito-22 (5:20) “O pai do Chico admira o menino”

11-Sujeito-30 (4:48) “O pai admira o filho”.

⁷² Em algumas conclusões, retomamos as perguntas de Bloom (1994, p.32), mencionadas em nosso Capítulo 2, para melhor analisarmos o fenômeno. Utilizamos “P” de pesquisadora e colchetes “[]” para o que foi dito pela pesquisadora ou para explicar um ponto.

1) Por que as crianças fazem esse erro?

No caso de “respeitar” e “admirar”, porque elas causativizam o verbo, colocando no padrão *Assustar*. E no caso de “encantar” porque elas fazem um paralelo com “ama” (elas interpretam como um verbo que significa, no padrão *Temer*, “amar”). Colocamos a seguir algumas respostas das crianças que deram origem a esta nossa inferência:

Grupo de crianças mais velhas:

Sujeito 4 (8:05) “Não é porque, eu vi o Cascão vendo o pai fazendo isso, aí ele tá admirando o pai mesmo. O Cascão tá admirando o pai”. (aos 8:23) “é, que o Cascão que tá sendo agradado pelo pai... Tá sendo... ele que tá impressionado com o pai”. “O pai admira o Cascão”. “Ele que tá admirando” [P: por que o pai tá fazendo alguma coisa que tá deixando ele admirado?] “é”.

Grupo de crianças pequenas:

Sujeito 27 (5:20) “O Barata ama essa daqui”

Sujeito 21 (3:42) “porque eu não tô sabendo quem respeita, eu só tô sabendo que, o que eu sei que dessa imagem é que pai do Bento tá brigando com o Chico Bento”

Sujeito 27 (6:48) “o pai tá brigando com o Chico Bento” “o Chico tá respeitando o pai”

2) Qual a faixa etária/o período total em que esse erro se manifesta?

Bowerman (1990) chama de “erros tardios”. Pelo que observamos acontece dos 4 aos 10 anos, mas com diminuição entre 9 e 10 anos.

Afirmamos isso com base nos dados do grupo de crianças pequenas (4-7), em que o fenômeno ocorreu 18 vezes (sobre 360 → 12 oportunidades x 30 alunos) e nos dados do grupo de crianças mais velhas (9-10), em que a inversão ocorreu 2 vezes (sobre 360).

3) O que faz esse erro parar?

Maior inserção social, que permita mais evidência positiva a dados de fala emitidos em contextos correlatos, ou explicações sobre o significado dos verbos.

Dizemos isso porque, algumas vezes, explicamos ao aluno o significado do verbo (por exemplo, ao sujeito 12, do grupo de crianças pequenas, aos 5:50 min), e em seguida o aluno acertou (o que não foi contabilizado), mas é apenas um exemplo de que o significado correto do verbo permite o correto mapeamento. Outras vezes explicamos ao aluno o significado do verbo e ele utilizou o verbo corretamente em outros relatos.

Nossa segunda conclusão é que o fenômeno observado em 7 crianças de 4 anos, que entendem *fear* (“temer”) como *frighten* (“assustar”), descrito por Tinker et al. (1989, p.258) e chamado de *reverse fear*, também se verifica no português.

II- O *reverse fear* é verificado, crianças entendem “temer” como “assustar”, como sugerido por Tinker et Al. (1989).

Com o grupo de crianças mais velhas, conseguimos perguntar “por quê?” mais sistematicamente, e seis sujeitos responderam:

P: “e por que que aqui você me respondeu que o sapo teme a onça é a de baixo?”

1-Sujeito 12 (4:37) “porque... tá assustando a onça?”

P: [tinha acabado de pedir “a Mônica teme o rato”, e ele me responder “de cima”,] por quê?

2-Sujeito 16 (6:08) “teme...assusta o rato”

P: “o sapo teme a onça” [ela responde “de baixo] ok, e por quê?

3-Sujeito 17 (5:04) “porque ela tá assustando, a onça?”

P: “ok, o que você acha que é temer?”

4-Sujeito 20 (4:52) “mmm, assustar”

P: “o sapo teme a onça” [ela responde “a de baixo”] ok e por quê? Agora me explica...

5-Sujeito 21 (4:04) “porque o sapo que tá assustando a onça, não a onça que está assustando o sapo”

P: “e por que você me respondeu que “o sapo teme o Cascão” é a de cima?”

6-Sujeito 24 (4:00) “porque o Cascão parece que tá muito assustado pra ver o rato, aqui em baixo ele já tá brigando, o rato que tá assustado com ele”

E também com base em que (incluindo três dos seis acima), no total, 8 sujeitos selecionaram, nas três tentativas possíveis, as três figuras “assustar”, o que demonstra consistência para entendimento que “temer” é “fazer ter medo” ou “assustar”.

1) Por que as crianças fazem esse erro?

Provavelmente, porque quando deparadas com um evento agentivo as crianças preferem a leitura causativa, e preferem interpretar “temer” (ter medo) como “assustar” (fazer o outro ter medo). Provavelmente também, “temer” é um verbo que já ouviram falar, mas não dominam; ou nunca ouviram falar.

2) Qual a faixa etária/o período total em que esse erro se manifesta?

Pelo que observamos, dos 4 aos 10 anos. E nesse aspecto, não podemos dizer que aos 10 anos esse erro já quase não ocorre, porque dos 30 alunos, somente 11 sabiam o que era “temer” (acertaram as 3 tentativas na fase teste). Fazemos esta inferência com base nos seguintes dados:

Com o grupo de crianças pequenas (4-7 anos) 1 aluna marcou as 3 figuras certas e explicou o que era temer: ter medo. Ou seja, 29, de 30, não sabiam o que era temer.

Com o grupo de crianças mais velhas (9-10 anos) 11 alunos marcaram 3 figuras certas. Ou seja, 19, de 30 não sabiam o que era temer.

3) O que faz esse erro parar?

Maior inserção social, que permita mais evidência positiva a dados de fala emitidos em contextos correlatos, ou explicações sobre o significado dos verbos. Um aluno de 9-10 que acertou tudo, relatou que sabia o significado do verbo por causa de “dicionário, essas coisas”, em suas palavras – resposta similar a de outros alunos.

III- Há indícios de aprendizagem de forma agentiva (processual), como sugerido por Didesidero (1990).

Algumas crianças insistiram em responder a uma pergunta feita no presente do indicativo com o gerúndio, e isso pode ser indício de que interpretem os fatos mais processualmente, o que consideramos mais agentivamente do que estativamente. Isso pode sugerir que a forma de aquisição de verbos seja igual para os verbos de ação e os verbos psicológicos como aponta Didesidero (1999): agentiva. No entanto, preferimos entender que há preferência, na aquisição, pelo entendimento processual de um evento, mas não exatamente que ao verbo psicológico seja associado uma ação.⁷³

No entanto, mesmo que nós consideremos possível que o processo de aquisição de verbos seja o mesmo (processual) para todos os verbos, ainda consideramos que os verbos psicológicos são de mais difícil aquisição, justamente por terem um significado menos “visível”. Naves (c.p) aponta que isso pode ocorrer quando as relações denotadas por um evento (uma figura) não têm expressão física evidente.

⁷³ Talvez algo similar ao que relata Didesidero (1999) tenha acontecido com o sujeito 6, que ao perguntarmos (aos 2:52min) “mas o que ela faz com o Cebolinha, quem detesta quem?”, respondeu: “Dá coelhada”, “A Mônica detesta o Cebolinha” - talvez, esse seja um indício parecido com o “amar” igual a “abraço” de Didesidero (1999); talvez aqui, “detestar” igual a “dar coelhada”.

As respostas processuais, com o grupo de crianças pequenas, foram:

Com o grupo de crianças pequenas:

- 1-Sujeito 1 (5:04) “é... o Chico Bento tá admirando ele”
- 2-Sujeito 1 (5:15) “ela tá irritando ele”
- 3-Sujeito 1 (5:48) “o pai dele tá respeitando ele”
- 4-Sujeito 1 (7:02) “o chico tá puxando a vaca”
- 5-Sujeito 2 (5:37) “o menino tá admirando o homem que serra”
- 6-Sujeito 3 (4:47) “ele tá perseguindo o Chico”
- 7-Sujeito 4 (3:42) “a formiga tá amando o elefante”
- 8-Sujeito 4 (4:32) “a Mônica tá empurrando o Cebolinha” [P: tenta não dizer “ando”]
- 9-Sujeito 4 (4:44) “o moço tá admirando o Chico”
- 10-Sujeito 4 (4:59) “a Mônica tá irritando o Cebolinha”
- 11-Sujeito 4 (5:15) “a Mônica tá machucando o Cebolinha”
- 12-Sujeito 4 (5:27) “o menino tá respeitando o pai”
- 13-Sujeito 4 (5:37) “o menino tá preocupando com a galinha”
- 14-Sujeito 4 (5:18) “o cebolinha tá detest/// tá... tá... irritando a Mônica” [c.f “detestar”].
- 15-Sujeito 4 (6:06) “esse tá perseguindo o Chico”
- 16-Sujeito 4 (7:02) “a Mônica tá assustando o Ccc.C...”
- 17-Sujeito 4 (7:10) “o Chico tá puxando a vaca”
- 18-Sujeito 7 (3:23) “a formiga tá amanda elefante”
- 19-Sujeito 11 (4:40) “o Chico vendo o pai dele cortando madeira”/ “o Chico admirando o pai dele”.
- 20-Sujeito 19 (2:53) “o tatu tá perseguindo ele” (2x)
- 21-Sujeito 19 (4:00) “ele tá respeitando o pai dele”
- 22-Sujeito 19 (4:30) “ela tá machucando o cebolinha, a Mônica tá jogando a bola na cabeça do cebolinha e a bola tá voltando”
- 23-Sujeito 19 (5:17) “ele tá procurando o galo”
- 24-Sujeito 19 (5:24) “ele tá puxando a vaca”
- 25-Sujeito 19 (5:31) “o Cebolinha tá detestando a Mônica”
- 26-Sujeito 19 (5:40) “a Mônica tá assustando os dois, o Cebolinha e o Cascão”.
- 27-Sujeito 19 (5:49) “ele tá admirando ele”
- 28-Sujeito 19 (6:25) “ela tá amando ele”
- 29-Sujeito 19 (6:31) “a Mônica tá empurrando o Cebolinha”
- 30-Sujeito 19 (6:41) “ela. ela tá encantando ele”
- 31-Sujeito 19 (6:50) “a Mônica tá irritando o Cebolinha”
- 32-Sujeito 20 (5:00) “esse menino admirando o outro” [apontando o Chico, depois o pai]
- 33-Sujeito 21 (3:42) “porque eu não to sabendo quem respeita, eu só tô sabendo que, o que eu sei que dessa imagem é que pai do Bento tá brigando com o Chico Bento”
- 34-Sujeito 27 (3:41) “o Chico Bento tá puxando a vaca” [P: tenta só falar “o Chico puxa a vaca”] “tá o Chico tá puxando a vaca”. [P: não fala esse “ando”] “tá”
- 35-Sujeito 27 (4:24) “ a Mônica tá assustando o Cascão e o Cebolinha”
- 36-Sujeito 27 (4:40) “a formiga tá amando o elefante”
- 37-Sujeito 27 (5:36) “a Mônica tá irritando ele”
- 38-Sujeito 27 (5:48) “o tatu tá bravo querendo pegar ele” // ele tá perseguindo ele.
- 39-Sujeito 27 (6:07) “o filho tá olhando o pai dele” “o que é admira” [P: admira é quando você acha que alguém é muito importante] “ele tá achando que o pai é importante”.
- 40-Sujeito 27 (6:35) “o Chico Bento tá pensando que tem uma galinha”
- 41-Sujeito 27 (6:48) “o pai tá brigando com o Chico Bento” “o Chico tá respeitando o pai”

IV- Há indícios que o Experienciador seja o principal argumento de um verbo psicológico, como sugerido por Naves (1998).

Naves (1998, *abstract*) previu que “O Experienciador é o sujeito subjacente dos verbos psicológicos. Esse princípio explica as questões referentes ao problema da aquisição de língua” e essa previsão se sustentou de diversas formas em nossos dados. O Experienciador foi significativamente preferido a Tema nos dois grupos, para a classe *Assustar*, na atividade 3, com o grupo de crianças pequenas. Consideramos mais uma forte evidência desse argumento, que o sujeito 23 do grupo de crianças mais velhas, na atividade 3, tenha respondido com Experienciador somente com os verbos *Assustar* e com todos os verbos *Assustar*.

Continuando a argumentação acima, também com base em Naves (1998), podemos utilizar o verbo “preocupar” para enfatizar que o Experienciador é o principal argumento de um verbo psicológico, “uma vez que, para existir *preocupação*, é necessário que alguém se *preocupe*, ou seja, a *preocupação* é o resultado de um processo mental desenvolvido por um Experienciador” (Naves, 1998, p.106).

Na atividade 1, 11 crianças do grupo de crianças pequenas e 10 crianças do grupo de crianças mais velhas preferiram a construção “O Chico se preocupa com a galinha”.

Na atividade 3, 14 crianças do grupo de crianças pequenas e 14 crianças do grupo de crianças mais velhas responderam a pergunta com o Experienciador objeto, “O Chico”, aquele que fica preocupado, em detrimento do Tema, “galinha”, que era a resposta esperada, por estar em sujeito-sintático da forma transitiva direta em “A galinha preocupa o Chico”.

V- Há indícios de não-pronomilização dos predicados psicológicos alternantes, da classe de *Assustar*, como sugerido por Naves (1998)

Naves (1998, p.101) aponta para a “tendência a despronomilização” dos predicados alternantes, com foco nos predicados psicológicos *Assustar*. A autora recaptula que o pronome ‘se’ pode ser (p.99):

- a. objeto direto: Pedro se feriu.
- b. objeto indireto: Ela se arroga esse direito.
- c. sujeito de infinitivo: Pedro deixou-se ficar em casa.
- d. parte integrante do verbo: queixar-se, arrepender-se, sentar-se.
- e. partícula expletiva: rir-se, chegar-se, ir-se.
- f. índice de indeterminação do sujeito: Vive-se bem aqui.

e que, no caso dos verbos psicológicos *Assustar*, o pronome ‘se’ é parte integrante do verbo, e que os verbos são verbos pronominais, na tradição gramatical (p.99). A autora também aponta que considerar ‘se’ como parte integrante do verbo indica um esvaziamento de significado pronome reflexivo (p.99).

Aqui fazemos um paralelo com os dados empíricos da pesquisa que apontam que dos 11 sujeitos do grupo de crianças pequenas que disseram a versão pronominal “O Chico (se) preocupa com a galinha”, somente 2 sujeitos emitiram o pronome “se” e 9 sujeitos omitiram o pronome (mesmo que a pergunta possa ter facilitado esse esquecimento, consideramos importante notá-lo). No grupo de crianças mais velhas, já tivemos o resultado contrário, dos 10 sujeitos que disseram a versão pronominal “O Chico (se) preocupa com a galinha”, 8 sujeitos emitiram o pronome “se”, e 2 sujeitos omitiram o pronome. Isso pode demonstrar que como a geração mais velha possui mais tempo de escolaridade, o ensino escolar pode influir na maior emissão do pronome constatada em nossos dados.

A maior ausência de pronome no grupo de crianças pequenas também pode ter sido causada por uma *frame compliance*, em que a criança adapta sua resposta à estrutura que ouviu. Como apontado por Didesidero (1999) (na pag.92 desta dissertação), as crianças pequenas tendem a se adaptar à estrutura argumental que lhes é apresentada, e como na pergunta a estrutura não continha o pronome “se”, como em “Quem (se) preocupa com quem?”, isso também pode ter provocado a omissão do pronome.

VII- Há indícios de que Experienciador seja preferido a Tema, como sugerido por Thompson e Lee (2009).

Inferimos isso com base nos resultados do confronto entre EXPERIENCIADOR x TEMA, na atividade 3. No grupo das crianças mais velhas a preferência pelo Experienciador em detrimento do Tema. O que sustenta nossa percepção que Experienciador é preferido a Tema e que numa hierarquia temática Experienciador estaria mais alto do que Tema.

VI- Há indícios de que o papel temático-sujeito do verbo “preocupar” seja menos controle, como sugerido por Cançado (1995).

Cançado (1995) propõe que, a classe de *Preocupar*, que inclui o verbo “preocupar” tenha como papel temático-sujeito uma Causa menos controle. Encontramos indícios em nossas atividades de que o papel temático sujeito de “preocupar”, de fato, carregue o traço/ a propriedade menos controle. Inferimos isso com base nos 14 erros de cada grupo (crianças pequenas e crianças mais velhas), na atividade 3, erros que consistiram na preferência pelo Experienciador-objeto, “Chico” como resposta, em detrimento do Tema-sujeito, “Galinha”, a Causa menos controle de “preocupar”. Tal preferência pelo Experienciador deve ter sido provocada por uma propensão linguístico-cognitiva de identificar primeiro aquele com traços de +controle em sujeito e talvez também pelo modo como a figura se apresentava.

Os resultados com o verbo “preocupar” se distinguiram de todos os outros na ativ. 3. Isso pode ser ilustrado pela média de acertos nos dois grupos: 0,53 nas crianças pequenas e 0,53 nas crianças mais velhas, comparada a média de acertos geral: 0.80 nas crianças pequenas e nas crianças mais velhas, que provocou uma significância de mais de 0.01 na resposta com o Experienciador-objeto em “preocupar” comparado aos outros três verbos:

[peq_preo]vs[peq_assu] $t(29)=4,71$ $p< 0,0001$

[peq_preo]vs[peq_irri] $t(29)=5,04$ $p< 0,0001$

[peq_preo]vs[peq_encan] $t(29)=2,50$ $p< 0,0182$

[mvelhas_preo]vs[mvelhas_assu] $t(29)=2,80$ $p< 0,0089$

[mvelhas_preo]vs[mvelhas_irri] $t(29)=4,40$ $p< 0,0001$

[mvelhas_preo]vs[mvelhas_encan] $t(29)=4,40$ $p< 0,0001$

Detalhamento dos dados processados no ANOVA para cada verbo ExpObj de cada grupo de idade:

ANOVA: Design 2 Within Subject Factors

idade $F(1,29) = 0,195$ $p < 0,662362$ $SS=0,04$ $MSe=0,19$

verbo $F(3,87) = 19,5$ $p < 0,000001$ $SS=6,58$ $MSe=0,11$

Greenhouse-Geisser{0,7525} $p < 0,0000001$ Huynh-Feldt{0,819} $p < 0,0000001$

idade*verbo $F(3,87) = 2,53$ $p < 0,062307$ $SS=0,71$ $MSe=0,09$

-Note: ezANOVA does not compute sphericity correction for interactions.

PAIRWISE COMPARISONS

[peq_preo]vs[peq_assu] $t(29)=4,71$ $p < 0,0001$

[peq_preo]vs[peq_irri] $t(29)=5,04$ $p < 0,0001$

[peq_preo]vs[peq_encan] $t(29)=2,50$ $p < 0,0182$

[mvelhas_preo]vs[mvelhas_assu] $t(29)=2,80$ $p < 0,0089$

[mvelhas_preo]vs[mvelhas_irri] $t(29)=4,40$ $p < 0,0001$

[mvelhas_preo]vs[mvelhas_encan] $t(29)=4,40$ $p < 0,0001$

DESCRIPTIVE DETAILS

idade	peq	peq	peq	peq	mvelhas	mvelhas	mvelhas	mvelhas
verbo	preo	assu	irri	encan	preo	assu	irri	encan
	A	A	A	A	A	A	A	A
Mean	0,53	0,97	1,00	0,80	0,53	0,80	0,93	0,93
nStDev	0,43	0,23	0,16	0,38	0,44	0,35	0,21	0,19
nSE	0,08	0,04	0,03	0,07	0,08	0,06	0,04	0,04
nVar	0,19	0,05	0,02	0,15	0,20	0,12	0,05	0,04
nCI95%	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12
N	30	30	30	30	30	30	30	30
Skew	-0,141	-5,477	0,000	-1,580	-0,141	-1,580	-3,660	-3,660
zSkew	-0,315	-12,247	0,000	-3,533	-0,315	-3,533	-8,184	-8,184

VIII- Há indícios de que verbos psicológicos são de mais difícil processamento do que verbos de ação, como sugerido por Manouilidou et Al. (2009).

Afirmamos isso com base nos resultados do confronto entre PSICOLÓGICOS x AÇÃO, do grupo de crianças pequenas, colocado anteriormente, que confirmaram que nas perguntas e figuras com verbos de ação a resposta era mais acertada do que nas perguntas com verbos psicológicos.

5.4 Resultados e discussão

Os dados obtidos nos testes conduzidos sugerem: 1-maior dificuldade de compreensão de verbos psicológicos do que verbos de ação; 2-maior dificuldade de compreensão de verbos ExpObj (*Assustar*) do que verbos ExpSuj (*Temer*), sobretudo quando o sujeito é não agentivo; 3-preferência pelo Experienciador em detrimento do Tema; e 4- que crianças entendem temer como assustar. Retomamos cada ponto, a seguir.

5.4.1- Psicológicos x Ação

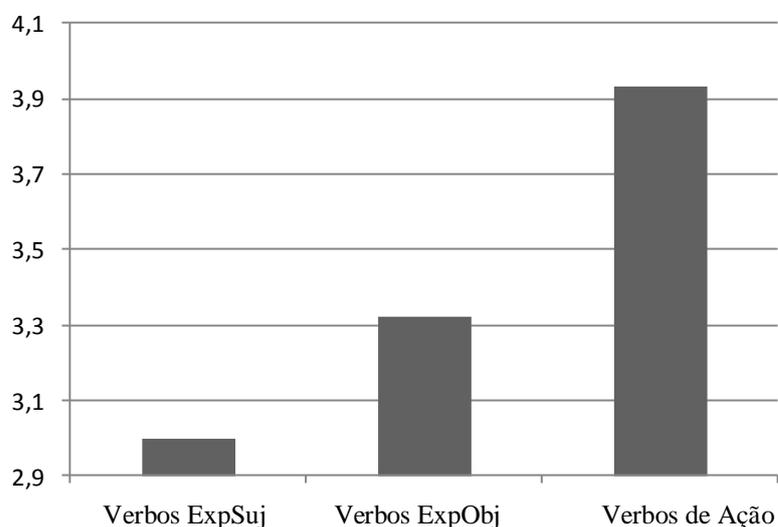
Os dados apontam que, enquanto as crianças pequenas, na atividade 1, acertaram a relação temática denotada por um verbo de ação em 98% das vezes (118 acertos), elas acertaram a relação temática denotada por um verbo psicológico somente em 75% das vezes (90 acertos) quando o verbo era ExpSuj e em 80% das vezes (97 acertos, tabela “pronominais corretos”) quando o verbo era ExpObj.

A média de acertos foi de 3,00 para ExpSuj (*Temer*), 3,32 para ExpObj (*Assustar*) e 3,93 para verbo de Ação. A média dos três tipos de verbo foi de 3.4. Esse contraste entre as médias de acertos evidenciou que os verbos psicológicos ExpSuj e ExpObj foram menos acertados do que os verbos de Ação a uma significância de 0,0001.

[pequenas_Exp Suj]vs[pequenas_Acao] PAIRED $t(29)=5,89$ $p<0,0001$

[pequenas_Exp Obj]vs[pequenas_Acao] PAIRED $t(29)=5,89$ $p<0,0001$

Quadro - Média de acertos por tipo de verbo na Atividade 1 “Quem verbo quem” – crianças pequenas, respostas pronominais corretas (“O Chico se preocupa com a galinha” - correto).

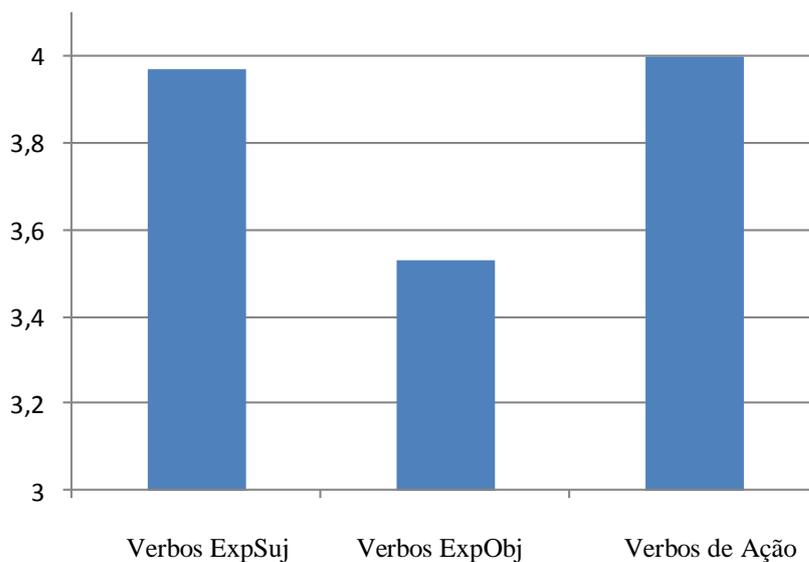


5.4.2- ExpSuj x ExpObj

As crianças mais velhas, na atividade 1, “Quem verbo quem”, identificaram a exata ordem Experienciador sujeito/Tema objeto dos verbos ExpSuj (*Temer*) em 99% das vezes (119 acertos), mas com verbos de ordem Tema sujeito/Experienciador objeto de um verbo ExpObj (*Assustar*) apenas em 88% das vezes (106 acertos, tabela “pronominais errados”). As médias de acertos, na atividade 1, foi de 3,97 para ExpSuj e 3,53 para Exp Obj e 4,00 para verbos de Ação, e a média geral dos três tipos de verbo foi de 3.8. Esse contraste de médias evidenciou que o desempenho de ExpObj (*Assustar*) foi pior do que ExpSuj (*Temer*) com significância de 0,0007.

[mais velhas_Exp Suj]vs[mais velhas_Exp Obj] PAIRED t(29)=3,79 p< 0,0007

Quadro - Média de acertos por tipo de verbo na Atividade 1 “Quem verbo quem” – crianças mais velhas, respostas pronominais erradas (“O Chico se preocupa com a galinha” - errado).

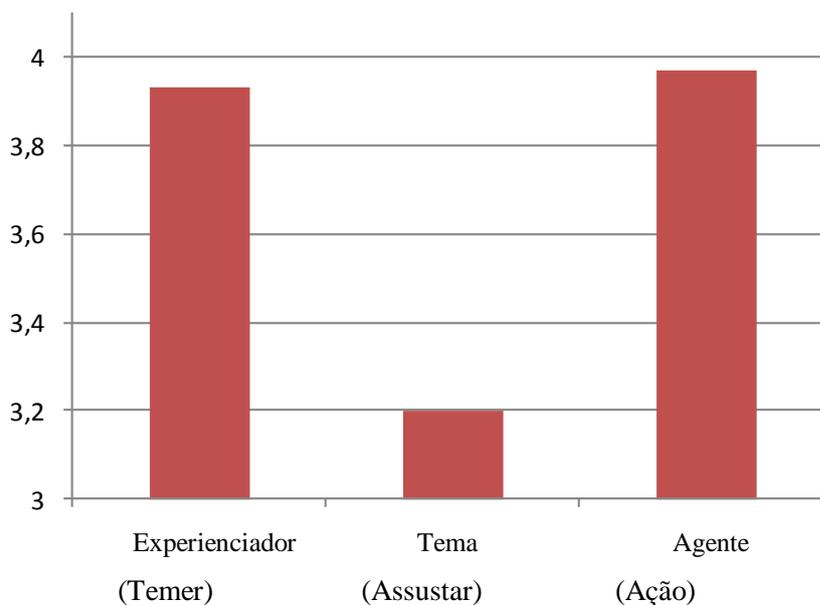


5.4.3- Experienciador x Tema

Os dados também apontam que em 99% (119 respostas) das vezes, as crianças mais velhas, na atividade 3, preferem responder com o sujeito na pergunta de um verbo *Temer* (o Experienciador) e em 80% (96 respostas) das vezes, as crianças grandes preferem responder com o sujeito de um verbo *Assustar* (o Tema). A média de acertos na atividade 3, “Quem verbo”, com crianças mais velhas foi de: 3,93 em *Temer*, 3,20 em *Assustar*, e 3,97 em *Ação*. A média de acertos dos três tipos de verbo é de 3.7.

[mais velhas_Temer (Exp)]vs[mais velhas_Assustar (Tema)] PAIRED $t(29)=4,10$ $p< 0,0003$

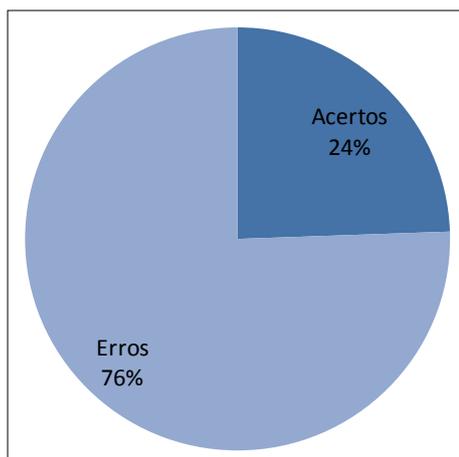
Quadro - Média de acertos por tipo de verbo na Atividade 3 “Quem verbo” – crianças mais velhas,



5.4.4- Verbo “temer”

Os dados também apontam que quando crianças pequenas devem optar por uma situação que represente o verbo “temer”, podendo optar entre “temer” (acerto) ou “assustar” (erro), as crianças pequenas tendem ao erro, com um teste binomial o resultado foi: *The two-tail P value is < 0.0001*.

Quadro – 22 acertos de “temer” em tarefa de seleção de imagem entre 2 figuras, 90 tentativas.



CAPÍTULO 6 – ALGUMAS PROPOSTAS

6.1 Três perguntas e algumas propostas

Verbos psicológicos são um problema para a teoria linguística porque o Experienciador pode aparecer em sujeito e objeto da sentença. Essa oscilação não deveria existir, papéis temáticos deveriam sempre ser direcionados a posições sintáticas determinadas. Se não, ter uma explicação como a de que um Experienciador aparece em objeto porque um papel temático mais alto, Causa, está em Sujeito. Verbos psicológicos também são um problema porque a relação denotada pelo verbo não é clara como a relação Agente-Paciente de um verbo de ação, o que se reflete em diferentes propostas de nomenclaturas para papéis temáticos de verbos psicológicos: Causa, Objeto da Emoção, Alvo da Emoção, Tema – considerando que o papel temático Experienciador não é posto em questão.

Acreditamos que os dados naturalísticos longitudinais também podem fornecer respostas para essas perguntas, mas desse tipo de dado temos apenas um exemplo de Didesidero (1999) com verbos psicológicos sendo utilizados de forma agentiva e talvez três ou quatro dos dados de Bowerman (1990) mostrando que verbos psicológicos (a maior parte de cognição e percepção, e não de emoção) surgem ao mesmo tempo do que os outros e também três ou quatro mostrando inversões de papéis temáticos. Sendo assim, nossas deduções foram feitas, na maior parte, com base em estudos experimentais transversais (Tinker et al. 1989, Manouilidou et al 2009, Thompson e Lee 2009), propostas de mapeamento (Belletti e Rizzi 1988, Grismshaw 1990, Pesetsky 1995, Cançado 1995, Didesidero 1999 e Naves 2005) e análises de dados gerativistas (em nosso Capítulo 1).

Voltando a nossa pergunta inicial: “O problema de mapeamento dos argumentos dos verbos psicológicos na teoria linguística tem implicações para a aquisição?”, basicamente, temos que: sim, Crianças de 4 a 8 anos invertem a ordem dos papéis temáticos de verbos psicológicos (erro descrito em Bowerman, 1990, embora não defendido dessa forma e em Tinker et al, 1989, embora não contrastado com “Ação”, e sim entre “Temer e Assustar”), e isso é evidência de *algum* problema. Nos resultados das nossas atividades, com o grupo de crianças pequenas (crianças de 4 a 7 anos), verbos psicológicos foram de mais difícil compreensão. Lembramos que Naves (c.p.) sugere tratar a questão como um continuum entre físico e psicológico, o que explicaria o fato de alguns verbos psicológicos terem sido tão acertados quanto verbos de ação.

E não: crianças adquirem verbos psicológicos agentivamente: utilizando-os para falar de ações concretas (Didesidero, 1999) e começam a usá-los no discurso ao mesmo tempo em que verbos de ação e sem mais erros (Bowerman, 1990), e isso é evidência de *nenhum* problema.

Esta pergunta principal gerou mais perguntas que desenvolvemos a seguir:

1- Há motivos para classificarmos em especial verbos psicológicos, como uma classe específica, em contraste com a classe de verbos de ação?

Nossa resposta é sim. Consideramos o fato de em nossas atividades as crianças pequenas terem acertado mais as perguntas com verbos de ação do que com verbos psicológicos. Consideramos também a preferência apontada por pacientes AD na pesquisa de Manouilidou et al (2009) por verbos de ação. Os pacientes, que os autores consideram portadores de algum déficit lingüístico, foram muito melhor na tarefa de completar lacunas com verbos de ação do que com verbos psicológicos (seja *Temer* ou *Assustar*). Consideramos também as teorias de mapeamento desenvolvidas, que evidenciam que os papéis temáticos dos verbos psicológicos (Experenciador e Tema) não são os mesmos dos verbos de ação (Agente e Paciente).

Mas ainda há algum não. Didesidero (1999) diz que são adquiridos da mesma forma que aos agentivos, e só depois abstraídos. Bowerman (1990) diz que aparecem ao mesmo tempo em que os verbos de ação e sem mais erros. Todos os autores de nossa revisão da literatura, B&R (1988), Grimshaw (1990), Pesetsky (1995), Cançado (1995), Didesidero (1999) e Naves (2005) apontaram para alguma medida comum com verbos de ação, seja controle e agentividade no sujeito, seja causatividade em *Assustar*.

2- Há motivos para classificarmos em especial uma classe de *Temer* (Experenciador Sujeito) em contraste com uma classe de *Assustar* (Experenciador Objeto)?

Nossa resposta é sim. Consideramos o maior número de acertos das crianças de 9 e 10 anos, nosso grupo de crianças mais velhas, na compreensão de verbos *Temer*, na atividade 1. Consideramos a preferência apontada por pacientes AD na pesquisa de Manouilidou et al (2009) por verbos de grade argumental *Temer* (Experenciador Sujeito). Se as duas classes fossem iguais, não haveria diferença de desempenho nas tarefas, mas houve: *Temer* teve melhor desempenho. Consideramos também os contrastes apontados em teorias de mapeamento que evidenciam que *Temer* e *Assustar* não têm a mesma grade temática (ainda que a caracterização dos papéis temáticos gere muito debate); temos que só *Assustar* permite

a alternância causativa. E temos de modo geral que essas duas classes não passam nos mesmos testes sintáticos (o que deveria ocorrer caso fossem iguais). Ademais, mesmo Bowerman (1990), que não defende a ideia de regras inatas, e considera a questão, embora cognitiva, de sensibilidade estatística, utiliza a classificação de *Temer* e *Assustar*.

Mas ainda há algum não. Bowerman (1990) argumenta que não há diferença na aquisição e não há porque supor uma *dificuldade* maior para um do que para outro, muito menos uma hierarquia temática. E em nossa pesquisa, na atividade 3 “quem quem” (confrontos 1 e 2, com o grupo de crianças mais velhas) não houve diferença de desempenho (estatístico) entre *Temer* e *Assustar*.

3- Há motivos para postularmos uma Hierarquia Temática em que o Experienciador tem preferência para a posição de sujeito?

Nossa resposta é sim. Consideramos para isso o fato de as crianças terem utilizado preponderantemente a construção “Experienciador se preocupa com Tema”, com o verbo “preocupar”, um verbo *Assustar*, o que consideramos que indica preferência por colocar o Experienciador na função sintática de sujeito (*Temer*), inferência divergente da conclusão de Tinker et al (1989), de que crianças preferem construções causativas em que a Causa está em sujeito (a construção *Assustar*). É também contrária ao que deveria acontecer pressupondo: 1- uma Hierarquia Temática em que Causa é o papel temático mais alto da hierarquia 2- que a construção sintática com inserção da partícula (se) e preposição (com) é mais marcada do que a ordem direta (quanto mais marcado, mais difícil, num entendimento *lato senso* de processamento); e 3- que a pergunta “quem/quem?” induz a ordem causativa (*Assustar*) Tema sujeito/Experienciador Objeto (Didesidero, 1999, p.68). Ou seja, em nossa opinião, contra todas as expectativas, as crianças preferiram o Experienciador em sujeito. Consideramos também a preferência apontada pelos pacientes afásicos da pesquisa de Thompson e Lee (2009) que acertaram *mais* a produção e a compreensão de frases que continham o Experienciador em sujeito e *menos* as que continham um Tema em sujeito. Consideramos também o melhor desempenho de pacientes AD na pesquisa de Manouilidou et al (2009) com verbos de estrutura argumental Experienciador/Tema (*Temer*), na tarefa de preenchimento de lacunas por múltipla escolha, comparado aos verbos Tema / Experienciador (*Assustar*). Consideramos também a análise de Didesidero (1999) de que as crianças, têm mais dificuldades em manipular sujeitos *Xe*, sujeitos conceituais, que são os sujeitos (Tema) de *Frighten* / *Assustar*, ainda que alguns verbos *Temer* menos-controle como *fear* sejam difíceis.

Mas ainda há algum não. Indo contra a corrente de nossa argumentação, temos a lista de verbos psicológicos no português de Cançado (1995), que evidencia que a maioria dos verbos psicológicos em português é do padrão Tema-Experienciador, o padrão *Assustar*. E apenas uma ínfima parte é Experienciador-Tema, *Temer*. Ou seja, se Experienciador fosse mais alto do que Tema, o que defendemos aqui, por que há mais verbos Exp.Objeto e tão poucos Exp.Sujeito (*Temer*)? Por que preferimos criar na língua mais verbos Exp.Objeto (*Assustar*) do que Exp.Sujeito (*Temer*)? Essa nossa observação segue a linha de Bowerman (1990) de considerar que a maior quantidade de tipos de verbos na língua tem influência estatística na aquisição da linguagem, no entanto, não consultamos, como Thompson e Lee (1989), uma base de dados do tipo CELEX, que nos apontasse quais os verbos mais utilizados na língua e, como observou Salles (c.p) nem sempre a maior quantidade de vocábulos de certo tipo corresponde a maior frequência de uso. Também indo contra a corrente de nossa argumentação, o estudo de Naves (2005) evidencia que o comportamento sintático dos verbos psicológicos *Assustar* é compatível com o de predicados causativos em geral, no que diz respeito à alternância causativa. Isso significa que os verbos *Assustar*, de Experienciador Objeto são mais compatíveis com os verbos causativos. Os causativos, por sua vez, são tidos como preferidos para a aquisição, como diz Didesidero (1999, p.74): *Indeed, where events are clearly causal, linking is relatively unproblematic for children (Bowerman, 1990; Tinker, Beckwith, & Dougherty, 1989, among others)*. Logo, se verbos *Assustar* são *causativos* eles são os preferidos, ou seja, mais fáceis para a aquisição, e eles não têm o Experienciador em sujeito.

6.2 Considerações Finais

Dentre as várias observações que fizemos durante a pesquisa, algumas podem parecer contraditórias, por isso, repassamo-las, a seguir. Primeiramente, é preciso que deixemos claro que não negamos a conclusão de Didesidero (1999) de que os verbos psicológicos são adquiridos de forma agentiva. De fato, quando três sujeitos de pesquisa dizem “O Cebolinha detesta a Mônica”, quando a Mônica está claramente enfurecida e o Cebolinha está com cara de assustado e preocupado por ter sido pego em flagrante, provavelmente a criança está detendo sua atenção no que há de mais agentivo na figura, o Cebolinha, que dá nós no coelhinho, e isso pode ser evidência de que a criança tenha tendência a associar quaisquer verbos a ações, sejam eles psicológicos ou agentivos. Mais uma evidência dessa aquisição de forma agentiva manifesta-se quando a criança acrescenta a essa ordenação sintática o aspecto gramatical do progressivo, que denota processos, mais ações do que estados, e responde: “O Cebolinha tá detestando a Mônica” (Sujeito 19, aos 5:31 minutos).

Mas, concordarmos com a opinião de Didesidero (1999, p.78 e 73) recolocada aqui, sobre as crianças adquirirem verbos psicológicos de forma agentiva e manipularem as duas classes (ação e psicológicos) da mesma forma: *children tend to view psych verbs in much the same way they view agent-patient verbs*, não quer dizer que concordemos com a parte que verbos psicológicos não representam um problema em especial para a aquisição, como defende a autora: *psych verbs do not pose an unusual problem for children in the process of acquiring them* (op. cit p.65), pois a criança pode ter tendência a procurar pelo que há de mais agentivo no contexto, para tentar identificar o significado e os papéis temáticos estabelecidos pelo verbo, mas isso não significa que essa tarefa não seja mais difícil no caso dos verbos psicológicos - apenas concordamos que a aquisição de verbos psicológicos possa ocorrer *agentivamente*, e que a criança procure pelo participante mais agentivo no contexto para assinalar a ele o papel de Agente (cf. Pinker, 1989, p.250).

No entanto, não concordamos que verbos psicológicos não representem um problema para a aquisição. Temos motivos para considerar que eles representam mais custo de aquisição. A percepção da criança deve estar muito mais refinada para identificar relações temáticas psicológicas, a criança deve, por exemplo, ser capaz de fazer leitura, também, dos rostos dos personagens, e não só corpórea ou espacial. Deve inclusive conseguir perceber que muitos personagens não estão a par, nem conscientes do efeito que provocam no outro. Por exemplo, a figura que ilustrava o verbo “encantar”, não continha uma relação de causa e efeito, havia uma Dona Barata feliz olhando para frente, sem saber que, no plano de fundo, o

Sr. Barata se encantava com ela. Sem uma relação causal evidente, algumas crianças descreveram a cena como “*O Sr. Barata encanta a Sr. Barata”, ou seja, sem relação causal evidente, foi preferida a leitura estativa de “amar”, que não é sinônimo do verbo “encantar” e por isso foi considerada uma resposta errada. Já quando a relação causal poderia ser depreendida da figura, quando havia um mínimo de ação por parte dos personagens, como o pai do Chico cortando a madeira, em “admirar”, onze crianças, das dezoito que erraram, preferiram a leitura causativa “o pai admira o filho”, mesmo que o filho não denotasse nenhum tipo de reação na figura (como surpresa ou estatelamento), apenas contemplação pacífica.

O que queremos dizer é que a diferença, no grupo das crianças pequenas – dos 90/120 acertos *Temer* ou 97/120 acertos de *Assustar* (qualquer um pode ser tomado como referência, pois não há diferença estatística de distribuição entre os dois) em contraste com os 118/120 acertos dos verbos de ação, ou respectivamente, a diferença dos 75%, 81% de acertos dos psicológicos, em contraste com 98% de acertos dos verbos de ação (*Temer* x *Ação* - $t(29)=5,89$ $p < 0,0001$; e *Assustar* x *Ação* - $t(29)=5,89$ $p < 0,0001$) indica que verbos psicológicos são menos acertados do que verbos de ação. Dado esse que utilizamos para dizer que verbos psicológicos são mais difíceis do que verbos de ação, de mais difícil aquisição (do significado) e de mais difícil compreensão (mais difícil para uma criança compreender as relações temáticas de um verbo psicológico).

Nesta dissertação fizemos referência, preponderantemente, ao papel temático Experienciador. No entanto, isso não impede que consideremos o Experienciador como o elemento da estrutura argumental do verbo que contém, semanticamente, algum traço mais forte de afetação psicológica, que nos permite chamá-lo, genericamente, assim (de Experienciador). Explicamos isso para dizer que nosso uso da terminologia dos papéis temáticos não invalida nossa concepção de que a sintaxe atua sobre traços do léxico (e não sobre papéis temáticos, a não ser, que eles sejam um conjunto de traços semânticos relevantes para a sintaxe).

Tendo esclarecido esse ponto, desenvolvemos aqui nossas considerações finais sobre a contribuição deste estudo para uma concepção gerativista-minimalista de linguagem. Faremos isso retomando dois pontos apresentados e defendidos em Naves (2005), porque, como a autora encaminhou as discussões sobre verbos psicológicos sobre uma perspectiva minimalista e se tornou o ponto de referência para o nosso estudo gerativista sobre esses verbos, consideramos oportuno e propício continuá-las aqui.

O primeiro ponto que continuaremos é referente à colocação da autora que, numa proposta minimalista, as propriedades de deslocamento devem ser motivadas por sistemas de desempenho. Acreditamos que nossa contribuição nesse ponto vem do fato que defendemos que, quando os constituintes da forma “A galinha preocupa o Chico” são deslocados para “O Chico se preocupa com a Galinha”, esse movimento se dá por razões cognitivas, de sistemas de desempenho, que fazem com que o elemento com mais traços de agentividade e volição, como propõe Naves (2005) seja direcionado para sujeito da sentença, e, como nesse exemplo, entre o Tema menos controle e o Experienciador, o elemento com mais agentividade e volição, que é mais detectado pela cognição, e por conseguinte, mais visível para a sintaxe é o Experienciador, é o Experienciador que é deslocado de objeto-direto da forma plena, para a posição de sujeito. Os dados que corroboram essa visão estão em nossos resultados para a classe de *Assustar* em nossa atividade 3, em que o Experienciador foi preferido ao Tema com uma significância de $t(29)=4,10$ $p < 0,0003$, com o grupo de crianças mais velhas.

Antes de apresentarmos nosso segundo ponto, lembramos brevemente que, como explicado por Naves (2005), o minimalismo pressupõe que a gramática, o sistema computacional, tenha duas operações: Concatenar (*Merge*) e Mover (*Move*). Mover deve ser motivado por condições de desempenho, questão que já contemplamos acima, e Concatenar é a operação que forma itens lexicais e concatena um item lexical já formado a outro item.

Agora contemplaremos, também com base em Naves (2005), como Concatenar se aplica em nosso objeto de estudo. Uma das propostas da autora a qual vislumbramos meio de continuar é a de que a gramática acessa o NP/DP sujeito dos predicados psicológicos de *Assustar* pelo traço [ação de entidade] e dos predicados de *Temer* pelo traço [entidade] (cf. p.172, 173). Essa proposta está diretamente relacionada à operação Concatenar porque entendemos que o verbo psicológico *Assustar* que contenha algum traço lexical de aspecto télico acionará na cognição a busca pelo argumento que contém o traço de significado mais [ação de entidade] para ser concatenado em sujeito (isso deve ocorrer depois que o argumento interno já esteja concatenado com o verbo, seguindo a teoria, mas não necessariamente numa abordagem psicolinguística, como vimos no Capítulo 2).

Assim, enfatizamos que o pressuposto minimalista de que o argumento interno seja concatenado antes do sujeito (*Spec*) não interfere em nossa proposta de que a restrição biológica deve forçar Concatenar a buscar pelo o traço [ação de entidade] para definir o argumento externo, o elemento buscado por Concatenar *para Spec*. (argumento externo/ sujeito) de *Assustar*, é o traço [ação de entidade].

Também sustentamos essa ideia com base em nossos dados, em que quase a metade dos sujeitos no grupo de crianças pequenas, na atividade 1, preferiu colocar o elemento com mais traços de [ação de entidade], o “Chico”, em sujeito, mesmo que para isso a sentença tivesse que ser construída de forma marcada com preposição, menos econômica, contrariando o Princípio de Economia.

Esperamos, por fim, com base em Naves (2005), ter refletido e contribuído minimamente sobre a pertinência dos pressupostos minimalistas para o estudo da aquisição da linguagem e para o estudo do mapeamento dos verbos psicológicos, dizendo que restrições biológicas forçam o sistema computacional a procurar pelo traço [ação da entidade] em predicados psicológicos causativos como *Assustar*, para efetuar *Merge* em Spec de VP com esse argumento mais [ação], e que o movimento, *Move*, observado na versão pronominal dos predicados *Assustar* deve-se a restrições de visibilidade em que o elemento mais visível cognitivamente e para a sintaxe é preferido em posição de sujeito.

Esta pesquisa passou por várias etapas, uma em que decidimos estudar os verbos psicológicos porque nos instigamos pela complexidade desse tema na Linguística, uma em que quase acreditamos que eles não tinham nada de excepcional e que poderiam ser considerados como qualquer outro verbo, e finalmente terminamos esta dissertação considerando os verbos psicológicos excepcionalíssimos, detentores de alguma particularidade em estabelecer relações semânticas entre papéis temáticos que tem forte impacto na sintaxe desses verbos e que vale a pena ser investigada. Tentamos verificar um conjunto de fenômenos que podem ser encontrados durante o período de aquisição da linguagem, mas esperamos refinar nossa metodologia para melhor captar e evidenciar as diversas diferenças sintático-semântico-cognitivas entre os verbos psicológicos e os verbos de ação. No entanto sabemos que a observação de campo só foi possível porque instituições, diretoras, coordenadoras e professoras nos permitiram essa oportunidade. De nossa parte, todo o esforço foi empreendido para elaborar atividades e figuras edificantes, e acrescentar de alguma forma conhecimento escolar à criança, sobretudo pelo ensino de verbos novos. Mas, sem dúvida, quem recebeu o maior favor fomos nós, por contar com participantes-mirins em nosso estudo. Apenas, esperamos também ter contribuído um pouco na formação escolar dos alunos.

As perguntas “qu” e os desenhos que deveriam denotar o significado dos verbos foram apenas nossa primeira tentativa de observar a sintaxe e a semântica dos verbos na cognição

infantil, ou, em outras palavras, na aquisição da linguagem. Há indícios de que as figuras por nós selecionadas denotam ou têm como leitura preferencial a resposta por nós esperada na atividade 1, que mede o entendimento das relações temáticas, pois no grupo de crianças mais velhas quase todas as figuras tiveram 100% de acerto (30 acertos) e as duas figuras que não tiveram 100% (admirar e encantar) tiveram no máximo 1 erro (29 acertos). Mas esperamos ainda poder rever esses procedimentos para podermos de forma mais embasada contrastar as diferenças que acreditamos haver entre verbos psicológicos e verbos de ação, entre *Temer* e *Assustar*, e Experienciador e Tema, e vê-los retomados em outras pesquisas.

Entre outras investigações, poderíamos selecionar apenas as figuras “admirar” e “detestar” da classe de verbo *Temer*, e criar, para cada uma, uma variante que elimina a noção de agentividade, tirando a serra e a madeira de “admirar” e o coelhinho de “detestar”. Só restaria a criança observar o rosto e a disposição espacial dos personagens, e assim, poderíamos medir se as trocas em que o Tema-Causa é colocado em sujeito ocorrem na mesma medida com as duas variáveis ou se ocorrem mais na figura em que há motivos para se pressupor agentividade por parte do Tema.

Ainda assim enfatizamos que embora façamos referência a diversos estudos sobre verbos psicológicos para reforçar a nossa argumentação, o nosso estudo parece ser um dos poucos sobre a *aquisição* dos verbos psicológicos, e também um dos poucos que defende que a aquisição dos verbos psicológicos deve ser *mais difícil* do que a de verbos de ação, por conta do problema de mapeamento dos primeiros.

Referências Bibliográficas

- ADGER, David. *Core Syntax: A minimalist approach*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- AUGUSTO, Marina. As Relações com as Interfaces no Quadro Minimalista Gerativista: uma Promissora Aproximação com a Psicolinguística. In: Miranda, N; Name C. (Orgs). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. p. 237-260. 2005.
- BAKER, Mark. *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago & London: University of Chicago Press. 1988.
- BELLETTI, Adriana. & Luigi. RIZZI Psych verbs and theta-theory. *Natural Language and Linguistic Theory*, 6: 291-352. 1988.
- BLOOM, Paul. Overview. In *Language Acquisition: core readings*, Paul Bloom (org.). MIT Press: Cambridge (MA). P.5-48. 1994
- BOWERMAN, Melissa. Mapping thematic roles onto syntactic functions: Are children helped by innate linking rules? *Linguistics*, 28. p.1253-1289. 1990.
- BOWERMAN, Melissa. Why don't children end up with an overly general causative alternation? Workshop on thematic roles. University of Kansas, 14 jan, 1992.
- BOWERS, John. *Arguments as Relations*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 2010.
- BURZIO, L. *Italian Syntax*. Dordrecht: D. Reidel. 1986.
- CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica, noções básicas e exercícios*, 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG. 2008.
- CANÇADO, Márcia. *Verbos Psicológicos: A Relevância dos Papéis Temáticos Vistos sob a Ótica de uma Semântica Representacional*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp-IEL. 1995.
- CHOMSKY, Noam. *Sobre natureza e linguagem*; organizado por Adriana Belletti Luigi Rizzi; tradução Marylene Michael. São Paulo: Martins Fontes. 2006.
- CHOMSKY, Noam. *The Architecture of Language*. New Delhi: Oxford University Press. 2000.
- CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Tradução de Lúcia Lobato. Brasília: Editora UnB. 1998.
- CHOMSKY, Noam. *The Minimalist Program*. Cambridge (MA): MIT Press. 1995.
- CHOMSKY, Noam. *Language and Thought*. Rhode Island: Moyer Bell. 1993.
- CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding: The Pizza Lectures*. Dordrecht: Foris Publications (4a ed, 1986) 1981.

- CHOMSKY, Noam. *Modular Approaches to the Study of The Mind*. San Diego: San Diego State University Press. 1984.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Tradução, Introdução, Notas, e Apêndices de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Coleção Stvtivvm. (ed. traduzida para o português, 1978) 1965.
- CLARK, Herbert; CLARK, Eve. *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 1977
- CORRÊA, Leticia. Relação processador lingüístico-gramática em perspectiva: problemas de unificação em contexto minimalista. In. *Revista de documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. D.E.L.T.A*, vol. 24:2, (p.231-238), 2008.
- CORRÊA, Leticia. O que, afinal, a criança adquire ao adquirir uma língua?. In. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n.1, p.7-34, março, 2007.
- CORRÊA, Leticia. Conciliando processamento lingüístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem (p.21 -79). In. *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento lingüístico*. Leticia Sicuro Corrêa (org.). Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2006.
- CORRÊA, Leticia. Explorando a relação entre língua e cognição na interface: o conceito de interpretabilidade e suas implicações para teorias do processamento e da aquisição da linguagem. *Veredas (UFJF)*, Juiz de Fora, v. 6, p. 113-129, 2002.
- CRYSTAL, David. *Dicionário de Linguística e Fonética*, Maria Carmelita Pádua Dias, trad. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.
- DAVIDSON, Donald. The Logical Form of Action Sentences. In Nicholas Rescher (org.), *The Logic of Decision and Action*. University of Pittsburgh Press. 1967
- DIDESIDERO, Linda. *Psych Verbs: Acquisition, Lexical Semantics, and Event Structure*. Doctoral thesis. Northwestern University. 1999.
- DOWTY, David. Thematic proto-roles and argument selection. *Language*, 63 (3). 547-619.1991.
- EISENBEISS, Sonja. Production methods in language acquisition research. In: Elma Bloom e Sharon Unsworth (orgs) *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia. p.11-34. 2010.
- ELISEU, André Manuel Godinho Simões. *Verbos Ergativos do Português: Descrição e Análise*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, p.11-14. 1984

- FITCH, Tecumseh; HAUSER, Marc; CHOMSKY, Noam. The evolution of the language faculty: Clarifications and implications, *Cognition*, Volume 97, Issue 2, September, Pages 179-210. 2005
- FILLMORE, Charles. *The case for case*. In E. Bach & R. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston.1968. Disponível online em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED019631&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED019631 consultada em 2010.
- FODOR, Janet.D.; FODOR, Jerry Alan.;GARRETT, Merrill. The psychological unreality of semantic representations. *Linguistic Inquiry*, 6, number 4, pp.515-531. 1975
- FODOR. Jerry Alan. 1970. Three Reasons for not Deriving Kill from Cause to Die. *Linguistic Inquiry* 1(1):429-438.
- GERGELY, Gyorgy; BEVER, Thomas. Relatedness intuitions and the mental representation of causative verbs. *Cognition* 23, p.211-277.
- GENTNER, Dedre. Why verbs are hard to learn, In. HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta M (orgs) *Action meets Word: How children learn verbs*, Oxford University Press, USA: 2006.
- GLEITMAN, Lila R; GILLETTE, Jane. O Papel da Sintaxe na Aprendizagem dos Verbos. In. Paul Fletcher, Brian Mac Whinney (Orgs) Livro: *Compendio da Linguagem da Criança*. Porto alegre: Artes Médicas. p.341-352, 1997.
- GOLINKOFF Michnick, Roberta; HIRSH-PASEK, Kathy. Reinterpretando a Compreensão da Frase pela Criança: em direção a uma nova estrutura. In. Paul Fletcher, Brian MacWhinney, livro: *Compendio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.355-378, 1997.
- GRIMSHAW, Jane. *Argument structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1990.
- GROPEN, Jess; PINKER, Steven; HOLLANDER, Michelle; GOLDBERG, Richard. Affectedness and direct objects: The role of lexical semantics in the acquisition of verb argument structures. In Paul Bloom, *Language Acquisition: core readings*. MIT Press: Cambridge (MA). P.285-329. 1994
- GUIMARÃES, Maximiliano. Pela Integração das Áreas de Aquisição de Linguagem e Teoria & Análise Gramatical. In: IX Encontro do CELSUL, 2010, Palhoça - SC. Caderno de Programação e Resumos do IX Encontro do CELSUL. Palhoça - SC : Editora Unisul, v. 1. p. 218-218. 2010.

- GUIMARÃES, Maximiliano; LOPES, Ruth. Apresentação e Coordenação do GT “*De que adianta uma gramática dar conta dos dados se ela for impossível de ser adquirida pela criança? Pelo Resgate da Adequação Explicativa*”. IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Unisul, Santa Catarina. 2010.
- HARLEY, Trevor. *The Psychology of Language: from data to theory*. New York, 2008.
- HAUSER, Marc; CHOMSKY, Noam & FITCH, Tecumseh. The Faculty of language: what is it, Who has it, and how did it evolve? *Science*, vol. 298, p. 1569-1579. 2002.
- HAEUSLER, Olívia Cristina. *Estrutura Argumental de Verbos na Produção Eliciada de Crianças com Queixas de Linguagem e Manifestações do Déficit Especificamente Lingüístico (DEL) no Português do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2005.
- HORNSTEIN, Norbert. *A Theory of Syntax: minimal operations and universal Grammar*. Cambridge University Press, 2009.
- HORNSTEIN, Norbert. Jairo NUNES & Kleanthes K. GROHMANN. *Understanding Minimalism*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. 2005.
- HORNSTEIN, Norbert. *Move! A Minimalist Theory of Construal*. Oxford/New York: Blackwell. 2001.
- JACKENDOFF, Ray. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*, MIT. 1972
- JACKENDOFF, Ray. *Semantic structures*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1990.
- JACKENDOFF, Ray. Conceptual Semantics, VS 44/45, 81-98. Reprinted in U. Eco, M Santambroglio, and P. Violi, eds, *Meaning and Mental Representations*, Bloomington, Indiana
- KEENAN, E. 1976. Towards a Universal Definition of Subject. In: LI, C. (org.) *Subject and Topic*. NY: New York Academic Press.
- KORHONEN, Anna; BRISCOE, Ted. 2004. *Extended lexical-semantic classification of English verbs*. In Proceedings of the HLT/ NAACL Workshop on Computational Lexical Semantics, Boston.
- LANDAU, Idan. *The Locative Syntax of Experiencers*, Mass.: MIT Press. 2010.
- LEVIN, Beth. *English Verb Class and Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago: University of Chicago Press. 1993.
- LEVIN, Beth; RAPPAPORT-HOVAV, Malka. *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 1995.
- LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. *Sintaxe Gerativa do Português – da Teoria Padrão à Teoria de Regência e Ligação*. Rio de Janeiro: Editora Vigília, 1986.

- LOPES, Ruth. O que a aquisição inicial da sintaxe revela sobre parametrização? O caso dos objetos e estruturas afins. *Letras de Hoje*, v. 42, p. 77-96, 2007
- LUFT, Celso Pedro. *Dicionário Prático de Regência Verbal*. 8ªed. São Paulo: Ática. 2003.
- LUST, Barbara. *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge University Press: New York. 2006.
- MANOUILIDOU, Christina; ALMEIDA, Roberto G.; SCHWARTZ, George; N.P.V. Nair. Thematic roles in Alzheimer's disease: Hierarchy violations in psychological predicates. *Journal of Neurolinguistics* 22. 167 – 186. 2009.
- MENDES, Maria A. 2001. *Propriedades Sintáticas e Semânticas de Predicados Verbais com Pluralidade de Sentidos: O Caso dos Verbos Psicológicos*. Tese de Doutorado. Portugal: Universidade de Lisboa.
- MIOTO, Carlos. ; SILVA, Maria Cristina. F. ; LOPES, Ruth Elizabeth. *Novo Manual de Sintaxe*. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2007.
- NAVES, Rozana. A propriedade de telicidade e a estrutura sintática dos predicados psicológicos da classe de 'preocupar'. In: VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, 2009, João Pessoa. Anais do VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN 40 anos. São Paulo : Contexto, p. 2532-2540, 2009.
- NAVES, Rozana. *Alternâncias Sintáticas: Questões e Perspectivas de Análise*. Tese de Doutorado. UnB. 2005.
- NAVES, Rozana. Em Direção a uma Explicação sobre a Alternância Verbal dos Predicados Psicológicos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre - RS, v. 38, n. 1, p. 203-214, 2003.
- NAVES, Rozana. Sobre as Interpretações Psicológica e Material dos Predicados Psicológicos. *Pesquisa Lingüística*, Brasília - DF, p. 59-75, 2003.
- NAVES, Rozana. Considerações sobre a Estrutura Sintática das Construções com Verbos Psicológicos. *Veredas* (UFJF), Juiz de Fora, MG, v. 4, p. 61-69, 2000.
- NAVES, Rozana. A Interpretação Causativa dos Predicados Psicológicos. *Revista Universa da Universidade Católica de Brasília*, Brasília - DF, v. 7, n. 4, p. 675-688, 1999.
- NAVES, Rozana. *Aspectos Sintáticos e Semânticos das Estruturas com Verbos Psicológicos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB. 1998.
- NEVEU, Franck. *Dicionário de Ciências da Linguagem*. Tradução: Albertina Cunha e José Antônio Nunes. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Elisa de Macedo. *Syntaxe des Verbes Psychologiques Du Portugais*. Tese de Doutorado. Université de Paris VII. Reeditado em Textos de Linguística 7. Lisboa:

Instituto Nacional de Investigação científica. Centro de lingüística da Universidade de Lisboa. 1984/1979.

PERLMUTTER, David. & POSTAL, Paul. The I-advancement exclusiveness Law In: Perlmutter, David. & Rosen, Carol. (eds.) *Studies in Relational Grammar 2*. Chicago: University of Chicago Press. 1984.

PESETSKY, David. *Zero Syntax: experiences and cascades*. Cambridge, Mass.: MIT.1995.

PINKER, Steven. *Learnability and Cognition: Acquisiton of Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press. 1989.

ROBERTS, Ian. *Comparative Syntax* . London:Arnold. 1997.

RUWET, Nicolas. A propos d'une Classe de Verbes Psychologiques. *Théorie Syntaxique et Syntaxe Du Français*. Paris: Editions Du Seul. 1972.

SALLES, Heloisa; NAVES, Rozana. O estatuto da preposição 'com' em construções com alternância sintática. *Polifonia (UFMT)*, v. 17, p. 9-27, 2009.

SCHMITT, Cristina; MILLER, Karen. Using comprehension methods in language acquisition research. In: Elma Bloom e Sharon Unsworth (orgs) *Experimental Methods in Language Acquisiton Research*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia. p.35-56. 2010.

SOUZA, P. 2000. *A alternância Causativa no Português do Brasil: Defaults num Léxico Gerativo*. Tese de Doutorado. SP: USP.

THOMPSON, Cynthia; LEE, Miseon. Psych verb produciton and comprehension in agrammatic Broca's aphasia. *Journal of Neurolinguistics* 22. P.354-369. 2009.

TINKER, Erin;. BECKWITH, Richard. & DOUGHERTY, Ray. Markedness and the acquisition of psych verbs. *Proceedings of the Eastern States Conference on Linguistics*, pp.252-263. 1989

TRUESWELL, John; GLEITMAN, Lila. Learning to parse and its implications for language acquisition. In Gaskell, M. Gareth (org). *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. New York: Oxford University Press.P.635-656. 2007.

VAN VALIN Jr; Robert & LAPOLLA, Randy. *Syntax: structure, meaning and function*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

VENDLER. Zeno. Verbs and times. In Vendler (Ed), *Linguistics in philosophy* 97-121. Ithaca, NY: Cornell University Press.

WACHOWICZ, Teresa. "Aquisição de Alternância Causativa em PB", *handout do Celsul*, IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Unisul, Santa Catarina. 2010.

APÊNDICE I – Resumo e quadros ilustrativos das teorias de mapeamento de argumentos para verbos psicológicos

Quadro-resumo de: Belletti e Rizzi (1988), Grimshaw (1990) e Pesetsky (1995)

	B&R (1988)	GRIMSHAW (1990)	PESETSKY (1995)
Classes	<p>1) Temere [Temer]</p> <p>2) Preoccupare [Assustar] [Acc]</p> <p>3) Piacere [Assustar] [Dat]</p> <p>(p.291)</p>	<p>1) Psychological state [Temer]</p> <p>2) Psychological causative [Assustar] [não agentivo]</p> <p>3) Agentive psychological causative [Assustar] [agentivo]</p> <p>(p.28-29)</p>	<p>1) Love [Temer]] [Target]</p> <p>2) Worry/*Annoy [Temer] [Subj. Mat]</p> <p>3) Anger [Assustar]</p> <p>(p.59 e 224)</p>
Mapeamento	<p>1) Theta Grid – (Exp. Theme) Case Grid - - - [Nom – Acc: Estrutural]</p> <p>2) Theta Grid – (Exp. Theme) Case Grid - (ACC -) [inerente]</p> <p>3) Theta Grid – (Exp. Theme) Case Grid – (DAT -) [inerente]</p> <p>(p.344 e 346)</p>	<p>1) Thematic Dimension: Exp Theme Aspectual Dimension: 1 2</p> <p>2) Thematic Dimension: Exp Theme Aspectual Dimension: 2 1</p> <p>3) Thematic Dimension: Agent Exp. Aspectual Dimension: 1 2</p> <p>(p.28 - 29)</p>	<p>1) [vp[v-V Target] Exp]</p> <p>2) [vp[v-V Subj.Matter] Exp]</p> <p>3) [vp[v-V Exp.] Causer]</p> <p>(p.59)</p>
Argumento Externo	<p>1) Sim. [transitivos comuns]</p> <p>2) Não.</p> <p>3) Não.</p> <p>(p. 344, 345 e p.314)</p>	<p>1) Sim.</p> <p>2) Não. [ex. <i>please</i> e <i>concern</i>]</p> <p>3) Sim.</p> <p>(p. 38, 27, 41, 42 e 29, 30)</p>	<p>1) ----- (não encontramos)</p> <p>2) ----- (não encontramos)</p> <p>3) Não.</p> <p>(p.301)</p>
Questão Inacusativa não encontramos em nenhuma obra uma asserção categórica como “é inacusativo” a não ser em Pesetsky, uma única vez (p.60)”. Questão	<p><i>If we take Burzio’s generalization as a strict principle, then our theoretical proposals and empirical observations are inconsistent with it [...] this is our interpretation of Burzio’s generalization (p.332)</i></p>	<p><i>One question raised here as well as by Belletti and Rizzi’s (1988) analysis of psychological predicates is why the frighten class does not behave as unaccusatives do with respect to auxiliary selection and ne cliticization in Italian if they lack an external argument, like the true unaccusatives. In the analysis given here, frighten verbs and the unaccusatives differ in that only unaccusatives involve NP movement. (p.30)</i></p>	<p><i>the unaccusativity of ObjExp verbs like annoy or preoccupare has not been proven even though we have no better alternative yet (p.50) Italian piacere is thus not please, but appeal to. Likewise, there is nothing causal about any of the unaccusative ObjExp predicates described in (153) – (157): escape, elude, matter to, occur to.(p.60)</i></p>

Quadro-resumo de: Cançado (1995), Didesidero (1999) e Naves (2005)

	CANÇADO (1995)	DIDESIDERO (1999)	NAVES (2005)																								
Classes	<p>1) Temer [<i>Temer</i>] [+ controle]</p> <p>2) Preocupar [<i>Assustar</i>] [-controle]</p> <p>3) Acalmar [<i>Assustar</i>] [+ controle]</p> <p>4) Animar [<i>Assustar</i>] [+,- controle]</p> <p>(p.29)</p>	<p>1) Love [<i>Temer</i>] [+ controle]</p> <p>2) Fear [<i>Temer</i>] [- controle]</p> <p>3) Amuse ^{+ controle} [<i>Assustar</i>] [+/- controle]</p> <p>4) Amaze / Amuse ^{- controle} [<i>Assustar</i>] [- controle]</p> <p>(p.190-191, 196)</p>	<p>1) Temer [<i>Temer</i>]</p> <p>2) Preocupar [<i>Assustar</i>]</p> <p>(p.29)</p>																								
Mapeamento	<p>1) V, {Exp. ^{+ controle}, Objetivo}</p> <p>2) V, {Causa ^{- controle}, Exp. ^{afetado} }</p> <p>3) V, {CAUSA ^{+ controle}, Exp. ^{afetado} }</p> <p>4) V, {CAUSA ^{- controle}, Exp. ^{afetado} }</p> <p>(p.161 e p.16)</p>	<p>1) [x <PSYCHOLOGICAL STATE> y] or [x ACT _{<manner>} y]</p> <p>2) [x <PSYCHOLOGICAL STATE> y]</p> <p>3) [[x ACT] CAUSE [BECOME[ySTATE>]]]</p> <p>4) [Xe CAUSE [BECOME [y <STATE>]]] Xe = conceptualization subject (p.183)</p> <p>(p. 190-191 e p.196)</p>	<p>1) V_[atélico] → NP com maior número de propriedades de sujeito mapeado como argumento externo</p> <p>2) V_[atélico] → NP _[+mudança de estado] mapeado como argumento interno.</p> <p>3) Causativos em Geral: V_[atélico] → NP _[- mudança de estado] NP com maior número de propriedades de sujeito mapeado como argumento externo. (p. 182 e p.183)</p>																								
	<p>Princípio de Hierarquia Temática.</p> <p>a. A estrutura é organizada conforme uma Hierarquia Temática</p> <p>b. Na posição sujeito – elemento mais proeminente na Hierarquia Temática.</p> <p>c. Na ausência de um elemento coloque o próximo.</p> <p>d. Demais relações temáticas – por meio de preposição</p> <p><u>Hierarquia Temática</u></p> <p>CAUSA → OBJETO AFETADO → ESTATIVO</p> <p>Agente * Paciente/Exp.** Objetivo</p> <p>Causa/Ins.</p> <p>* Experienciador com traços de agentividade</p> <p>** Experienciador afetado pelo processo. (p.139, 140)</p>	<p>Immediate Cause Linking Rule*: <i>the argument of a verb that denotes the immediate cause of the eventuality described by that verb is its external argument.</i> (aplica-se às versões controle e não-controle dos verbos psicológicos). (ref. p.194)</p> <p>*Direct Change Linking rule: (segundo a autora, alguns autores consideram essa regra primordial, mas não ela) <i>the argument of a verb that corresponds to the entity undergoing the direct change directed by that verb is its direct internal argument.</i> (p.199)</p> <p>*de Levin e Rappaport-Hovav (1995)</p>	<p>Propriedades do Experienciador e do Tema dos verbos da classe Temer – p.181</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Especificações</th> <th>Exp.</th> <th>Tema</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Existência independente</td> <td>√</td> <td>√</td> </tr> <tr> <td>Indispensabilidade</td> <td>√</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Referência autônoma</td> <td>√</td> <td>√</td> </tr> <tr> <td>Controle</td> <td>√</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Previsibilidade</td> <td>√</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Agente</td> <td>√*</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Desinatário (em orações imperativas)</td> <td>√</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>* “lembramos aqui o trabalho de Didesidero (1999), segundo o qual a aquisição dos verbos da classe de temer acontece da mesma forma que a aquisição de transitivos agentivos regulares.” (p.181)</p> <p>Hierarquia de Traços: (p.183)</p> <p>1º - acesso aos traços de telicidade do verbo</p> <p>2º - acesso aos traços semânticos dos argumentos (Mudança de Estado) (sujeito Prototípico).</p>	Especificações	Exp.	Tema	Existência independente	√	√	Indispensabilidade	√		Referência autônoma	√	√	Controle	√		Previsibilidade	√		Agente	√*		Desinatário (em orações imperativas)	√	
Especificações	Exp.	Tema																									
Existência independente	√	√																									
Indispensabilidade	√																										
Referência autônoma	√	√																									
Controle	√																										
Previsibilidade	√																										
Agente	√*																										
Desinatário (em orações imperativas)	√																										

Sobre a não-inacusatividade:

	CANÇADO (1995)	DIDESIDERO (1999)	NAVES (2005)
Argumento Externo	1) Sim. 2) Sim 3) Sim 4) Sim (p. 38 e p.161)	1) Sim 2) Sim 3) Sim 4) Sim (p. 39 e p.213)	1) Sim 2) Sim (p. 23, p.169, p.189)
Questão Inacusativa	[<i>Temer</i>] “[tem] configuração transitiva simples.(p.38) [<i>Temer e Assustar</i>]“Ao contrário do que propuseram B&R (1988) estamos considerando os psico-verbos como verbos transitivos”. (p.161)	<i>linking of the external arguments of all FEAR verbs</i> (p.194) <i>Both FEAR and FRIGHTEEN verbs link controllers to subject position</i> (p.210) <i>The fact that FRIGHTEEN verbs can [...]attests to their normal status as transitive verbs with both internal and external arguments.</i> (p.213) <i>I will find no evidence to actually confirm the unaccusative analysis of these verbs [com relação aos FRIGHTEEN] (p.39)</i> <i>all FRIGHTEEN verbs may in fact be regular transitive verbs</i> (p.147)	“Entre os verbos da classe de <i>temer</i> , por exemplo, predomina, no português, a estrutura com verbo transitivo seguido do objeto direto, mas estruturas com objeto indireto também[...]” (p.23) “Mais sobre a interpretação do Argumento Externo dos Predicados em Foco”(p.169) “Dado que a alternância sintática, no caso dos predicados psicológicos e dos predicados causativos envolve uma estrutura transitiva e uma intransitiva [...]” (p.189)

Sobre a classificação dos verbos psicológicos:

CANÇADO (1995)				DIDESIDERO (1999)				NAVES (2005)	
Devido a propriedades sintáticas e semânticas (p.23-29):				Devido ao controle e tipo de evento* (p. 97 e 104 -):				Devido ao Mapeamento*(p.19):	
Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Fear + c	Fear - c	Fright. + c	Fright. - c	Temer	Preocupar
48 verbos	130 verbos	35 verbos	90 verbos	Love	Fear **	Amuse	Amaze	Temer	Assustar
16%	43%	12%	29 %	Admire	Trust	Frighten	Horrrify	Admirar	Irritar
Temer	Preocupar	Acalmar	Animar	Favor	Envy	Please	Fascinate	Amar	Divertir
Amar	Inquietar	Honrar	Assustar (p.57)	Scorn	Resent	Confuse	Worry	Apreciar	Aborrecer
Admirar	Magoar	Humilhar	Motivar	Enjoy	Esteem			Odiar	Agradar
Invejar	Encantar	Conquistar	Apavorar		Hate			Desfrutar	Assombrar
Respeitar	Comover	Provocar	Fascinar						
Estranhar	Decepcionar	Embromar	Alarmar						
Detestar	Irritar (p.183)	Derrotar	Entusiasmar						
Dos 300 verbos psicológicos (p.20 e Apêndice) por volta de: 48 verbos ExpSujeito (nosso <i>Temer</i>) 255 verbos ExpObjeto (nosso <i>Assustar</i>)				“c” = controle * Pode variar segundo a leitura. **O mais “menos controle” de todos.					

Como ler os quadros:

Belletti e Rizzi (1988) classificam em três classes (*Temere, Preoccupare, Piacere*) e propõem uma Grade de Caso e uma Grade Temática. Verbos do tipo *Assustar* teriam Caso inerente marcado no Experienciador o que impede o Experienciador de ser alçado para sujeito (Spec, IP)

Grimshaw (1990) classifica em três classes (*Psychological state, Psychological causative, e Agentive psychological causative*) e propõe uma dimensão temática e uma dimensão aspectual. No *Assustar* não agentivo, o Tema teria dimensão aspectual mais proeminente que o Experienciador.

Pesetsky (1995) classifica em três classes (*Love, Worry, Anger*) e propõe o papel temático Causador como sujeito de *Assustar*. O Causador mais alto que Experienciador resolveria a questão do mapeamento. Verbos *Assustar* são verbos *Temer* adjungidos de um morfema nulo causativo, CAUS.

Cançado (1995) classifica em quatro classes (*Temer, Preocupar, Acalmar, Animar*) e propõe a macro função CAUSA como sujeito de *Assustar* e sugere que o papel temático Experienciador oscile entre CAUSA e OBJETO AFETADO conforme contenha traços de agentividade ou afetado. *Preocupar* é considerado [-controle].

Didesidero (1999) classifica em quatro classes (*Love, Fear, Amuse, Amaze*) e propõe que o argumento que é a causa imediata seja o sujeito/argumento externo. Xe, experiência conceitual de y, é o sujeito de *Assustar* menos controle. Dentre os verbos *Temer* também há os verbos menos controle, como o verbo *fear*.

Naves (2005) classifica em duas classes (*Temer, Preocupar*) e propõe que em verbos atélicos (*Temer*) o NP com maior número de propriedades de sujeito é mapeado como argumento externo. Nos verbos télicos (*Assustar*) o NP [+ mudança de estado] é mapeado com argumento interno por causa da telicidade dos verbos. Verbos télicos, sem um NP que sofra mudança de estado, têm o mapeamento do NP com maior número de propriedades de sujeito prototípico na posição de sujeito.

APÊNDICE II – Figuras e fichas utilizadas nas atividades

Exemplo de ficha amarela:

Lista Amarela (9 e 10 anos) controle
 Gravação: 1 ; **Sujeito de pesquisa: 1**
 Aluno:
 Idade : 10 anos
 Nascimento: XXXX out 2000

Data de aplicação do teste: 19 de maio, de 2011
 Tempo total da gravação: 6 minutos
Menino/Menina
Creche/Colégio

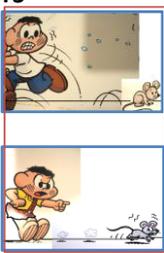
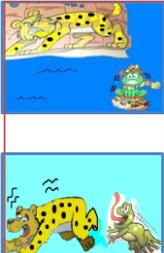
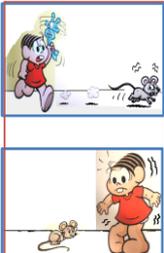
TAREFA 1

	PRE- TESTAGEM	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem belisca quem?	O caranguejo belisca o Cebolinha.	O Cebolinha....	
2	 quem agrada quem?	O Chico Bento agrada a Rosinha.	A Rosinha...	
3	 quem carrega quem?	O Jeremias carrega o galo.	O Galo...	
4	 quem consola quem?	O peixe consola o Chico Bento.	O Chico...	
	TESTE (começa aos 3:06 minutos)	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem persegue quem?	O tatu persegue o Chico Bento. X	O Chico...	
2	 quem respeita quem?	O Chico Bento respeita o pai. X	O pai...	
3	 quem machuca quem?	A Mônica machuca o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
4	 quem preocupa quem?	O galo preocupa o Chico Bento. X	O Chico...	
5	 quem puxa quem?	O Chico Bento puxa a vaca. X	A vaca...	
6	 quem detesta quem?	A Mônica detesta o Cebolinha. X	O Cebolinha...	:
7	 quem assusta quem?	A Mônica assusta os meninos. X	Os meninos...	
8	 quem admira quem?	O Chico Bento admira o pai. X	O pai...	
9	 quem ama quem?	A Dona Formiga ama o Jotalhão. X	O Jotalhão...	:
10	 quem empurra quem?	A Mônica empurra o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
11	 quem encanta quem?	A Dona Barata encanta o Sr. Barata. X	O Sr. Barata...	
12	 quem irrita quem?	A Mônica irrita o Cebolinha. X	O Cebolinha....	

Contagem Total do Teste:

	Sujeito Experienciador - S	Objeto Experienciador - O	Verbos de Ação - A
ORDEM ESPERADA (E.) (acertos)	4	4	4

TAREFA 2

	PRE – TESTAGEM (começa aos 4:55)	FIGURA E.	FIGURA I.	OUTROS.
1	<p>P1</p>  <p>O índio teme a onça.</p>	 <p>X</p>		
2	<p>P2</p>  <p>O monstro teme o Chico.</p>	 <p>X</p>		
	TESTE	FIGURA E.	FIGURA I.	OUTROS.
1	<p>T3</p>  <p>O rato teme o Cascão</p>	 <p>X</p>		
2	<p>T1</p>  <p>O sapo teme a onça.</p>	 <p>X</p>		
3	<p>T2</p>  <p>A Mônica teme o rato</p>	 <p>X</p>		
	TOTAL do TESTE:	3	0	

TAREFA 3

	PRE- TESTAGEM	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem belisca ?	O caranguejo.	O Cebolinha....	
2	 quem agrada ?	O Chico Bento.	A Rosinha...	
3	 quem carrega ?	O Jeremias.	O Galo...	
4	 quem consola ?	O peixe.	O Chico...	
	TESTE (começa aos 6:00 minutos)	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem persegue ?	O tatu. X	O Chico...	
2	 quem respeita ?	O Chico. X	O pai...	
3	 quem machuca ?	A Mônica . X	O Cebolinha...	
4	 quem preocupa ?	O galo. X	O Chico...	
5	 quem puxa ?	O Chico. X	A vaca...	
6	 quem detesta ?	A Mônica . X	O Cebolinha...	
7	 quem assusta ?	A Mônica . X	Os meninos...	
8	 quem admira ?	O Chico. X	O pai...	
9	 quem ama ?	A Dona Formiga. X	O Jotalhão...	
10	 quem empurra ?	A Mônica . X	O Cebolinha...	
11	 quem encanta ?	A Dona Barata. X	O Sr. Barata...	
12	 quem irrita ?	A Mônica . X	O Cebolinha....	

Contagem Total do Teste:

	Sujeito Experienciador - S	Objeto Experienciador - O	Verbos de Ação - A
ORDEM ESPERADA (E.) (acertos)	4	4	4

Exemplo de ficha vermelha:

Lista Vermelha. (9 e 10 anos) controle
 Gravação: 19 ; **Sujeito de pesquisa: 14**
 Aluno:
 Idade : 9 anos
 Nascimento: XXXXago 2001

Data de aplicação do teste: 19 de maio, de 2011
 Tempo total da gravação: 8 minutos
 Menino/**Menina**
 Creche/Colégio

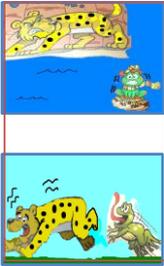
TAREFA 1

	PRE- TESTAGEM	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem belisca quem?	O caranguejo belisca o Cebolinha.	O Cebolinha....	
2	 quem agrada quem?	O Chico Bento agrada a Rosinha.	A Rosinha...	
3	 quem carrega quem?	O Jeremias carrega o galo.	O Galo...	
4	 quem consola quem?	O peixe consola o Chico Bento.	O Chico...	
	TESTE (começa aos 2:36 minutos)	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem ama quem?	A Dona Formiga ama o Jotalhão. X	O Jotalhão...	
2	 quem encanta quem?	A Dona Barata encanta o Sr. Barata. X	O Sr. Barata...	
3	 quem empurra quem?	A Mônica empurra o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
4	 quem admira quem?	O Chico Bento admira o pai. X	O pai...	
5	 quem irrita quem?	A Mônica irrita o Cebolinha. X	O Cebolinha....	
6	 quem machuca quem?	A Mônica machuca o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
7	 quem respeita quem?	O Chico Bento respeita o pai. X	O pai...	
8	 quem preocupa quem?	O galo preocupa o Chico Bento. X	O Chico...	
9	 quem persegue quem?	O tatu persegue o Chico Bento. X	O Chico...	
10	 quem detesta quem?	A Mônica detesta o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
11	 quem assusta quem?	A Mônica assusta os meninos. X	Os meninos...	
12	 quem puxa quem?	O Chico Bento puxa a vaca. X	A vaca...	

Contagem Total do Teste:

	Sujeito Experienciador - S	Objeto Experienciador - O	Verbos de Ação - A
ORDEM ESPERADA (E.) (acertos)	4	4	4

TAREFA 2

	PRE – TESTAGEM (4:09)	FIGURA E.	FIGURA I.	OUTROS.
1	<p>P1</p>  <p>O índio teme a onça.</p>		 <p>X</p>	
2	<p>P2</p>  <p>O monstro teme o Chico.</p>		 <p>X</p>	
	TESTE (4:24)	FIGURA E.	FIGURA I.	OUTROS.
1	<p>T2</p>  <p>A Mônica teme o rato</p>		 <p>X</p>	
2	<p>T3</p>  <p>O rato teme o Cascão</p>		 <p>X</p>	
3	<p>T1</p>  <p>O sapo teme a onça.</p>		 <p>X</p>	4:47 O sapo tá correndo atrás da onça e a onça tá com medo
	TOTAL do TESTE:	0	3	

TAREFA 3

	PRE- TESTAGEM	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem belisca ?	O caranguejo.	O Cebolinha....	
2	 quem agrada ?	O Chico Bento.	A Rosinha...	
3	 quem carrega ?	O Jeremias.	O Galo...	
4	 quem consola ?	O peixe.	O Chico...	
	TESTE (4:05)	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem ama ?	A Dona Formiga. X	O Jotalhão...	
2	 quem encanta ?	A Dona Barata. X	O Sr. Barata...	
3	 quem empurra ?	A Mônica . X	O Cebolinha...	
4	 quem admira ?	O Chico. X	O pai...	
5	 quem irrita ?	A Mônica . X	O Cebolinha....	
6	 quem machuca ?	A Mônica . X	O Cebolinha...	
7	 quem respeita ?	O Chico. X	O pai...	
8	 quem preocupa ?	O galo. X	O Chico...	
9	 quem persegue ?	O tatu. X	O Chico...	
10	 quem detesta ?	A Mônica . X	O Cebolinha...	
11	 quem assusta ?	A Mônica. X	Os meninos...	
12	 quem puxa ?	O Chico. X	A vaca...	

Contagem Total do Teste:

	Sujeito Experienciador - S	Objeto Experienciador - O	Verbos de Ação - A
ORDEM ESPERADA (E.) (acertos)	4	4	4

Exemplo de ficha verde:

Lista Verde. (9 e 10 anos) controle
 Gravação: 9 ; **Sujeito de pesquisa: 9**
 Aluno:
 Idade : 10 anos
 Nascimento: XXX fev de 2001

Data de aplicação do teste: 19 de maio, de 2011
 Tempo total da gravação: 6 minutos
 Menino/**Menina**
 Creche/Colégio

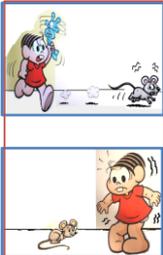
TAREFA 1

	PRE- TESTAGEM	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem belisca quem?	O caranguejo belisca o Cebolinha.	O Cebolinha....	Acertou tudo em todos.
2	 quem agrada quem?	O Chico Bento agrada a Rosinha.	A Rosinha...	
3	 quem carrega quem?	O Jeremias carrega o galo.	O Galo...	
4	 quem consola quem?	O peixe consola o Chico Bento.	O Chico...	
	TESTE (começa aos 2:55 minutos)	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	 quem puxa quem?	O Chico Bento puxa a vaca. X	A vaca...	
2	 quem detesta quem?	A Mônica detesta o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
3	 quem assusta quem?	A Mônica assusta os meninos. X	Os meninos...	
4	 quem ama quem?	A Dona Formiga ama o Jotalhão. X	O Jotalhão...	
5	 quem empurra quem?	A Mônica empurra o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
6	 quem encanta quem?	A Dona Barata encanta o Sr. Barata. X	O Sr. Barata...	
7	 quem irrita quem?	A Mônica irrita o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
8	 quem persegue quem?	O tatu persegue o Chico Bento. X	O Chico...	
9	 quem admira quem?	O Chico Bento admira o pai. X	O pai...	
10	 quem machuca quem?	A Mônica machuca o Cebolinha. X	O Cebolinha...	
11	 quem preocupa quem?	O galo preocupa o Chico Bento. X	O Chico...	
12	 quem respeita quem?	O Chico Bento respeita o pai. X	O pai...	

Contagem Total do Teste:

	Sujeito Experienciador - S	Objeto Experienciador - O	Verbos de Ação - A
ORDEM ESPERADA (E.) (acertos)	4	4	4

TAREFA 2

	PRE – TESTAGEM (começa aos 4:25)	FIGURA E.	FIGURA I.	OUTROS.
1	<p>P1</p>  <p>O índio teme a onça.</p>	 <p>X</p>		
2	<p>P2</p>  <p>O monstro teme o Chico.</p>	 <p>X</p>		
	TESTE (começa aos 4:37)	FIGURA E.	FIGURA I.	OUTROS.
1	<p>T2</p>  <p>A Mônica teme o rato</p>	 <p>X</p>		
2	<p>T1</p>  <p>O sapo teme a onça.</p>	 <p>X</p>		
3	<p>T3</p>  <p>O rato teme o Cascão</p>	 <p>X</p>		E que que é temer? Temer é ter medo.
	TOTAL do TESTE:	3	0	

TAREFA 3

	PRE- TESTAGEM	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	P1  quem belisca ?	O caranguejo.	O Cebolinha...	
2	P2  quem agrada ?	O Chico.	A Rosinha...	
3	P3  quem carrega ?	O Jeremias.	O Galo...	
4	P4  quem consola ?	O peixe.	O Chico...	
	TESTE (começa aos 5:35)	ORDEM E.	ORDEM I.	OUTROS.
1	A3  quem puxa ?	O Chico. X	A vaca...	
2	S3  quem detesta ?	A Mônica. X	O Cebolinha...	
3	O2  quem assusta ?	A Mônica . X	Os meninos...	
4	S1  quem ama ?	A Dona Formiga. X	O Jotalhão...	
5	A2  quem empurra ?	A Mônica . X	O Cebolinha...	
6	O4  quem encanta ?	A Dona Barata. X	O Sr. Barata...	
7	O3  quem irrita ?	A Mônica . X	O Cebolinha....	
8	A1  quem persegue ?	O tatu. X	O Chico...	
9	S2  quem admira ?	O Chico. X	O pai...	
10	A4  quem machuca ?	A Mônica. X	O Cebolinha...	
11	O1  quem preocupa ?	O galo. X	O Chico...	
12	S4  quem respeita ?	O Chico. X	O pai...	

Contagem Total do Teste:

	Sujeito Experienciador - S	Objeto Experienciador - O	Verbos de Ação - A
ORDEM ESPERADA (E.) (acertos)	4	4	4

Figuras da fase de aprendizado da tarefa, das Atividades 1 e 3

Cada folha continha apenas uma figura e nada mais. As folhas estavam cada uma num plástico transparente e a criança só via uma figura por vez. Para ver a próxima página era necessário virar a página, mas antes de virar a página, geralmente, a criança já havia respondido à pergunta.

As figuras tinham um tamanho similar, embora um pouco maior, ao apresentado aqui.

Antes de começar a fase de aprendizado da atividade, seguíamos o seguinte roteiro:

- 1) Oi tudo bom?
- 2) Como é que você se chama?
- 3) _____ muito obrigada por ter vindo aqui fazer essa atividade.
- 4) Isso faz parte de um trabalho que eu tenho que fazer para a minha universidade e por isso eu vou gravar a nossa fala (com gravador de áudio) só para registrar que eu apliquei essas atividades com vocês. Ok?
- 5) Se você quiser parar a atividade, se cansar, ou preferir fazer qualquer outra coisa, e só dizer Ok?
- 6) Não há nada que você precise acertar e não tem resposta certa ou errada, eu vou te mostrar umas figuras com a Turma da Mônica, e é só você dizer o que você vê nas figuras Ok?
- 7) Se você não conhecer os nomes dos personagens, é só me perguntar, ou dizer “o menino”, “a menina”, “o bicho”... e eu vou tentar te dizer antes o nome de alguns menos conhecidos.
- 8) Antes de começar mesmo a atividade, vou te mostrar como será: (fase de aprendizado).

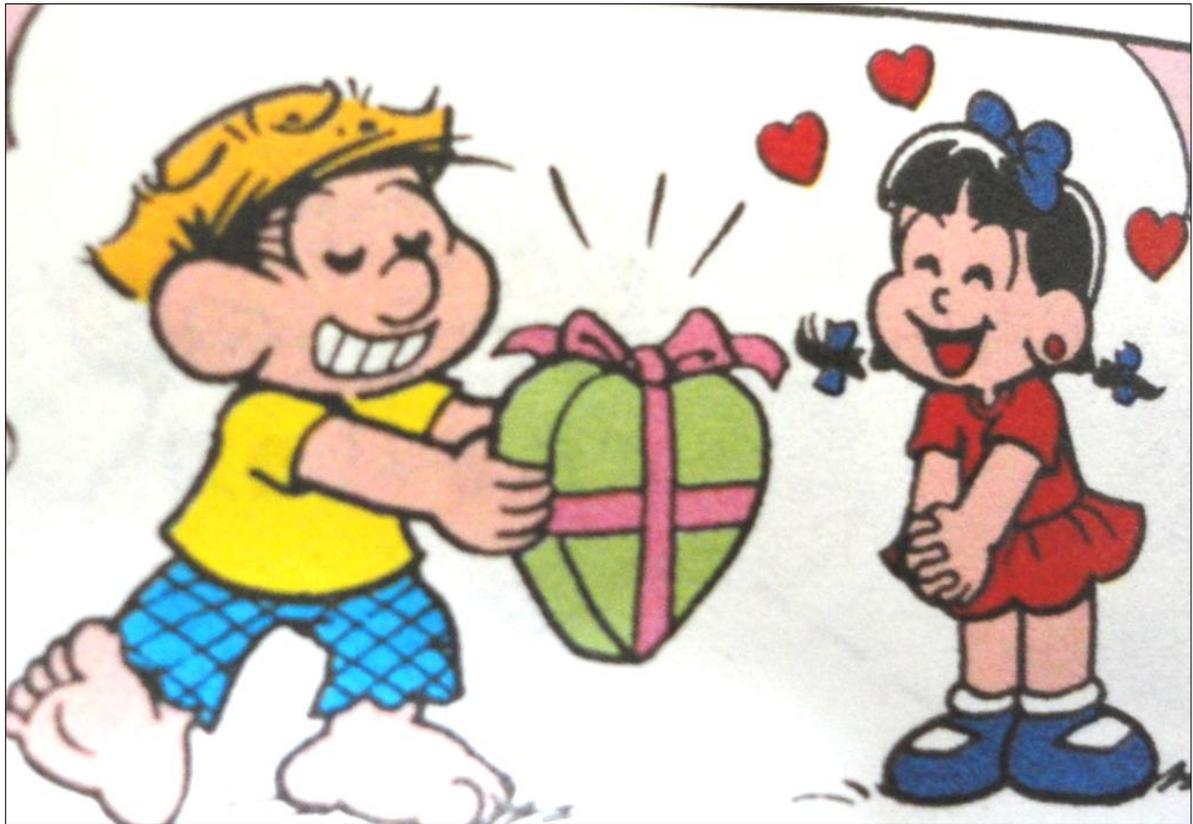


© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 24

Pergunta: Quem belisca quem?

Resposta: O caranguejo belisca o Cebolinha.

Comentário: repetimos a fase de aprendizado da tarefa até percebermos a compreensão da atividade



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Almanaque do Chico Bento, nº 23 – Outubro de 2010. p.40

Pergunta: Quem agrada quem?

Resposta: O Chico agrada a Rosinha.

Comentário:

Figura que pode denotar o efeito psicológico de agradar, mas que foi colocada em pré-testagem, ou seja, não contabilizada, por ter sido considerada mais duvidosa do que as outras. Ambos podem agradar um ao outro, a Rosinha também pode agradar ao Chico. E também porque “agradar” não depende de “dar presentes”, como a figura pode sugerir (mesmo sem presentes, o Chico agrada a Rosinha) – o que também comentávamos com as crianças ao explicar o significado do verbo.



Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Almanaque do Chico Bento, nº 23 – Outubro de 2010. p.72

Esquerda: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009.p.119

Pergunta: Quem carrega quem?

Resposta: O Jeremias carrega o galo.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Chalita, Gabriel. O peixe Azul. Ilustrações Maurício de Sousa. São Paulo: Globo, 2010. p.40

Pergunta: Quem consola quem?

Resposta: O peixe consola o Chico.

Comentário:

Conseguimos perguntar para quase todas as crianças se elas sabiam o que era consolar, e quando elas não sabiam, explicávamos e pedíamos exemplos. A figura também já prepara a criança para o fato de animais serem considerados seres animados, na fase teste.

Figuras utilizadas nas Atividades 1 e 3, na fase teste. Ordenação da lista “vermelha”.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 74

Amar

Quem ama quem?

A formiga ama o Jotalhão.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 13

Encantar

Quem encanta quem?

A Dona Barata encanta o Sr. Barata.



Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p. 37

Esquerda: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica nº47 – Novembro de 2010. p.57

Empurrar

Quem empurra quem?

A Mônica empurra o Cebolinha.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 90

Admirar

Quem admira quem?

O filho admira o pai.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 104

Irritar

Quem irrita quem?

A Mônica irrita o Cebolinha.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 76

Machucar

Quem machuca quem?

A Mônica machuca o Cebolinha.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Chalita, Gabriel. O peixe Azul. Ilustrações Maurício de Sousa. São Paulo: Globo,
2010. p.12

Respeitar

Quem respeita quem?

O filho respeita o pai.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 143

Preocupar

Quem preocupa quem?

A galinha preocupa o Chico.

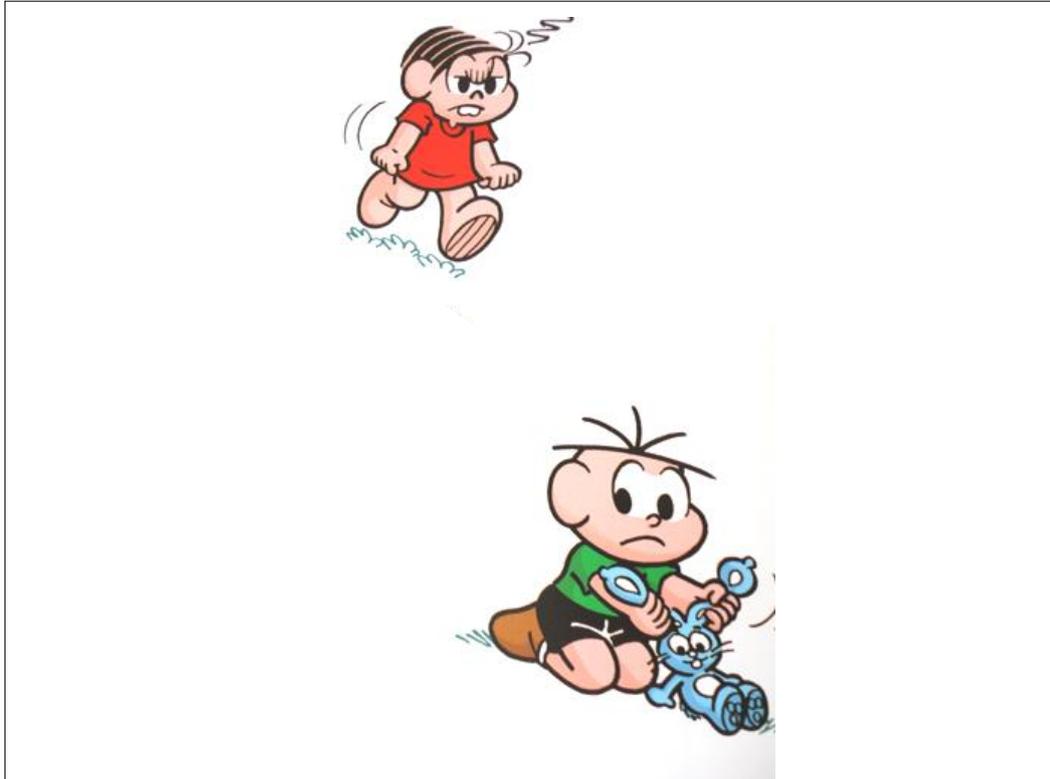


© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 91

Perseguir

Quem persegue quem?

O tatu persegue o Chico.

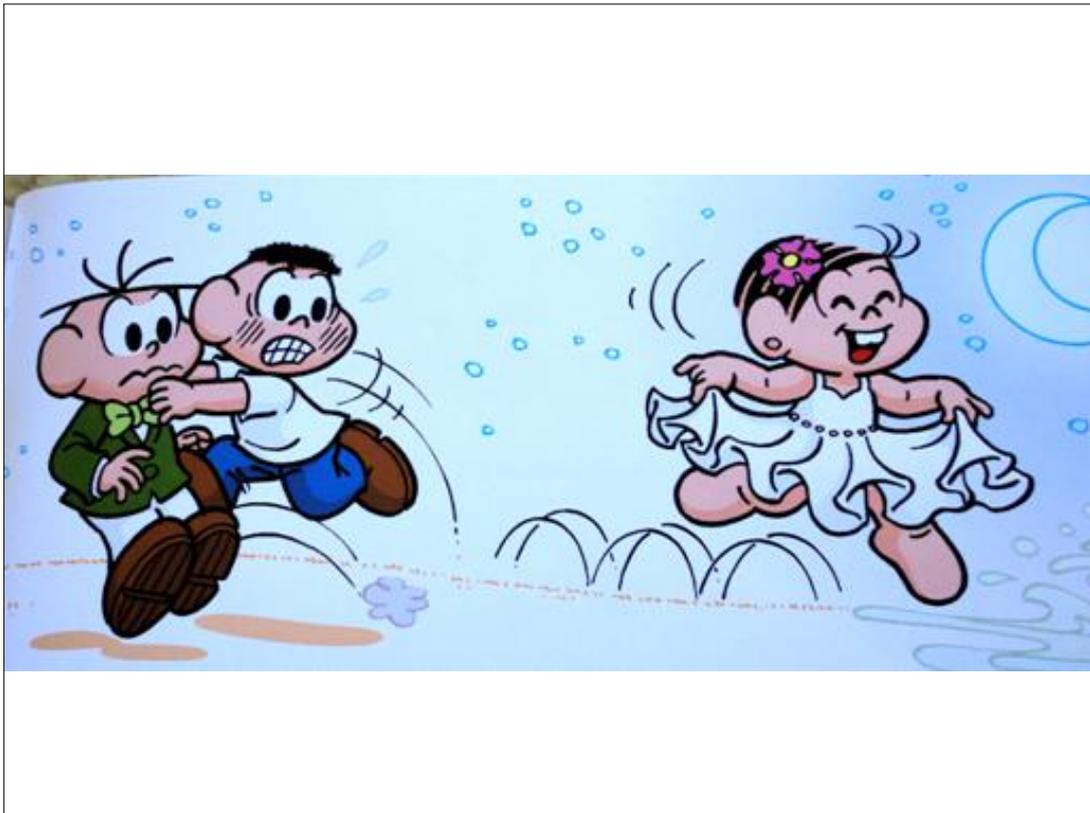


© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 117

Detestar

Quem detesta quem?

A Mônica detesta o Cebolinha.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol,
2009. p. 129

Assustar

Quem assusta quem?

A Mônica assusta o Cebolinha e o Cascão.



© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Almanaque do Chico Bento, nº 23 – Outubro de 2010. p.60

Puxar

Quem puxa quem?

O Chico puxa a Vaca.

Respostas de “admirar”, “respeitar”, “preocupar”, “encantar” – Atividade 1 – crianças pequenas.

ADMIRAR - Teste 1:

ERROS: 18 /30

I) Quantos disseram “O pai admira o filho”. TOTAL: 11 /18

- 1- Arquivo 4
- 2- Arquivo 5
- 3- Arquivo 7
- 4- Arquivo 8
- 5- Arquivo 10
- 6- Arquivo 14
- 7- Arquivo 16
- 8- Arquivo 19
- 9- Arquivo 20
- 10- Arquivo 22
- 11- Arquivo 30

II) Outras respostas – não conseguiram, falaram coisas totalmente diferentes, ou “não sei”. TOTAL 7/18

- 1- Arquivo 3: “O que é admirar?”
- 2- Arquivo 6 “Eu não sei o que é admirar”
- 3- Arquivo 23 – “O Chico consola o pai”, “não sei”...
- 4- Arquivo 24 – “O pai do Chico”... “e o Chico”.. (tempo) acertou.
- 5- Arquivo 25 – “O Chico adora.” “Tá olhando o pai”
- 6- Arquivo 27 – “O filho tá olhando o pai dele”, “O que é admirar?”.
- 7- O Arquivo 12, demorou 20 seg. sem dizer nada, perguntei se ele sabia o que era admirar ele disse que não, eu expliquei, ele acertou (aos 6:05 min).

RESPEITAR - Teste 1:

ERROS: 6 /30

I) Quantos disseram “O pai respeita o filho”. TOTAL: 2 /6

- 1- Arquivo 1
- 2- Arquivo 3

II) Outras respostas – não conseguiram, falaram coisas totalmente diferentes, ou “não sei”. TOTAL 4/6

- 1- Arquivo 2: “Ninguém”
- 2- Arquivo 8: “O Chico tem que respeitar o pai do Chico”
- 3- Arquivo 14: demorou mt, disse “numm”
- 4- Arquivo 21: “O que eu sei é que o pai está brigando com o Chico”

PREOCUPAR - Teste 1:

ERROS: 18/30 --- [[[esses 11 “erros” foram contabilizados como acertos em Psicológicos x Ação]]]

I) Quantos disseram “o Chico SE preocupa COM a galinha”. TOTAL 2/11

- 1- Arquivo 3: “Ele se preocupa com a galinha”
- 2- Arquivo 11: “O Chico se preocupa com o galo dele”

II) Quantos disseram “o Chico preocupa COM a galinha”. TOTAL 9/11

- 1- Arquivo 1: “O Chico preocupa com o galo” [mas e...quem preocupa quem? “não sei”]
- 2- Arquivo 4: “O menino tá preocupando com a galinha”
- 3- Arquivo 6: “O Chico preocupa com a galinha”
- 4- Arquivo 7: “O Chico preocupa com a galinha dele”
- 5- Arquivo 17: “O Chico preocupa com a galinha”
- 6- Arquivo 21: “O Chico Bento preocupa com a Giserda”
- 7- Arquivo 23: “O Cebolinha preocupa com a galinha”
- 8- Arquivo 25: “Ele preocupa com ele” (apontando o Chico e depois o galo)
- 9- Arquivo 26: “O Chico tá preocupado com a galinha”

Dos onze que acertaram da forma não-esperada, nove sujeitos, ou 82% omitiram a partícula (se). Apenas dois sujeitos, ou 18 % dos onze, emitiram a partícula “se”. Nenhuma ocorrência para “se” sem a preposição “com”, como no hipotético: *O Chico se preocupa o galo.

[[[ERROS DE FATO – 7]]]

III) Quantos disseram “o Chico preocupa a galinha” – de fato ao contrário, sem o “com”. TOTAL: 3/18

- 1- Arquivo 8 : “O Cascão preocupa a galinha”.
- 2- Arquivo 9: “O Chico preocupa a galinha”, “O Chico preocupa o galo”.
- 3- Arquivo 22: “O Chico preocupa a galinha” 2x.

IV) Outras respostas – não conseguiram, falaram coisas totalmente diferentes, ou “não sei”. TOTAL 4/18

- 1- Arquivo 2: “Ele”
- 2- Arquivo 5: “não sei”
- 3- Arquivo 19: “não sei”
- 4- Arquivo 27: “O Chico Bento tá pensando que tem uma galinha”

ENCANTAR - teste1

ERROS: 13 /30

I) Quantos disseram “O Sr. Barata encanta a Sr Barata”. TOTAL: 5/13

- 1- Arquivo 4
- 2- Arquivo 6
- 3- Arquivo 22
- 4- Arquivo 25
- 5- Arquivo 27

II) Outras respostas – não conseguiram, falaram coisas totalmente diferentes, ou “não sei”. TOTAL 8 /13

- 1- Arquivo 1: apontou o “O Sr. Barata” e a “Dona Barata”, mas indicava dúvida.
- 2- Arquivo 3: Permaneceu 12 segundos pensando.
- 3- Arquivo 7: tem muita dificuldade e acerta
- 4- Arquivo 11: levou muito mais tempo do que para os outros, e acertou.
- 5- Arquivo 14: “num sei” tempo depois, acertou.
- 6- Arquivo 18: “A dona barata admira o Dono barato”
- 7- Arquivo 23: mt tempo (10 segundos sem dizer nada, diz “Sr Barata”, e mais 10 segundos sem dizer nada) e eu pergunto “O Sr. Barata encanta a Sr. Barata?” e ele diz que sim.
- 8- Arquivo 29: ficou muito na dúvida, disse não saber o que era “encanta”

Figuras utilizadas na Atividade 2 – na fase de aprendizado da tarefa.



O monstro **teme** o Chico.

FIGURA DE CIMA

Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.139

Esquerda © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Almanaque do Chico Bento, nº 23 – Outubro de 2010. p.6

FIGURA DE BAIXO

Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.69

Esquerda: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.139





FIGURA DE CIMA

© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Almanaque do Chico Bento, nº 23 – Outubro de 2010. p.68

FIGURA DE BAIXO

© 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados
– FONTE: Almanaque do Chico Bento, nº 23 – Outubro de 2010. p.70

O índio **teme** a onça.



Figuras utilizadas na Atividade 2 – na fase teste.



FIGURA DE CIMA

Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.127

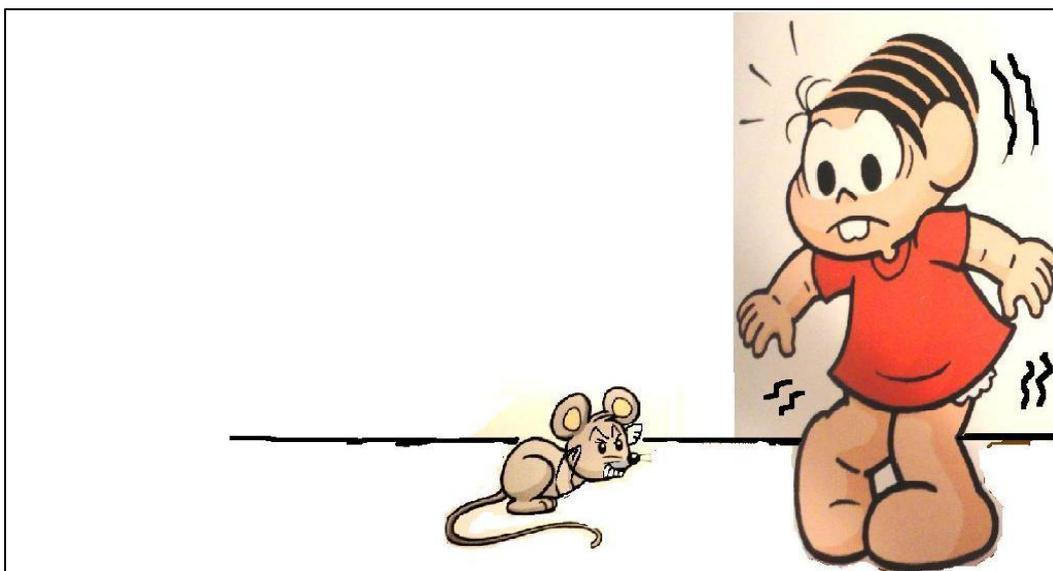
Esquerda: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.109

FIGURA DE BAIXO

Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p. 153 – muito modificada por nós.

Esquerda © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.74

A Mônica **teme** o rato





O sapo **teme** a onça.

FIGURA DE CIMA

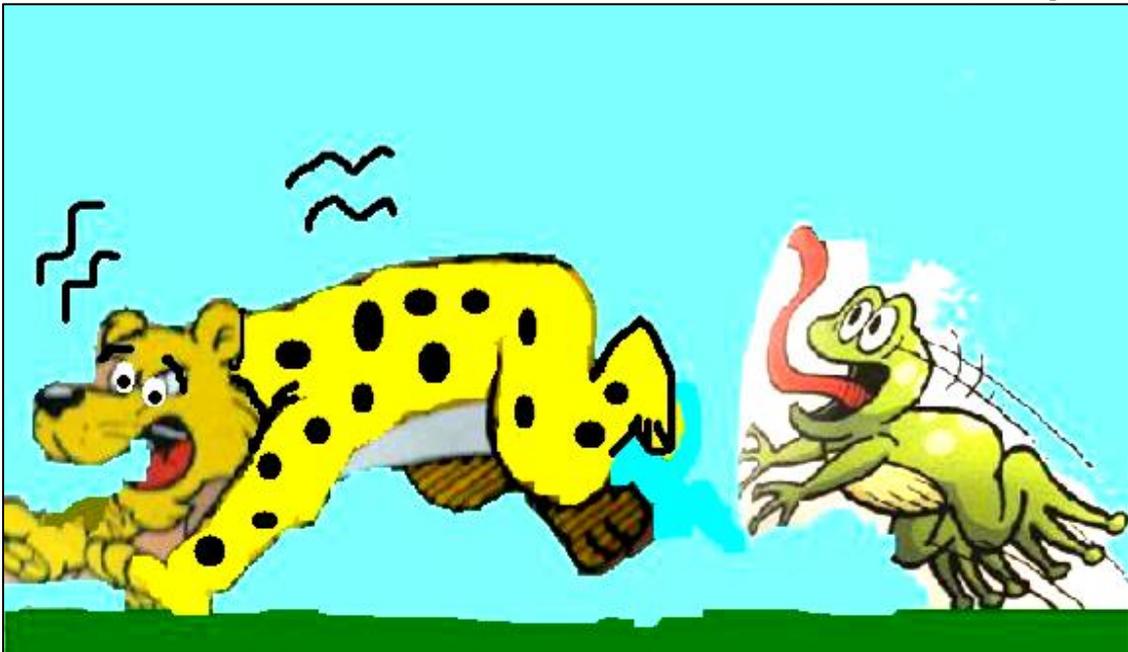
Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados –FONTE: Almanaque do Chico Bento, nº 23 – Outubro de 2010. p.51 – modificado por nós.

Esquerda: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.143

FIGURA DE BAIXO

Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados –FONTE: Almanaque do Chico Bento, nº 23 – Outubro de 2010. p.50 – modificado por nós.

Esquerda: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.118



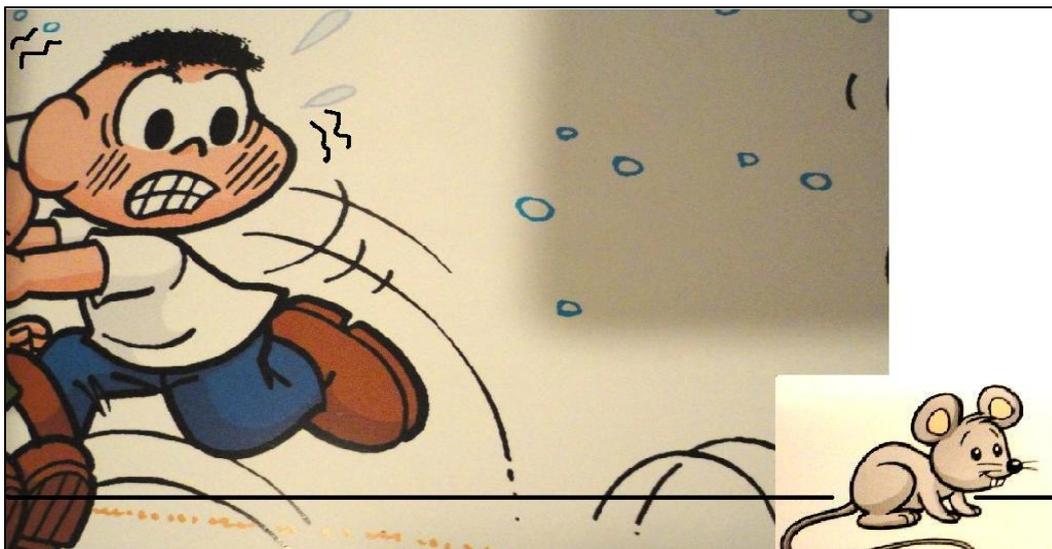


FIGURA DE CIMA

Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p. 153

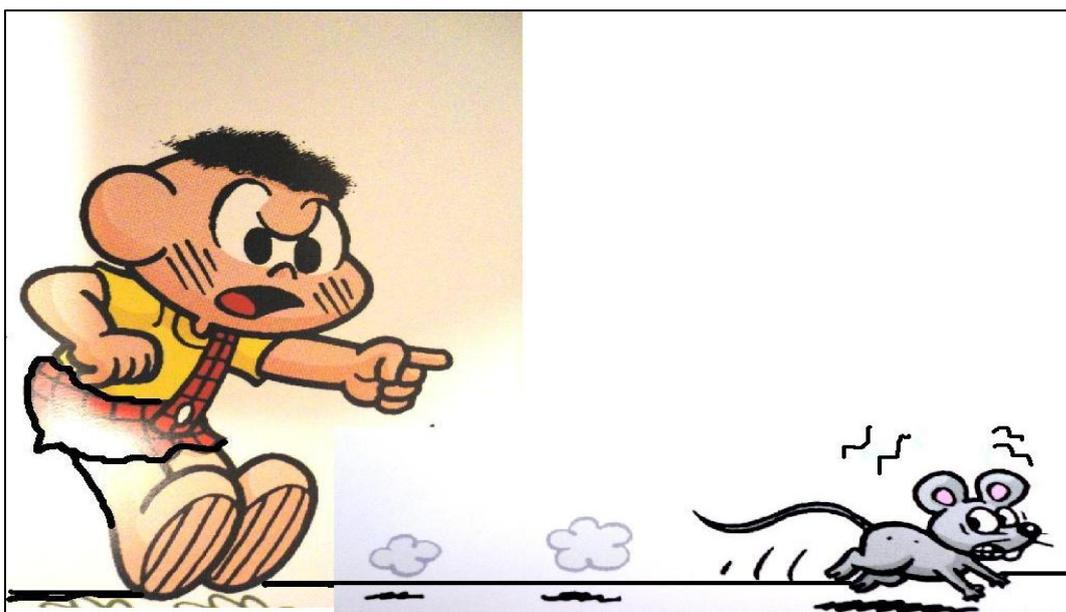
Esquerda: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p. 129

FIGURA DE BAIXO

Direita: © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.118

Esquerda © 2010 Mauricio de Sousa e Mauricio de Sousa Produções Ltda., todos os direitos reservados – FONTE: Turma da Mônica: folclore brasileiro/ Mauricio de Souza. –Barueri, SP: Girassol, 2009. p.109

O rato **teme** o Cascão





ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: VERBOS PSICOLÓGICOS: AQUISIÇÃO E HIPÓTESES DE MAPEAMENTO

Pesquisadora responsável: Beatriz Patriota Carneiro

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado “VERBOS PSICOLÓGICOS: AQUISIÇÃO E HIPÓTESES DE MAPEAMENTO”.

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra “d” e IX.2 letra “c” da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 28 de setembro de 2010.

Debora Diniz
Coordenadora Geral - CEP/IH