

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

Natália Alves Drumond

A AQUISIÇÃO DE CONSTRUÇÕES CLIVADAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Belo Horizonte

2025

Natália Alves Drumond

A AQUISIÇÃO DE CONSTRUÇÕES CLIVADAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área: (1) Linguística Teórica e Descritiva.

Linha de pesquisa: (1E) Estudos Formais de Língua.

Orientador: Prof. Dr. Aroldo Leal de Andrade.

Coorientadora: Profa. Dra. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes.

Belo Horizonte

2025

D795a Drumond, Natália Alves.
A aquisição de construções clivadas do português brasileiro
[manuscrito] / Natália Alves Drumond. – 2025.
1 recurso online (131 f.: il., tabs., graf., color., p&b.) : pdf.

Orientador: Aroldo Leal de Andrade.
Coorientadora: Ruth Elisabeth Vasconcelos Lopes.
Área de concentração: Linguística Teórica e Descritiva.
Linha de pesquisa: Estudos Formais de Língua.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 102-111.
Anexos: f. 112-131.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Sintaxe – Teses. 3. Língua portuguesa – Aquisição de linguagem – Teses. I. Lopes, Ruth Elisabeth Vasconcelos. II. Andrade, Aroldo Leal de. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 469.5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

A AQUISIÇÃO DE CONSTRUÇÕES CLIVADAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

NATÁLIA ALVES DRUMOND

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA TEÓRICA E DESCRITIVA, linha de pesquisa Estudos Formais de Língua.

Aprovada em 03 de abril de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Aroldo Leal de Andrade - Orientador

UFMG

Prof(a). Ruth Elizabeth Vasconcellos Lopes - Coorientadora

UNICAMP

Prof(a). Larissa Santos Ciriaco

UFMG

Prof(a). Arabie Bezri Hermont

PUC-MG

Belo Horizonte, 03 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Aroldo Leal de Andrade, Professor do Magistério Superior**, em 09/04/2025, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arabie Bezri Hermont, Usuário Externo**, em 21/04/2025, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes, Usuária Externa**, em 06/05/2025, às 19:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Larissa Santos Ciriaco, Membro**, em 08/05/2025, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4110764** e o código CRC **D44E623D**.

Dedico este trabalho ao meu filho André e ao meu marido Diego, pela paciência e respeito, em tempos de tantos estudos e menos presença.

AGRADECIMENTOS

À memória do meu pai, José Drumond Procópio Torres.

À minha mãe, Ayrde Alves Drumond, por seu amor e exemplo de determinação.

Ao meu orientador, Aroldo Leal de Andrade, por tudo e por tanto que fez por mim nesta jornada de estudo e aprendizado. Sou imensamente grata pela paciência com minhas dúvidas, anseios e aflições, mas depois que me deu a mão, não soltou mais.

À minha coorientadora, Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes, por ter me auxiliado com tamanho conhecimento, objetividade, assertividade e coerência.

Ao professor Fábio Bonfim, quem primeiro me apresentou aos estudos da sintaxe, antes mesmo de estar matriculada no mestrado.

Durante o mestrado, também tive o prazer de cursar disciplinas com professores excepcionais que muitos conhecimentos agregaram em minha vida, são eles: Profa. Larissa Ciríaco, Prof. Luís Francisco Dias, Prof. Guilherme Lourenço e Prof. Ricardo Augusto de Souza. O meu muito obrigada!

Ao professor Pedro Perini da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que tão gentilmente disponibilizou os dados do *Corpus Infantil Longitudinal* (CIL).

Às instituições educacionais públicas do município de Itabira/MG que abriram suas portas para que essa pesquisa fosse possível.

Às famílias das crianças que, generosamente, autorizaram a participação de seus filhos e filhas no experimento.

Gratidão a todas as crianças que, tão graciosamente, revelaram tesouros da nossa linguagem.

À monitora do CMEI, Eliane Cristina Lage, e à professora de educação infantil, Lucimar Fonseca, que me acolheram de forma tão atenciosa em suas instituições, tornando mais suave minha jornada como pesquisadora.

Aos meus colegas de trabalho, que se mostraram totalmente disponíveis logo que pedi o apoio para que participassem do experimento, enquanto integrantes do grupo-controle do experimento.

Lutar com palavras é a luta mais vã.
Entanto lutamos, mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco. Algumas tão fortes como o javali.
Não me julgo louco. Se o fosse, teria poder de encantá-las.

— Carlos Drummond de Andrade, O Lutador

RESUMO

O objetivo central desta dissertação é compreender como as crianças que têm o português brasileiro como língua materna adquirem diferentes tipos de estruturas clivadas. As construções da família das clivadas consistem em recursos para focalizar constituintes na sentença, e se subdividem em clivadas e pseudoclivadas. Enquanto as primeiras consistem num constituinte clivado, uma cópula e o complementizador *que*, as segundas exibem um pronome-Q em vez do complementizador. A justificativa para a realização desta pesquisa decorre da escassez de estudos sobre a aquisição de estruturas clivadas em variedades do português, apesar da existência de estudos sobre as clivadas presentes na gramática do português brasileiro estável. Para tanto, foi realizado um experimento que analisou as produções orais de três grupos de crianças em processo de aquisição do português brasileiro como língua materna, além de um grupo controle formado por adultos. Além disso, analisamos um corpus infantil, o *Corpus Infantil Longitudinal*, que inclui dados de clivadas enunciadas por uma criança interagindo com sua mãe ou avó. Os elementos com a função sintática de sujeito, tanto no grupo de adultos como no de crianças, foram clivados com maior frequência em relação às funções de objeto direto, objeto indireto e adjunto adverbial. As construções clivadas mais utilizadas pelos adultos foram as pseudoclivadas na função sintática de sujeito, enquanto as crianças utilizaram mais as clivadas truncadas. Após a apresentação do quadro teórico em que se baseia esta tese, é feita uma revisão da literatura sobre clivagem, sua relação com a noção de foco e os principais tipos de clivadas e pseudoclivadas no português brasileiro e no português europeu. A análise dos resultados do experimento e do corpus mostrou que as crianças analisadas produzem vários tipos de construções clivadas e nenhuma construção pseudoclivada, sendo esse tipo de construção, no entanto, produzido por adultos. Além disso, as clivagens canônicas sem o complementizador foram encontradas exclusivamente nas respostas das crianças, enquanto os fragmentos simples, que podem ser considerados formas elípticas, apareceram em número significativo na fala das crianças e em pequena quantidade na fala dos adultos. Especificamente, os dados do experimento mostram que, à primeira vista, as crianças produzem mais estruturas clivadas do que os adultos, mas isso só acontece quando os fragmentos simples são contados como respostas. As construções clivadas mais utilizadas pelos adultos foram as pseudoclivadas na função sintática de sujeito, enquanto as crianças utilizaram mais as clivadas truncadas. Elas também clivaram constituintes de todas as funções sintáticas estudadas, embora tenha havido de elementos com função de sujeito.

Palavras-chave: Construções clivadas. Focalização. Sintaxe. Aquisição de linguagem. Estrutura Informacional.

ABSTRACT

The central aim of this thesis is to understand how children having Brazilian Portuguese as their mother tongue acquire different types of cleft structures. Cleft constructions (in its larger sense) consist of resources for focusing constituents in the sentence, and are subdivided into clefts and pseudoclefts. While the former consist of a cleft constituent, a copula and the complementizer *que*, the latter display a *wh*-pronoun instead of the complementizer. The justification for conducting this research stems from the paucity of studies on the acquisition of cleft structures in varieties of Portuguese, despite the existence of studies on clefts about the stable grammar of Brazilian Portuguese. To this end, an experiment was conducted that analyzed the oral production of three groups of children in the process of acquisition of Brazilian Portuguese as a mother tongue, besides a control group made up of adults. In addition to it, we have analyzed a children's corpus, the *Corpus Infantil Longitudinal*, which includes data of clefts uttered by a child interacting with his mother or grandmother. Elements with the syntactic function of subject, in the adult and child groups, were more frequently clefted, in comparison with the functions of direct object, indirect object and adverbial adjunct. The most used cleft constructions adults were pseudoclefts in the syntactic function of subject, while children used truncated clefts more often. After having presented the theoretical framework on which this thesis is based, we include a literature review on clefting, its relation with the notion 'focus' and the main types of clefts and pseudoclefts in Brazilian Portuguese and European Portuguese. The analysis of the results of both the experiment and the corpus showed that the analyzed children produce various types of cleft constructions and no pseudocleft construction, a construction type which is, however, produced by adults. Besides, canonical clefts without the complementizer were exclusively found in the children's answers, while simple fragments, which can be considered ellipted forms, appeared in significant numbers in speech of children and, to a small extent, in those of adults. Specifically, the data from the experiment shows that, at first, children produce more cleft structures than adults, but this is only the case when simple fragments are counted as responses. In both adult and children groups, elements with the syntactic function of subject were those most frequently clefted if compared to direct objects, indirect objects and adverbial adjuncts. The cleft constructions most used by adults were pseudoclefts in subject function, whereas children have mostly used truncated clefts. Although they have clefted all syntactic functions surveyed, there was again a prevalence of those in subject function.

Keywords: Cleft constructions. Focalization. Syntax. Language acquisition. Information Structure.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Função sintática de sujeito	59
Figura 2 – Função sintática de objeto indireto	59
Figura 3 – Função sintática de objeto direto	60
Gráfico 1 – Porcentagem das funções sintáticas clivadas considerando todos os grupos de participantes, incluindo os fragmentos simples	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Tipos e quantidades de construções clivadas versus Idade da criança (corpus CIL/UFVJM).....	63
Tabela 2 –Tipos e quantidades de focos encontrados nas construções clivadas versus idade da criança (corpus CIL/UFVJM)	64
Tabela 3 – Relação de tipos de construções clivadas versus funções sintáticas clivadas (<i>corpus</i> CIL/UFVJM).....	65
Tabela 4 – Escopo do foco versus idade da criança (<i>corpus</i> CIL/UFVJM).....	66
Tabela 5 – Categorias dos constituintes clivados versus idade da criança.....	66
Tabela 6 – Referencialidades dos constituintes clivados versus idade da criança.....	67
Tabela 7 – Respostas com e sem clivadas, incluindo os fragmentos simples.....	69
Tabela 8 – Respostas com e sem clivadas, excluindo os fragmentos simples.....	70
Tabela 9 – Construções clivadas versus grupos de pesquisa, incluindo os fragmentos simples - (visão geral).....	72
Tabela 10 – Construções clivadas versus grupos de pesquisa, excluindo os fragmentos simples - (visão geral).....	73
Tabela 11 – Tipos e quantidades de construções clivadas versus grupos de pesquisa, incluindo os fragmentos simples - (detalhamento).....	74
Tabela 12 – Função sintática clivada versus grupos de pesquisa, incluindo os fragmentos simples	80
Tabela 13 – Função sintática clivada versus tipos de construções clivadas, incluindo os fragmentos simples	82
Tabela 14 – Tipos de construções clivadas no PE e PB, função de sujeito (em %)	93
Tabela 15 – Tipos de construções clivadas no PE e PB, função de objeto direto (em %)	94
Tabela 16 – Tipos de construções clivadas no PE e PB, função de adjunto (em %).....	95
Tabela 17 – Tipos de construções clivadas no PE e PB, função de objeto indireto (em %).....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIL	Corpus Infantil Longitudinal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EPP	Princípio da Projeção Estendida
GU	Gramática Universal
HC	Hipótese continuísta
HM	Hipótese maturacional
NURC	Norma Urbana Linguística Culta
PB	Português brasileiro
PE	Português europeu
SWYC-BR	Survey of wellbeing of Young Children (versão brasileira)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPP	Teoria de Princípios e Parâmetros
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 A complexidade dos estudos sobre aquisição de linguagem	18
1.2 Abordagens teóricas sobre a aquisição da linguagem.....	19
1.2.1 Empirismo	19
1.2.1.1 Hipótese behaviorista	19
1.2.1.2 Hipótese conexionista	20
1.2.2 Racionalismo	22
1.2.2.1 Hipótese inatista	22
1.2.2.2 A faculdade da linguagem e a gramática universal	23
1.2.2.3 A teoria de princípios e parâmetros	24
1.2.2.4 As Hipóteses Maturacional e Continuista	25
1.2.3 Construtivismo	27
1.2.3.1 A epistemologia genética de Piaget	27
1.2.3.2 Sóciointeracionismo de Lev Vygostsky	28
1.3 Aquisição da sintaxe	30
1.3.1 Período crítico	31
1.3.2 Período pré-linguístico: o balbucio	31
1.3.3 Período linguístico: as primeiras palavras	32
1.3.3.1 Holofrases	32
1.3.3.2 Frases com duas ou mais palavras	34
1.4 Conclusões preliminares	35
2. AS CONSTRUÇÕES CLIVADAS	37
2.1 Estrutura informacional	37
2.2 Pressuposição e asserção (foco)	38
2.3 O fenômeno da clivagem	40
2.4 Construções clivadas: orações simples ou complexas?	42
2.5 Assimetria sujeito-objeto	43
2.6 Complexidade computacional	44
2.7 Conclusões preliminares	45
3. AS CONSTRUÇÕES CLIVADAS DO PORTUGUÊS	46

3.1 Construções clivadas e pseudoclivadas	48
3.1.1 Clivadas canônicas	48
3.1.2 Clivadas invertidas	48
3.1.3 Pseudoclivadas canônicas	49
3.1.4 Pseudoclivadas invertidas	49
3.1.5 Pseudoclivadas extrapostas	50
3.1.6 Semiclivadas	50
3.1.7 Clivadas apresentativas	51
3.2 Tipos especiais de construções clivadas	52
3.2.1 Clivadas sem cópula ou reduzidas	52
3.2.2 Clivadas truncadas	53
3.2.3 Clivadas canônicas com omissão do complementizador	54
3.2.4 Fragmentos simples	54
3.3 Conclusões preliminares	54
4. METODOLOGIA	56
4.1 O <i>corpus</i> CIL/UFVJM	56
4.2 O experimento de produção elicitada	56
4.2.1 Análise ética	56
4.2.2 Desenho do experimento	57
4.2.3 Seleção dos participantes	57
4.2.4 Coleta de dados	58
5. RESULTADOS	62
5.1 Análise de dados do <i>corpus</i> de produção infantil	62
5.2 Apresentação dos resultados do experimento	68
5.2.1 Resultados gerais	69
5.2.2 Resultados de diferentes tipos de construções clivadas: visão geral	72
5.2.3 Resultados de diferentes tipos de construções clivadas: detalhamento	74
5.2.4 Resultados quanto às funções sintáticas clivadas	79
5.3 Conclusões preliminares	85
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86
6.1 Comentários sobre o experimento	86
6.2 Os resultados do experimento face às teorias de aquisição	88
6.3 Comparação entre os resultados do português brasileiro com os do português europeu	92

6.4 Conclusões preliminares	100
CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	102
ANEXO A	112
ANEXO B	115
ANEXO C	119
ANEXO D	120
ANEXO E	129

INTRODUÇÃO

A busca pelo entendimento de como ocorre o processo de aquisição da linguagem humana é algo que não cessa. Desde a antiguidade até os dias atuais, é um tema repleto de controvérsias que continua chamando a atenção de estudiosos de diversas áreas e, apesar das inúmeras teorias, ainda há poucas certezas e muitas perguntas a se fazer.

Esta dissertação apresenta um estudo relativo aos aspectos estruturais e funcionais do fenômeno da clivagem, entendido como um recurso sintático de natureza pragmático-discursiva utilizado para focalizar constituintes em uma sentença. Para isso, foi realizado um experimento o qual analisou as produções orais de um grupo controle formado por adultos e por três grupos de crianças em fase de aquisição do português brasileiro (PB) enquanto língua materna, no que se refere à aquisição de construções clivadas. Além disso, foi realizada a análise do *Corpus Infantil Longitudinal* (CIL) disponibilizado por um grupo de pesquisa da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) com dados de uma criança durante a interação com a mãe e, por vezes, com a avó.

A clivagem se manifesta em duas “famílias” das chamadas construções clivadas¹: as clivadas (1) e as pseudoclivadas (2). De forma geral, as clivadas são constituídas por uma cópula (verbo *ser*) e o complementizador *que*, já as pseudoclivadas também possuem a cópula, porém o conectivo é um pronome-Q (o *que*, *quem*). É importante salientar que, cada uma dessas famílias apresenta um número considerável de estruturas variantes.²

- (1) (— Quem comeu o bolo?)
 — **Foi** [você] **que** comeu o bolo.
- (2) (— Quem comeu o bolo?)
 — **Quem** comeu o bolo **foi** [você].

¹ As clivadas e pseudoclivadas podem se subdividir em diferentes tipos de estruturas. Quando, nesta dissertação, for mencionado apenas o termo ‘estruturas clivadas’ ou ‘construções clivadas’ tratar-se-á da família das clivadas, correspondendo tanto às clivadas como às pseudoclivadas. Quando a intenção for abordar algum aspecto sobre as clivadas ou pseudoclivadas propriamente ditas, será definido o tipo específico de cada uma.

² Os exemplos das estruturas clivadas e pseudoclivadas apresentadas neste texto possuem a cópula e o complementizador *que* ou/ pronome-Q indicados, na maioria das vezes, em negrito, enquanto o constituinte clivado aparece entre colchetes.

O português apresenta uma variedade de construções clivadas. Apesar disto, conforme Lobo, Santos e Soares (2016), os estudos sobre sua emergência durante o processo de aquisição de linguagem são, em geral, escassos. Desta forma, este trabalho busca identificar e caracterizar as construções clivadas no período de aquisição do PB enquanto língua materna, assim como analisar o comportamento sintático-pragmático no uso das mesmas.

Este estudo está embasado em uma visão gerativista sobre a aquisição da linguagem, de acordo com a qual a sintaxe é construída na mente/cérebro dos adquirentes. Para a teoria gerativa, as crianças, graças a um conhecimento linguístico inato bastante estruturado, a gramática universal (GU), são capazes de analisar os estímulos linguísticos a que são expostas (Guasti, 2002). Diante disso, a criança seleciona uma gramática específica dentre aquelas que a GU permite, a partir de dois tipos de restrições, nomeadamente, princípios e parâmetros (Chomsky, 1981).

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa se deve principalmente à escassez de estudos sobre a aquisição de construções clivadas em variedades do português, apesar de já haver vários trabalhos com uma perspectiva descritiva/explicativa sobre a clivagem na gramática adulta do PB como, por exemplo, os de Kato e Ribeiro (2006), Braga, Kato e Mito (2015) e Braga (1991; 2009). Além disso, o estudo sobre a aquisição de clivadas do PB e, em segundo plano, de outras línguas românicas, em especial do PE, é relevante por permitir compreender melhor esse tipo de estratégia sintática, como também seu desenvolvimento na gramática infantil. Dentre os autores portugueses, ganham destaque os trabalhos de Lobo, Santos e Soares (2012; 2016; 2019) devido à valiosas pesquisas no campo de aquisição das clivadas, tornando-se importantes referências para este trabalho.

Pesquisas que envolvem dados de aquisição de linguagem são fundamentais para proporcionar robustez translíngua no que se refere aos processos que subjazem à compreensão e produção de estruturas complexas de uma língua. Acredita-se que o conhecimento sobre em que momento os vários tipos de construções clivadas emergem durante o período de aquisição do PB poderá contribuir para o entendimento sobre a aquisição da sintaxe e da estrutura informacional dessa variedade.

As questões de pesquisa que esse estudo buscou responder são:

- a. Quais tipos de construções clivadas as crianças em fase de aquisição do PB são capazes de produzir, quando emergem e em qual ordem?
- b. Os tipos de construções clivadas presentes na fala dos adultos guardam alguma relação com os dados de clivagem encontrados na produção oral das crianças?
- c. Quais construções clivadas o português brasileiro e o português europeu têm em comum e em quais se diferenciam?

Partimos da Hipótese da Complexidade Derivacional (Jakubowicz, 2004; 2005), segundo a qual a ordem de aquisição das estruturas sintáticas vai do mais simples ao mais complexo. Isso nos faz tecer algumas expectativas mais específicas sobre algumas construções:

- as clivadas truncadas devem ser as principais construções utilizadas pelas crianças;
- as pseudoclivadas não são produzidas pelas crianças, ou se são produzidas, ocorrem em quantidade pouco significativa; por outro lado, espera-se que sejam produzidas pelos adultos;
- algumas construções típicas da gramática infantil são encontradas pela falta de projeção de algumas categorias funcionais, de maneira variante.

Além das expectativas mencionadas anteriormente, também acreditamos que:

- as construções clivadas produzidas pelas crianças são em sua maioria semelhantes às dos adultos, com exceção das pseudoclivadas.
- o PB e o PE apresentam a maioria das construções clivadas em comum, com exceção das clivadas reduzidas, que não são encontradas no PE culto (Brito e Duarte, 2003).

Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para a compreensão de quando se dá a aquisição das construções clivadas principalmente de natureza contrastiva assim como compreender a interface sintaxe-pragmática e quais relações existem com as análises teóricas já descritas na literatura para a gramática infantil e do adulto.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Apesar de haver muitos estudos sobre a aquisição de linguagem acumulados ao longo dos tempos, ainda temos muito a compreender sobre os modos como a mesma se constitui e funciona. Na seção 1.1 são tecidas considerações a respeito dos aspectos que são importantes para estudos que têm como objetivo compreender o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Na seção 1.2 é apresentado o arcabouço teórico acerca da aquisição da linguagem, com maior enfoque para a teoria de base gerativista. Na seção 1.3 são apresentados alguns procedimentos que podem estar envolvidos na aquisição da linguagem.

1.1 A complexidade dos estudos sobre aquisição de linguagem

Aimard (1986) diz que, para se compreender globalmente o processo de aquisição da linguagem, é necessário analisar e entender o que a criança percebe, o que produz e o que compreende, tudo isso dentro de contextos específicos. A autora também lembra que não há um único modelo linguístico que explique a aquisição da linguagem, mas vários e que, cada um, a seu modo, tenta analisá-la, interpretá-la e enquadrá-la em diferentes planos. Nesse sentido, Yavas (1982) destaca que os estudos sobre a aquisição da linguagem devem envolver diferentes áreas de conhecimento, como a linguística, a psicologia, a sociologia, a neurologia dentre outras, pois cada uma delas, atuando de forma interdisciplinar, aumenta as possibilidades de um conhecimento maior e mais assertivo sobre como a linguagem se constitui.

Chomsky (1998) afirma que uma teoria, ao pretender compreender a aquisição de uma língua, deve ter uma adequação descritiva e uma adequação explicativa. Isso significa que a adequação descritiva está relacionada com uma língua em particular, já a adequação explicativa se preocupa com a linguagem de uma forma mais ampla, englobando todas as línguas humanas através de uma gramática universal. Quanto a isso, Grolla e Silva (2014) afirmam que uma teoria de aquisição de linguagem precisa compreender a universalidade da linguagem, isto é, porque e como as crianças adquirem uma língua sem esforço e em um espaço de tempo pequeno.

Afinal, nós, seres humanos, nascemos predestinados ao desenvolvimento da linguagem? Como essa linguagem se desenvolve até resultar no poder de comunicação que tem? Por que parece haver um período crítico para que possamos dominar uma determinada língua (ou mais de uma)? Essas e muitas outras perguntas

fazem parte dos estudos sobre a linguagem humana, que apresentam respostas, com frequência, conflitantes entre si.

Ainda temos um longo caminho na realização de pesquisas sobre aquisição de linguagem e, com certeza, seus achados poderão beneficiar não apenas o campo dos estudos linguísticos propriamente ditos, mas também as práticas pedagógicas, as terapias de reabilitação de linguagem, como por exemplo, em casos de lesões cerebrais, transtornos de aprendizagem, etc.

1.2 Abordagens teóricas sobre a aquisição da linguagem

Nesta seção, iremos apresentar importantes abordagens teóricas que podem orientar as pesquisas sobre a aquisição da linguagem. Não temos aqui a pretensão de apresentar uma descrição exaustiva de cada teoria, pois o objetivo é dar ao leitor apenas uma visão geral das mesmas. Há duas correntes teóricas que merecem destaque: o empirismo (behaviorismo e conexionismo) e o racionalismo (inatismo e construtivismo).

1.2.1 Empirismo

A proposta empirista defende que o conhecimento deriva da experiência sensorial, ou seja, é adquirido através das experiências e impressões do mundo. Neste sentido a mente de um indivíduo ao nascer é como uma "tábula rasa" e, portanto, não considera a relação mente/cérebro como algo fundamental para o processo de aquisição de linguagem. Para os empiristas, diferentemente dos racionalistas que acreditam na existência de ideias inatas na mente, o que é inato é a capacidade do ser humano de fazer associações entre estímulos e respostas.

1.2.1.1 Hipótese behaviorista

O behaviorismo, conhecido também como comportamentalismo, é uma abordagem psicológica de estudo do comportamento humano e não humano que teve como principal fundador John B. Watson, o qual se baseou nos estudos de Ivan Pavlov. Entretanto, foi com B.F. Skinner que essa abordagem ganhou forças, principalmente quando publicou o livro *Verbal Behavior* no final da década de 1950 (Finger, 2007).

Para os behavioristas, a criança, quando nasce, é como uma tábula rasa, sem qualquer tipo de conhecimento prévio e só aprende a língua se ela for ensinada por alguém. Isso significa que o conhecimento linguístico é adquirido apenas pela

experiência da criança em contato com a língua utilizada pelos indivíduos com quem convive, através da associação entre estímulo e resposta, imitação e reforço positivo/negativo, resultando em um condicionamento para a aprendizagem da língua (Finger, 2007; Yavas, 1982). Neste sentido, as teorias baseadas no behaviorismo não consideram a existência da mente como componente fundamental para o processo de aquisição da linguagem o que significa que não consideram a mente com uma capacidade inata para a linguagem, o que seria inato é a capacidade de formar associações entre estímulos e respostas (Del Ré, 2006).

Embora o behaviorismo consiga explicar alguns aspectos da língua, não se sustenta no caso de palavras e frases que as crianças falam e que nunca ouviram antes. Chomsky (1959) criticou os behavioristas em uma resenha do livro *Verbal Behavior* de Skinner, usando vários argumentos que resultaram no que ele denominou de Problema Lógico da Linguagem. Dentre esses argumentos, estão a capacidade linguística criativa do homem e o fato de que, embora esse tenha acesso a dados truncados e fragmentados, em tempo relativo curto, adquirem a língua do seu ambiente, o que fundamenta a hipótese da pobreza de estímulos ou problema de Platão. Como a criança sabe que algo não pode ser aceito em uma determinada língua se não há evidências positivas que explicitem a agramaticalidade de sentenças mal formadas? Para Chomsky, isso só é possível devido a existência de uma estrutura de caráter universal.

Negrão, Scher e Viotti (2020a) destacam que não seria possível adquirir a linguagem por meio de memorização das propriedades das estruturas de uma língua, pois isso tornaria o processo de aquisição extremamente lento e exaustivo.

Embora algumas pesquisas já indiquem que a imitação possa facilitar o desenvolvimento da linguagem, essa não é suficiente para explicar todo o processo de aquisição (Yavas, 1982). Além disso, Finger (2007) destaca que, no nosso dia a dia, usamos os pressupostos do behaviorismo, como por exemplo, em casa com os filhos, na escola, no trabalho etc. Já com relação à língua, parece inviável aceitar a maioria das ideias do behaviorismo, pois a mesma não pode ser vista como um mero código.

1.2.1.2 Hipótese conexionista

Para a hipótese conexionista ou associacionismo, há o pressuposto de que as habilidades intelectuais humanas ocorrem de forma semelhante à comunicação

existente entre os neurônios no cérebro. Desta forma, o conexionismo parte de um modelo de redes neurais artificiais através de técnicas de modelagem computacional. Porém, para os conexionistas, os neurônios responsáveis pelo comportamento humano não possuem especificações prévias sobre os tipos de sinapses que devem ocorrer, e sim dependem dos estímulos do ambiente (Kenedy, 2019).

O conexionismo, diferentemente do behaviorismo, considera que a mente participa do processo de aquisição da linguagem e o estímulo-resposta não está no meio externo e sim, no cérebro e em suas redes neurais, no momento que ocorre a experiência empírica (Del Ré, 2006). Os conexionistas apresentam um único modelo de processamento para qualquer tipo de *input* a ser processado, rechaçando a ideia de que exista um órgão mental possuidor de um conhecimento inato e que opera com módulos especializados para o processamento da linguagem (Finger, 2007). Para Del Ré (2006), o conexionismo não consegue explicar como a criança aprende uma língua de forma rápida.

Os inatistas, como veremos com mais detalhes à frente, defendem que a aquisição de linguagem está relacionada a um sistema de processamento da linguagem com representações mentais constituídas por símbolos que possuem estrutura semântica e sintática que, por meio de regras combinatórias e seriais, resultam em construções mais complexas. Já para a abordagem conexionista, os *inputs* são armazenados de maneira não simbólica e representados através dos pesos ou forças das conexões entre as unidades da rede neural que, por sua vez, são gerenciados por algoritmos ou equações matemáticas. As forças das conexões neurais se fortalecem com a repetição das associações podendo fazer parte de redes maiores. (Finger, 2007; Grolla e Silva, 2014).

A abordagem conexionista não acredita que haja um período crítico para a aprendizagem da língua, ao contrário, defende que é o próprio processo de aprendizagem que fornece condições neurobiológicas para que outras aprendizagens aconteçam. Além disso, a linguagem não é determinada biologicamente, mas emerge de necessidades comunicativas a partir de mecanismos cognitivos gerais. A quantidade e a saliência do *input* linguístico ao qual o indivíduo é exposto é que define o sucesso ou não em seu aprendizado.

1.2.2 Racionalismo

Segundo Del Ré (2006), a corrente racionalista surge em virtude das explicações simplistas das teorias de base empirista, pois considera a mente mais do que mera participante do processo de aquisição de linguagem, uma vez que é, primordialmente, responsável por essa aquisição. O racionalismo, portanto, considera a relação entre mente e linguagem, pressupondo uma capacidade inata como dispositivo para a aquisição da linguagem. Para Chomsky (1965), as propriedades da língua são complexas e abstratas e, portanto, seriam transmitidas geneticamente. Isso significa que a criança já nasce com uma competência linguística mesmo antes de ter contato com sua língua materna. Fazem parte do racionalismo as perspectivas denominadas de inatismo e construtivismo.

1.2.2.1 Hipótese inatista

Segundo Kenedy (2019), a linguística gerativa encontrou como resposta ao problema da pobreza de estímulo o que ficou conhecido como hipótese do inatismo linguístico. Lightfoot (1999) diz que o problema da pobreza de estímulos é uma questão a favor da existência de um mecanismo inato para a aquisição de linguagem. As crianças compreendem as generalizações e as exceções da língua materna de forma relativamente rápida, pois, apesar de ter contato com um número finito de expressões, tornam-se capazes de produzir e compreender um número infinito de frases nunca ouvidas antes. Para Guasti (2002) e Lightfoot (1999), as crianças se embasam em evidências positivas, isto é, relativas ao que ouvem e que, ao mesmo tempo, seja permitido em sua língua. Essas evidências ocorrem em contextos diversos, a partir de dados linguísticos não uniformes, isto é, tanto bem formados como mal formados, em que há sentenças fragmentadas e pensamentos incompletos. As evidências negativas também estão presentes no processo de aquisição da linguagem e ocorrem quando os pais ou os cuidadores corrigem as crianças caso produzam estruturas, aparentemente, não possíveis em suas línguas. Ao contrário das evidências positivas, as evidências negativas não são capazes de interferir de forma preponderante no desenvolvimento linguístico das crianças. Apesar disso, as crianças desenvolvem a competência linguística num espaço de tempo relativamente curto.

De acordo com Soares (2006), para o inatismo, a criança nasce com um dispositivo de aquisição da linguagem (*language acquisition device*) geneticamente

pré-determinado que lhe permite ter acesso às estruturas gramaticais da sua língua materna a partir do *input* fornecido pelos interlocutores. Conforme Del Ré (2006), isso significa que, além desta capacidade inata para o desenvolvimento da linguagem, é necessário que a criança esteja em um meio em que a comunicação interpessoal se estabeleça.

Embora haja diferentes línguas pelo mundo, o processo de aquisição da linguagem pelos indivíduos parece apresentar um padrão de desenvolvimento comum mesmo com variações no tipo de *input* e nas condições de aquisição. Os estágios pelos quais a criança passa nesse processo tendem a ter a mesma ordem, diferindo no tempo em que cada criança muda de um estágio para outro. Isso demonstra que as línguas naturais, embora aparentemente diferentes, podem ser muito semelhantes em sua essência, uma vez que apresentam princípios inatos responsáveis pelo funcionamento gramatical das línguas (Corrêa, 1999; Guasti, 2002; Grolla e Silva, 2014; Martelotta, 2020).

A abordagem gerativista se baseia na GU, a qual estabelece a existência, no ser humano, de um aparato biológico para a linguagem (Chomsky, 1981; Grolla e Silva, 2014; Guasti, 2002). A proposta da gramática gerativa por Chomsky conquistou um número considerável de linguistas pelo mundo, o que resultou em uma rede colaborativa com muitos estudos sobre a compreensão dos fenômenos linguísticos como sendo dependentes de um conhecimento gramatical internalizado (Lobato, 1998).

1.2.2.2 A faculdade da linguagem e a gramática universal

As crianças, desde os primeiros estágios do desenvolvimento da linguagem, conhecem mais de sua língua do que as experiências por si só são capazes de oferecer. É nesse sentido que Chomsky (1998) afirma que a aquisição de uma língua é algo que acontece com a criança e não algo que ela faz. Na mesma direção, Guasti (2002) afirma que a língua materna não é aprendida, mas emerge, desde que haja um *input* linguístico suficientemente disponível, seja ele falado ou sinalizado.

Para Chomsky (1998), a faculdade da linguagem parece ser uma verdadeira propriedade da espécie humana, variando pouco entre as pessoas. Apesar de não termos total conhecimento sobre como ocorre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, já não há mais dúvidas de que há na mente/cérebro humana algum dispositivo responsável pelo seu processamento (Kenedy, 2019). O ser humano nasce

com a faculdade da linguagem, ou seja, já possui, em sua mente/cérebro, um conhecimento linguístico, em nível mínimo, mas que o possibilitará desenvolver qualquer língua (Rosa, 2020). É esse conhecimento que explica como uma criança, ao ser exposta a dados fragmentados e pouco frequentes, passa a desenvolver, em curto espaço de tempo, um sistema tão complexo como a sua língua, que deverá apenas ser aprimorada na sua interação com o meio ambiente.

A faculdade da linguagem possibilitou ao ser humano, através da GU, o estado inicial do processo de aquisição da linguagem, algo semelhante a um sistema computacional linguístico universal, que será inicializado, e o surgimento do léxico. Os traços semânticos do léxico, fazem correspondência com traços fonológicos e com traços formais, sendo esses últimos responsáveis pelo o que há de regular e sistemático em uma língua (Corrêa, 2017).

Aimard (1986) entende a GU como o conjunto de propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais assim como propriedades que as diferenciam, mas que estão dentro do seu leque de opções disponíveis. A GU deve ser, ao mesmo tempo, flexível e rígida: flexível para permitir os diferentes tipos de línguas e rígida para caracterizar e explicar as propriedades específicas e comuns a todas elas. Considerando essa caracterização, a GU passa a ser constituída por dois tipos de princípios: os princípios rígidos, que qualquer gramática final terá que incorporar, e um sistema de princípios abertos, chamados de parâmetros. Esses últimos apresentam um valor final e definitivo no processo de aquisição, pois captam as variações das línguas através de opções determinadas pela GU, sendo essas muito limitadas por serem em número finito e por possuírem apenas dois valores, que tecnicamente se expressam na forma positiva ou negativa.

1.2.2.3 A teoria de princípios e parâmetros

As tentativas de solucionar ou minimizar as tensões entre as adequações descritivas e explicativas deram origem à Teoria de Princípios e Parâmetros (TPP) que tem como ponto de partida um estado inicial da faculdade da linguagem, nesta fase há um conjunto de princípios invariantes comuns a todas as línguas naturais (Chomsky, 1998). O estado inicial do processo de aquisição de uma língua se caracteriza pela relação entre princípios e parâmetros. Cada língua é a expressão de princípios universais comuns a todas as línguas e de parâmetros com valores a serem fixados de acordo com uma gramática específica (Corrêa, 2017). A tarefa das crianças

é definir os parâmetros para o valor expresso na gramática da língua do seu ambiente (Guasti, 2002). A partir então desse sistema de princípios e parâmetros, uma língua particular surge ao fazer escolhas dentro das possibilidades finitas que esse sistema oferece, por exemplo, o fato de toda língua ter sujeito chamado por (Chomsky, 1982) de Princípio da Projeção Estendida (EPP), apesar de algumas línguas aceitarem sentenças de sujeito nulo, graças ao parâmetro do Sujeito Nulo.

O que explica haver tantas línguas no mundo? Provavelmente, é pelo fato de que parte do nosso conhecimento linguístico seja inato e outra parte seja dependente dos *inputs* do ambiente, mas que, apesar disso, apresentam semelhanças intrínsecas dada a mesma origem na GU. Neste sentido, as semelhanças interlinguísticas só são possíveis porque há alguma determinação e orientação ditada pela mente/cérebro (Guasti, 2002).

Grolla (2000) ressalta que no processo de aquisição da linguagem, a criança passa de um estágio inicial inato para um estágio final sob a influência de dados linguísticos do ambiente, então é natural questionar sobre os estágios intermediários do desenvolvimento. Nas palavras de Chomsky (1986, p. 52): "We might further suggest, as an empirical hypothesis, that order of presentation of data is irrelevant, so that learning is 'as if it were instantaneous".

Desta forma, apesar de a TPP não considerar relevante a ordem de apresentação dos dados durante o processo de aquisição da linguagem, este trabalho buscará compreender como ocorrem alguns aspectos do desenvolvimento linguístico, mais especificamente, a aquisição das construções clivadas. Uma vez que essas estruturas envolvem categorias funcionais, é interessante destacar duas abordagens que concorrem ao tentar explicar a aquisição da linguagem, a Hipótese Maturacional (HM) e a Hipótese Continuista (HC).

1.2.2.4 As Hipóteses Maturacional e Continuista

A HM pode ser explicada por uma versão forte e uma versão fraca. De acordo com a versão forte, o processo inicial de aquisição de linguagem não conta com as categorias funcionais disponíveis, pois essas seriam adquiridas de acordo com um calendário maturacional, geneticamente predeterminado (Radford, 1986; 1990; Félix, 1984, dentre outros). Isso significa que os diferentes estágios da aquisição da linguagem se desenvolveriam a partir da maturação do organismo, dos estímulos externos e da formação do cérebro, indicando que a aquisição da linguagem não é

instantânea. Hermon (2005 p. 85) cita Radford (1990; 1992) pois segundo o autor, na fala do adulto há projeções lexicais e funcionais e, na fala das crianças, apenas os núcleos lexicais. Radford (1990; 1992) e Guilfoyle e Noonan (1992) também em Hermon (2005) concordam que as categorias funcionais não estão, inicialmente, disponíveis na gramática mental das crianças uma vez que surgem de acordo com o desenvolvimento da maturidade sintática ao longo do processo de aquisição de linguagem. Quanto à ordem de aquisição das categorias funcionais, Radford acredita que essas surgem paralelamente uma à outra, enquanto para Guilfoyle e Noonan (1992) o aparecimento de cada uma ocorre de forma linear. Segundo Lopes (2001), essa visão diminui consideravelmente o papel da GU na aquisição da linguagem e, para tornar menos radical essa perspectiva, surge uma visão mais fraca da HM que relaciona os princípios da GU a um calendário maturacional. Neste sentido, segundo a versão fraca da HM, desde o início do desenvolvimento linguístico, alguma ou algumas categorias funcionais já estariam disponíveis, mas ainda não totalmente operativas, uma vez que precisariam maturar segundo um calendário biológico com estágios pré-determinados geneticamente (Meisel, 1994; Rizzi, 1994). Nesse sentido, Name e Corrêa (2003), explicam que a GU estaria subespecificada, o que justificaria a diferença entre a produção oral inicial da criança e do adulto. O início do desenvolvimento linguístico da criança seria então marcado por características pré-sintáticas, ou seja, com ausência de categorias funcionais em seus enunciados, apenas elementos lexicais. Essa fase pré-sintática duraria até por volta dos dois anos e meio, quando então começariam a usar categorias funcionais, cumprindo com o cronograma maturacional neurológico.

A HC, assim como a HM, também tem uma versão forte e uma versão fraca. A versão forte defende que as categorias funcionais estão todas disponíveis desde o início do processo de aquisição da linguagem (Pinker, 1984; Hyams, 1986; Yang, 2002). Segundo Lopes (2001), em uma visão continuísta, apesar das crianças já terem disponíveis as categorias funcionais, apenas farão uso delas mais tardiamente, tornando bastante evidente as diferenças entre a gramática infantil nos estágios iniciais e a gramática adulta. O fato de a criança não fazer uso das categorias funcionais nas fases iniciais da aquisição da linguagem pode ser, de acordo com Pinker (1984) e Lopes (2001), devido às limitações da capacidade de processamento da linguagem, em especial da memória. Por outro lado, a versão fraca da HC (Wexler, 1996; 1998) assume que, embora as categorias funcionais, desde o início do

desenvolvimento, estejam disponíveis na gramática infantil ou seja, estejam presentes na GU, terão o seu uso limitado por restrições internas à gramática. Com a maturação biológica, essas restrições seriam continuamente desfeitas, permitindo que todos os componentes da Faculdade da Linguagem possam emergir. Basicamente, o que difere as ideias de Wexler dos defensores da HM, é que este considera que as categorias funcionais estão presentes na gramática mental das crianças, desde o início. Pelo disposto, esta versão fraca da HC se aproxima da HM.

Name e Corrêa (2003) fazem um apontamento importante no que se refere aos estudos sobre as emergências das categorias funcionais. Para elas, as pesquisas baseadas na corrente maturacionista e continuísta apresentam basicamente dados de produção de fala, faltando investir em evidências da compreensão da criança em períodos anteriores à produção. Neste sentido, as autoras ressaltam que estudos dentro do campo da psicolinguística têm trabalhado nesta direção.

1.2.3 Construtivismo

De acordo com Soares (2006), a abordagem interacionista é defendida por teóricos que apresentam perspectivas diferenciadas quanto à relação entre o desenvolvimento cognitivo e a interação. Apresentaremos aqui as visões teóricas de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que concordam que a interação com o meio é necessária para o desenvolvimento da cognição mas, para o primeiro, o mais relevante são as ações da criança sobre o meio enquanto para o segundo, a ênfase está na interação social.

1.2.3.1 A epistemologia genética de Piaget

Jean Piaget elaborou uma teoria chamada epistemologia genética também conhecida como cognitivismo, por se interessar pelo desenvolvimento do pensamento e do conhecimento humano que é construído desde o nascimento até a vida adulta. O seu grande objetivo foi compreender como se dá a ordem de emergência das diferentes capacidades cognitivas, ou seja, como o sujeito passaria de um nível menor para um nível maior de conhecimento (Pádua, 2009; Caetano, 2010; Bezerra *et al.*, 2021).

Para Piaget (1996), a aquisição do conhecimento depende das interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, esse é construído com base no equilíbrio entre processos que ele nomeou de assimilação e acomodação. A assimilação não se trata

apenas de identificar informações sobre um objeto de conhecimento, mas deve resultar na sua interpretação para a construção de estruturas em que são incorporadas a outras estruturas preexistentes. Quando uma pessoa entra em contato com o objeto de conhecimento (objeto, acontecimento), extrai dele informações que são retidas em uma organização mental com informações preexistentes, ou seja, essas informações são assimiladas (Abreu *et al.*, 2010). O sujeito, no processo de assimilação, quando entra em contato com um objeto novo, pode ter “conflitos” com esse objeto, o que provoca desequilíbrio nas estruturas cognitivas que, para se reequilibrarem, precisam se alterar através da acomodação do conhecimento, o que gera um novo patamar de equilíbrio, através do processo de adaptação. A busca pelo equilíbrio nesse processo recebeu o nome de equilibração por Piaget (Pádua, 2009). O conhecimento seria o resultado então da relação entre diversos processos: assimilação, desequilíbrio, acomodação, reequilíbrio e adaptação.

Nesse sentido, segundo Pádua (2009), Piaget e colaboradores de diferentes áreas definiram, a partir de resultados empíricos, que a aquisição do conhecimento possui quatro estágios (também chamados de estádios). O recém-nascido, conforme age sobre o mundo, constrói estágios sucessivos de desenvolvimento. De forma geral, o sujeito passa de um estágio em que “não há conhecimento” para outro em que começa a compreender o mundo até chegar num nível em que é capaz de conhecer o que está além do que pode perceber em sua volta. A inteligência muda de qualidade a cada estágio, o qual obedece a uma sequência com aspectos que são comuns a todas as crianças. Os quatro estágios seguem uma ordem crescente de desenvolvimento, deixando claro que os períodos não são rígidos: o sensório-motor (que precede a linguagem), do nascimento até por volta de um ano e meio a dois anos; o pré-operatório ou simbólico (fase das representações mentais, do simbolismo), de dois anos até sete anos; operatório concreto (fase da construção da lógica), de sete até em torno de onze a doze anos, operatório formal (fase do raciocínio, da dedução), de onze a doze anos, com fechamento, aproximadamente, aos catorze ou quinze anos (Del Ré, 2006).

1.2.3.2 Sociointeracionismo de Lev Vygotsky

Para Vygotsky (1962), a interação da criança com o outro é primordial para o desenvolvimento da linguagem, é o adulto ou o interlocutor com mais experiência que cria as oportunidades para desencadear a intenção comunicativa, daí o termo

sociointeracionismo, pois o conhecimento se constrói socialmente. Segundo Del Ré (2006), o interacionismo social ou sociointeracionismo, estabelece que a criança não é um aprendiz passivo, pelo contrário, é um sujeito ativo que constrói seu conhecimento pela mediação do outro, em contextos em que a interação social e a troca comunicativa são a base da aquisição. Segundo Soares (2006), a criança depende dos significados que o outro dá às suas ações quando dirigidas aos objetos para assim, poderem internalizar o sentido dessas ações e só, então, passar a usá-las com intencionalidade.

Quanto à relação entre fala (linguagem) e pensamento, Vygotsky e Piaget apresentam convergências e divergências. Os dois estudiosos propõem estágios para o desenvolvimento das operações mentais que irão influenciar a aquisição da linguagem. De acordo com Del Ré (2006), para Piaget, a fala é o resultado de um processo individual, em que a criança passa sozinha pelos estágios de desenvolvimento até que seja internalizada. Já para Vygotsky, a fala é essencialmente social, ou seja, depende de como as outras pessoas reagem para, posteriormente, ser internalizada.

Zanella (1994) lembra uma importante contribuição de Vygotsky para a compreensão da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ele desenvolveu, dentro de sua teoria, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP está entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. Na zona de desenvolvimento real, a criança não precisa de ajuda, pois considera-se que determinados ciclos de desenvolvimento estejam completos ou seja, já há funções cognitivas construídas. Na zona de desenvolvimento potencial, a criança precisa do mediador para que consiga resolver determinadas atividades de forma que possa atingir outros níveis de desenvolvimento. Nesta fase, há funções cognitivas que precisam de amadurecimento, o que acontecerá com o auxílio de um adulto ou de alguém mais experiente.

Segundo Oliveira (2013), diz que o pensamento e a linguagem são fenômenos que têm origens e trajetórias de desenvolvimento diferentes, até o momento em que se unem de forma que a fala se torna intelectual ou seja, passa a ter função simbólica generalizante e o pensamento, por sua vez, torna-se verbal, através de significados dados pela linguagem. Ainda de acordo com a autora, a união entre pensamento e linguagem se deve à necessidade de intercâmbio, própria das relações humanas.

O significado ocupa lugar central nas relações entre pensamento e linguagem pois, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se associam em pensamento verbal. Nas palavras de Vygotsky (1989, p.104):

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável.

É por volta também dos dois anos que o uso da palavra passa a ser, para a criança, uma propriedade do objeto que denota, ou seja, trocar o nome significa trocar as características do objeto (Vygotsky, 1989).

1.3 Aquisição da sintaxe

Para Goodluck (2020), é fácil entender que o nosso conhecimento sobre língua é algo adquirido, pois, antes mesmo de que consigamos carregar a nossa primeira mochila para a escola, cada um de nós já é perito na utilização da sua própria língua materna. Goodluck (2020) e Guasti (2002) concordam que a capacidade de adquirir uma língua materna impõe à criança descobrir as regularidades da língua usada no seu ambiente, o que significa que elas são sensíveis por exemplo, às propriedades prosódicas, fonéticas, morfossintáticas e restrições fonotáticas relacionadas com a ordem dos constituintes das orações.

Os aspectos que caracterizam a linguagem humana fazem dela um objeto de estudo extremamente complexo. Segundo Quadros (2007), a linguagem envolve diferentes níveis do sistema linguístico – fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico, formados por uma rede intrincada de unidades abstratas, estruturas e regras. Apesar disso, a criança com poucos anos de vida já é capaz de compreendê-la e utilizá-la em seus processos de comunicação.

O que se observa entre vários estudos com crianças adquirindo diferentes línguas é um processo bastante similar, em que as crianças apresentam os mesmos estágios (Quadros, 2007; Grolla, 2006). O desenvolvimento linguístico das crianças pode ser dividido em período pré-linguístico e linguístico mas, antes de nos aprofundarmos em cada um deles, é interessante abordarmos a noção de período crítico, considerado o período mais sensível à aquisição da linguagem.

1.3.1 Período crítico

Embora seja variável a idade em que uma criança atinja um determinado nível de desenvolvimento da sintaxe de sua língua, existem marcos gerais, que seriam períodos críticos ou seja, períodos máximos em que se espera que ela já tenha desenvolvido certas habilidades linguísticas. Após esses períodos, a competência linguística continua se desenvolvendo, porém tende a diminuir. Lenneberg (1967), com a publicação da obra *Biological Foundations of Language*, defendeu que as línguas humanas são de natureza biológica as quais emergem a partir da relação entre a maturação e o tipo de experiência, havendo nesse contexto um período crítico para que se desenvolvam de maneira mais satisfatória. Segundo ele, o período crítico se dá principalmente, por volta de dois e três anos de idade até a puberdade pelo fato de que é neste período, que a organização cerebral é mais flexível. Isso quer dizer que, inicialmente, o cérebro possui uma representação bilateral para a linguagem e que, à medida que se encaminha para a puberdade, o lado esquerdo passa a ser dominante. O fim do período crítico tem, então, uma relação com a lateralização do cérebro. A noção de período crítico é defendida por outros estudiosos, dentre eles Noam Chomsky, que acreditam a ideia de que a faculdade da linguagem é restringida biologicamente.

1.3.2 Período pré-linguístico: o balbucio

O balbucio é comum a todas as crianças independente do ambiente e da língua materna por ser um comportamento orgânico (Quadros, 2007). A criança começa a balbuciar nos primeiros dias de vida, isto é, ela produz sons a princípio sem intenção comunicativa. O balbucio, inicialmente, se caracteriza por vogais anteriores, sons guturais e arrulhos. Por volta de 6 meses, ele se complexibiliza aparecendo sílabas que se repetem com as consoantes anteriores /p/, /b/, /m, surgem emissões como “papa” e “mama”; por volta de 10 meses as crianças iniciam a produção de formas sonoras do seu ambiente linguístico, ou seja, os sons da sua língua materna, seus acentos e os contornos entoacionais (Quadros, 2007; Grolla e Silva, 2014; Guasti, 2002). Nessa fase, a criança passa a produzir o que Quadros (2007) chama de *jargões*, os quais correspondem a vários sons produzidos pela criança e que, embora ainda não tenha estrutura de palavra, fazem a criança parecer que está conversando com alguém.

Guasti (2002) faz um apontamento interessante quanto às semelhanças entre as etapas na aquisição da linguagem. Ela diz que o balbucio não ocorre apenas com as línguas faladas, mas também com as línguas de sinais pertencentes aos surdos. A autora cita dados encontrados no trabalho de Petitto e Marantette (1991), em que foi verificado que bebês surdos e ouvintes apresentam o mesmo tipo de balbucio até chegar um momento em que esse passa a ter características de sua língua materna, uma vez que o *input* é que define os modos de balbuciar. As crianças ouvintes balbuciam oralmente e as crianças surdas manualmente, apesar disso, esses processos apresentam características semelhantes. Assim como o balbucio vocal, o balbucio manual pode ser descrito em unidades linguisticamente relevantes, pois possui uma organização silábica. Neste sentido, os sinais presentes no balbucio se referem a um subconjunto do inventário de sinais pertencentes às línguas sinalizadas e são usados sem significado. Além disso, também pode ser do tipo canônico e variado. Por volta dos 10 meses, o repertório de sinais do bebê representa, em certa medida, o inventário de sinais da língua ambiente.

1.3.3 Período linguístico: as primeiras palavras

De acordo com Aimard (1986), principalmente em torno do primeiro ano de vida, as emissões orais da criança no balbucio, que a princípio não possuíam intenção comunicativa, passam a ter o escopo de palavra. Isto acontece porque o adulto, ao dar significado a essas emissões, conduz a criança a fazer associações entre suas emissões e o que o adulto diz.

1.3.3.1 Holofrases

Uma das grandes dificuldades das pesquisas sobre aquisição de linguagem é explicar como a criança acessa a gramática da sua língua, considerando que ela é exposta a um contínuo sonoro (Santos e Sikansi, 2005).

As primeiras palavras começam a aparecer por volta de um ano de idade e, normalmente, tendem a ser aquelas que elas mais ouvem, embora, no início, haja um peso importante do apelo emocional dos pais ou pessoas próximas sobre as vocalizações das crianças. Os cuidadores ficam entusiasmados pois pensam, por exemplo, que *papa* e *mama* podem representar a iniciativa da criança em dizer “papai” e “mamãe” e, desta forma, repetem o que a criança diz, felicitam-na, encorajam-na, o que acaba fazendo com que a mesma relacione a sua emissão vocal com a figura dos

seus cuidadores. Inicialmente, a criança faz generalizações das palavras que aprende, pode falar *au-au* para todo animal de quatro patas.

A produção de palavras soltas, como a enunciação de *água* ou *águ* pode significar: “quero água, quero tomar banho, está chovendo” (Aimard, 1986). Dito isso, embora os enunciados possuam uma forma reduzida, têm a dimensão de uma frase, a qual precisa ser interpretada pelo interlocutor, com apoio da entonação e do gesto da criança. Segundo Aimard (1986), só se pode falar em sintaxe quando a criança começa a combinar palavras, o que implica, no mínimo, o uso de duas palavras.

De acordo com Guasti (2002), no início da aquisição de uma língua, as crianças precisam encontrar os limites entre as palavras no fluxo contínuo da fala e, para isso, realizam o rastreamento dos *inputs* linguísticos, tais como informações prosódicas e fonéticas das palavras, assim como regularidades e restrições fonotáticas. Além disso, devem relacionar as informações acústicas (sílabas e fonemas) que formam as palavras a seus significados, o que dependerá do uso que as pessoas à sua volta fazem, sendo necessária a associação a um contexto de referência. Todo esse processo se inicia basicamente por volta de seis meses de idade e vai até, aproximadamente, dez ou doze meses de idade. Uma hipótese é que as crianças começam com uma estrutura básica de substantivos para que, a partir daí, elas possam construir uma sentença parcial.

A fixação do significado dos verbos ocorre mais tarde em relação a dos substantivos, pois para os primeiros é necessário o acesso ao contexto sintático, além de aspectos morfológicos e extralinguísticos, de forma que o significado do verbo seja compreendido (Guasti, 2002). Os substantivos, pelo contrário, podem ser aprendidos mesmo sem o domínio da sintaxe, embora isso não possa explicar todos os casos como o significado dos substantivos abstratos. Barbosa (2005) relata que é por volta de dois anos a dois anos e meio que as crianças começam a usar os verbos com mais propriedade em sua fala, caracterizando a fala telegráfica.

As pesquisas em aquisição de linguagem se esforçam em explicar como a criança, a partir do contínuo sonoro da língua a ela dirigida, é capaz de acessar a gramática e, ao mesmo tempo, compreender o significado dos enunciados. Nesse sentido, Pinker (1984) propôs a noção de *bootstrapping*, termo que pode ser traduzido como “ancoragem”. De acordo com Santos e Sikansi (2005), a noção de *bootstrapping* varia dependendo da teoria, assim como dos dados a serem explicados. As teorias, por sua vez, se baseiam no tipo de pista linguística (fonológica, semântica ou sintática)

considerada como alicerce para o início da aquisição de linguagem. Determinado módulo linguístico é ancorado a outro mais desenvolvido, a partir do que os dois passam a se comunicar e a se influenciar, contribuindo com a aquisição um do outro. A presente dissertação não tem como objetivo se aprofundar sobre o tema do *bootstrapping*, e sim, trabalhar com hipóteses que ofereçam um respaldo analítico aos resultados empíricos encontrados. Quanto ao tema, não há um consenso, e a isso Pinker (1989) chamou de o problema do *bootstrapping*. Alguns autores defendem que o sistema basilar para a aquisição da linguagem é a semântica (Pinker, 1987, 1989, dentre outros), outros defendem ser a sintaxe (Landau e Gleitman, 1985, dentre outros) e ainda outros a fonologia/prosódia (Morgan e Demuth, 1996; Jusczyk, 1999, dentre outros). Quanto ao *bootstrapping* fonológico, consideramos interessante fazer um destaque pois, a criança, nos estágios iniciais do processo de aquisição da linguagem e, mesmo antes de nascer, já tem acesso ao material fonológico/prosódico da sua língua materna, elemento que se torna fundamental para a aquisição do léxico e da sintaxe da língua (Christophe *et al.*, 1997; Grolla e Silva, 2014). Isso, no entanto, não significa, conforme aponta Kolberg (2015), que a fonologia/prosódia seja a pista mais importante, mas a inicial no processo de aquisição, permitindo o mapeamento semântico e a parametrização sintática. Alguns estudiosos, como Hirsh-Parsek e Golinkoff (1996), postulam que não há, necessariamente, uma hierarquia entre os módulos fonológico, semântico e sintático. Desde o início da aquisição da linguagem, as pistas linguísticas são usadas em conjunto, apesar de apresentarem pesos diferentes conforme a aquisição avança.

1.3.3.2 Frases com duas ou mais palavras

Em algum momento do segundo ano, a criança passa a combinar duas palavras, o que se denomina de fala telegráfica. É interessante notar que essa combinação de palavras nem sempre apresenta sequências bem formadas na língua adulta, pois a criança omite palavras funcionais como artigos, preposições, conjunções e demais elementos de ligação. A maior parte das palavras possui conteúdo semântico e corresponde, portanto, a classes de palavras lexicais, como verbos, substantivos e adjetivos (Guasti, 2002; Grolla e Silva, 2014; Goodluck, 2020). As crianças, antes mesmo de começarem a combinar palavras, já podem detectar, compreender e usar expressões com mais de uma palavra e, embora normalmente faltem elementos, elas, em geral, respeitam ordem dos constituintes da língua, por

exemplo, sujeito + verbo (Grolla e Silva, 2014; Guasti, 2002). Negrão, Scher e Viotti (2020b) lembram que nossa competência linguística nos faz intuitivamente perceber quando uma sentença da nossa língua é ou não bem formada, isto é, sabemos, mesmo sem um ensino formal, como os itens lexicais são organizados sucessivamente até a formação de constituintes sintáticos cada vez mais complexos. Por exemplo, a criança pode dizer: “neném que (quer)” significando que ela quer alguma coisa que está no ambiente em que ela está presente. Apesar disso, para que uma sentença seja bem formada, ainda se considera, tal como na gramática adulta, que haja uma estruturação hierárquica dos constituintes, de forma que as palavras sejam agrupadas em sintagmas que, por sua vez, se agrupam a outros sintagmas mais altos até que, por fim, se chegue à formação completa da sentença.

Entre dois e três anos há um grande salto no desenvolvimento linguístico da criança. Já aos três anos o período de fala telegráfica dá lugar a uma gramática que tende a se aproximar da fala do adulto (Goodluck, 2020). É também por volta dessa idade que a criança passa a realizar novas possibilidades combinatórias oferecidas pela língua, e a atividade metalinguística começa a se desenvolver com mais potência (Aimard, 1986). Entre três e quatro anos as crianças já são capazes de produzir sentenças com mais de uma oração.

A linguagem oral evolui de forma significativa quando as crianças estão entre quatro e cinco anos de idade. O vocabulário tende a ficar quatro vezes maior do que no primeiro ano; além disso, elas passam a ser capazes de se expressar com orações subordinadas (Grolla e Silva, 2014).

Por volta dos cinco anos de idade as crianças já adquiriram grande parte das construções encontradas em sua língua materna, dentre as quais as orações relativas, sentenças clivadas, construções interrogativas, construções passivas, dentre outras. A partir daí seu vocabulário vai se ampliar pelo resto da vida. (Grolla, 2006; Grolla e Silva, 2014).

1.4 Conclusões preliminares

A linguagem é um objeto de estudo extremamente complexo e pode envolver diferentes aspectos: sintáticos, fonológicos, semânticos, morfológicos e pragmáticos. Além disso, o ser humano, no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, sofre influência de fatores biológicos, psicológicos, sócio-econômicos e ambientais. Há tempos, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, buscam

compreender a linguagem, elaborando diversas teorias que comumente apresentam pontos divergentes. Ainda temos um longo caminho no campo de pesquisas sobre a linguagem, na crença de que as descobertas possam beneficiar não apenas os estudos linguísticos propriamente ditos, mas também outras áreas como educação e saúde.

2. AS CONSTRUÇÕES CLIVADAS

Este capítulo caracteriza o fenômeno da clivagem no que diz respeito à sua estrutura sintática e informacional. Além disso, apresenta os principais tipos de construções clivadas encontradas no PB. Na seção 2.1 é realizada uma breve explanação sobre o papel da estrutura informacional nas relações dialógicas. Na seção 2.2 é abordado o conceito de pressuposição e asserção. Na seção 2.3 são explicados o conceito de clivagem e apresentada a estrutura sintática básica das clivadas e pseudoclivadas. Na seção 2.4 colocamos em pauta a questão da falta de consenso sobre as clivadas serem construções simples ou complexas. Na seção 2.5 buscamos evidenciar a assimetria existente entre sujeito-objeto clivados mas também de outras funções sintáticas. Na seção 2.6 é abordado o tema da complexidade computacional para diferentes tipos de clivagem. Finalmente, na seção 2.7 apresentamos as conclusões preliminares do capítulo.

2.1 Estrutura informacional

Para que o processo de comunicação entre as pessoas seja bem sucedido, os interlocutores devem colocar em prática habilidades linguísticas que os permitam decidir de que modo suas ideias e convicções devem ser apresentadas. Morleo (2024) observa que na interação dialógica é necessário um contexto, isto é, um *background* ou pano de fundo com informações previamente conhecidas ou mencionadas no momento do enunciado pelos interlocutores, de forma que possam concordar, discordar ou acrescentar novas informações através de diferentes construções sintáticas.

A linguagem humana é composta por aspectos morfológicos, semânticos, fonológicos e sintáticos. Nesse sentido, é preciso que o sistema linguístico estabeleça uma estrutura informacional que dê conta de organizar a forma como esses aspectos interagem levando em consideração os estados mentais dos indivíduos que interagem e o seu discurso. A estrutura informacional tem, portanto, um caráter de interface na organização do conhecimento linguístico. Segundo Lambrecht (1994, p.5), a estrutura informacional pode ser definida como:

The component of sentence grammar in which propositions as conceptual representations of states of affairs are paired with lexicogrammatical structures in accordance with the mental states of interlocutors who use and interpret these structures as units of information in given discourse contexts.

De uma certa forma, a estrutura informacional ancora a interação dialógica, pois permite que uma sentença tenha significado através da distinção entre pressuposição e asserção.

2.2 Pressuposição e asserção (foco)

A compreensão do conceito de pressuposição e de asserção (essa última nomeada, daqui em diante, como foco, por simplicidade) é essencial para o estudo da clivagem, pois permite distinguir entre informação velha e informação nova ou já dada no discurso, o que tem um correlato fonológico quanto à presença ou ausência de picos acentuais, entre outras estratégias possíveis.

Segundo Lambrecht (1994), a pressuposição se refere a uma informação léxico-gramaticalmente evocada em uma sentença, que o falante assume que o ouvinte já tenha conhecimento ou esteja disposto a tomar como dada no momento em que a sentença é proferida. Por sua vez, asserção diz respeito à uma informação da qual se espera que o ouvinte adquira ao escutar a sentença proferida.

É preciso ter cuidado ao se classificar o que é novo e o que é velho dentro da estrutura informacional, pois, como afirmam Rodrigues e Menuzzi (2011), para a estrutura informacional, informação nova é aquilo que o falante julga ser novo para seu ouvinte frente ao conhecimento que até então ele detém. Em outras palavras, um referente ou informação, embora já tenha sido dado no discurso, pode ser considerado novo, a depender do contexto, como se ilustra em (3) e (4).

(3) (— Quem comeu o doce?)

— Eva disse que ela comeu o doce.

(4) (— André namora com a Renata ou com a Bianca?)

— É com a Renata.

Em (3), o referente do pronome *ela*, “Eva”, é dado no discurso, mas *ela* é uma “informação nova”, isto é, o foco, porque responde à pergunta contextual. Em (4), embora *Renata* e *Bianca* sejam referentes dados no discurso, Renata indica uma informação nova na resposta, isto é, o foco, uma vez que não se sabia qual resposta seria dada.

De acordo com Braga (2009), a configuração sintática das construções clivadas é explicada com referência à informação pressuposta e à informação focal. O constituinte clivado adjacente ao verbo copular representa o foco, ou seja, é o elemento marcado prosodicamente através de um pico acentual. Já a oração subordinada é introduzida pelo complementizador (pronomes relativos) sinalizando a informação pressuposta, compartilhada pelos participantes da conversa.

Braga, Kato e Mito (2015) afirmam que toda sentença veicula foco. Quando o foco recai apenas sobre um elemento da sentença, tem-se o foco de constituinte ou foco estreito (5) e quando toda a sentença é o foco, tem-se o foco sentencial ou foco largo (6). Quanto à ideia de foco largo, Resenes (2009) afirma que essa nomenclatura parece ser incoerente com a noção de clivagem, uma vez que esse último conceito se relaciona à ideia de cisão, divisão, segmentação.

(5) (— Quem não quer mais viajar?)

— **É** [Joana] **que** não quer.

(6) (— O que aconteceu?)

— [Joana não quer mais viajar].

O foco pode indicar uma informação totalmente nova ou ser uma estratégia para contrastar algo. No primeiro caso trata-se do foco informacional (7) e no segundo do foco contrastivo (8). O foco informacional, que já havia sido ilustrado em (3) e (4), introduz no discurso uma informação nova para o interlocutor e, comumente, ocorre em resposta a uma pergunta-*wh*. O foco contrastivo nega uma afirmação mencionada anteriormente, a qual pode ser apresentada na pressuposição de forma isolada ou como parte de um conjunto de opções. Segundo Lobo *et al.* (2019), a possibilidade de marcar foco contrastivo é uma propriedade de todos os tipos de construções clivadas; já o mesmo não ocorre com o foco informacional.

(7) (— O que (é/foi) que André trouxe?)

— **Foi** [uma bolsa] **que** André trouxe.

(8) (— André trouxe a caixa, não é?)

— Não. **Foi** [uma bolsa] **que** André trouxe.

Segundo Morleo (2024), há no português uma variedade de construções clivadas sobre as quais recai o foco informacional ou contrastivo. Além disso, observa o fato de que uma frase clivada tem um valor referencial anafórico em relação ao estado de coisas expresso, representado pelo tópico do discurso. Por exemplo, em (7) e (8) a interação discute sobre “objetos que André trouxe”, sendo isto compreendido como o tópico do discurso. Já quanto ao tipo de foco sobre o elemento clivado *Uma bolsa*, o mesmo é informacional em (7), pois se trata de informação nova como resposta a uma pergunta e contrastivo em (8), uma vez que apresenta uma correção: não se trata de uma caixa, mas sim de uma bolsa.

2.3 O fenômeno da clivagem

Segundo Braga, Kato e Mito (2015), a clivagem pode ser entendida como uma operação que se aplica a uma sentença qualquer e a cinde em duas, resultando em um nível de encaixe o qual está ausente da sentença que sofreu o processo de clivagem. O objetivo da clivagem é destacar, sintaticamente, um sintagma como sendo o foco da sentença e que, normalmente, corresponde ao elemento prosodicamente mais saliente. Essa operação pode resultar no que Braga (2009) chama de “famílias” de construções clivadas: clivadas e pseudoclivadas, similares, respectivamente, às *it-clefts* e às *wh-clefts* do inglês. As clivadas são constituídas pelo verbo *ser* e o complementizador *que* (9) e as pseudoclivadas identificadas, assim como as clivadas, pelo verbo *ser*, porém no lugar do complementizador ocorre o pronome-Q (*quem* ou *o que*) (10) e (11).

(9) (— A menina pegou o doce.)

— Não. **Foi/É** [o menino] **que** pegou o doce.

(10) (— A menina pegou o doce.)

— Não. **Quem** pegou o doce **foi** [o menino].

(11) (— A menina pegou o doce.)

— Não. **O que** a menina pegou **foi** [o pastel].

De acordo com Braga e Barbosa (2009), não há uma caracterização única capaz de definir todas as construções clivadas pois há um número considerável de

estruturas que em parte compartilham algumas propriedades formais e funcionais mas que também se diferenciam em outras.

Resenes (2009) destaca um fator importante quanto aos aspectos formais da cópula. Nas clivadas canônicas do PB mas, principalmente, do PE, há concordância entre o verbo *ser* e o constituinte focalizado, quando ele é nominal (DP) e concordância temporal com o verbo da oração encaixada. Apesar disso, o PB pode licenciar alguns casos em que não há tais concordâncias como por exemplo o que pode ser visto em (12) e (13).

- (12) (— Os meninos chegaram.)
 — Não. **É** [nós] **que** chegamos.

- (13) (— O Pedro chegou.)
 — Não. **É** [o João] **que** chegou.

Para explicar o porquê de as clivadas canônicas (e outros tipos de clivadas) poderem em alguns casos se apresentarem sem concordância da cópula com o elemento clivado e com o verbo da oração subordinada, Kato (2009) e Kato e Ribeiro (2006) dizem que pode haver um processo de gramaticalização no PB e não no PE. Além disso, também somente no PB, surgiu um tipo especial de clivada, a clivada sem cópula ou reduzida (14).

- (14) (— O Pedro chegou.)
 — Não. [O João] **que** chegou.

O fenômeno da clivagem pode ocorrer de diferentes maneiras nas diferentes línguas do mundo. Desta forma, há diversos tipos de construções clivadas dentro de uma mesma língua. Tais estratégias, apesar de compartilharem a focalização de um constituinte, não partilham as mesmas propriedades sintáticas e discursivas (Lobo, Santos e Soares, 2016). Considerando que as construções clivadas têm como objetivo focalizar determinados constituintes, Kato e Ribeiro (2006) consideram-nas sentenças marcadas, distinguindo-as de outras sentenças existentes, denominadas como básicas, neutras ou não marcadas, especialmente o foco *in situ*.

Braga (2009) chama atenção para o fato de que o termo, *construções clivadas* é amplo, não sendo suficiente para explicar todas as configurações de cada construção. Desta forma, a partir das construções clivadas e pseudoclivadas canônicas, podemos encontrar subtipos com configurações que podem divergir quanto às propriedades formais e funcionais.³

2.4 Construções clivadas: orações simples ou complexas?

Segundo Braga (2009), não há consenso quanto ao estatuto sintático das construções clivadas. Enquanto alguns autores consideram-nas estruturas complexas formadas por uma oração com o verbo *ser* e uma oração relativa, outros defendem que são orações simples apesar de haver dois verbos.

Lambrecht (2001) faz parte do grupo de autores que consideram as construções clivadas como estruturas complexas. Para esse autor, as clivadas são constituídas por uma oração matriz com o verbo *ser* que introduz o seu argumento e uma oração subordinada relativa (ou semelhante a relativa) em que o pronome relativo está coindexado ao referente do argumento predicativo da cópula. Desta forma, a oração matriz e a relativa exprimem uma proposição simples que pode ser expressa alternativamente na forma de uma única oração. Para Pavey (2003), as construções clivadas caracterizam-se por serem estruturas bioracionais que expressam uma proposição simples. De acordo com Ambar (1997), as clivadas são sintaticamente complexas; para ela, o verbo *ser* seleciona uma oração completiva, sendo o constituinte clivado deslocado da oração subordinada para a periferia esquerda da oração matriz.

Dentre os autores que sustentam que as clivadas sejam estruturas simples, podemos citar Braga, Kato e Mito (2015, p. 197): "... a clivagem é, muitas vezes, entendida como uma operação que se aplica a uma sentença qualquer [...] e a cinde em duas.... O resultado desta cisão é que ela produz um nível de encaixe [...] ausente da sentença que sofreu o processo de clivagem."

Lobo (2006) e Soares (2006) analisam de forma separada as clivadas invertidas dos demais tipos de construções clivadas. Para as autoras, as clivadas invertidas são estruturas simples uma vez que a expressão *é que* lexicaliza a categoria

³ Seguimos aqui a proposta da maioria dos trabalhos gerativistas, segundo a qual o constituinte clivado sempre corresponde ao constituinte que expressa o foco. Isso é uma generalização, como alguns trabalhos funcionalistas (como Garassino, 2014) observaram.

C°. Costa e Lobo (2009) argumentam a favor das clivadas invertidas serem estruturas mono-oracionais, uma vez que o verbo *ser* é invariável apenas neste tipo de estrutura; além disso, nessa construção a adjacência entre o verbo *ser* e o complementizador *que* é estrita, ou seja, nenhum constituinte pode ficar entre *é* e *que* pelo fato de se constituírem como uma unidade.

2.5 Assimetria sujeito-objeto

A produção de clivadas pode envolver constituintes com diferentes funções sintáticas: sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto. A literatura linguística demonstra em vários estudos haver uma assimetria, especialmente entre sujeito e objeto direto, na produção e compreensão de clivadas (cf. Lobo, Santos e Soares, 2016). Uma série de estudos evidenciam uma maior facilidade na produção de clivadas de sujeito (15) do que de clivadas de objeto (16) por parte das crianças e mesmo por adultos⁴.

(15) (— Um menino perseguiu o gato.)

— Não. **É** [um cão] **que** perseguiu o gato (Clivada de sujeito)

(16) (— O que o cão perseguiu?)

— **É** [um gato] **que** o cão perseguiu. (Clivada de objeto)

Lempert e Kinsbourne (1980) realizaram um teste de compreensão com crianças na faixa etária entre 2;5 a 6;3 anos, de língua materna inglesa, em que se observou a compreensão das clivadas de sujeito na maior parte dos casos e dificuldades na interpretação de clivadas de objeto. Da mesma forma, Hupert e Tilmant (1989), a partir de experimentos de produção elicitada com crianças, verificaram a assimetria sujeito-objeto, com predominância das clivadas de sujeito. Os autores mostraram que as crianças francesas a partir dos 4 anos de idade são capazes de produzir clivadas com foco contrastivo e que as clivadas de sujeito são mais frequentes do que as clivadas de objeto. Grolla (2000), em um trabalho sobre a aquisição da periferia esquerda no PB, se utilizou de dados longitudinais de produção espontânea de uma criança de 2;8 anos de idade, identificando principalmente clivadas de sujeito com foco informacional e a maioria sem o uso da cópula. Lobo,

⁴ Exemplos adaptados de Aravind *et al.* (2016, p. 3).

Santos e Soares (2012) constataram, no experimento de fala induzida, que as respostas fragmentárias e frases simples também tiveram predominância de construções clivadas de sujeito. As autoras verificaram que a maioria das crianças no *corpus* de fala espontânea de Santos (2006) e Soares (2006) produziram mais construções clivadas de sujeito.

Uma explicação formal para a ocorrência da assimetria sujeito-objeto pode ser encontrada em Friedmann, Belletti e Rizzi (2009). Essas assimetrias têm sido atribuídas ao fato de, nas estruturas com movimento de objeto, mas não nas de sujeito, haver um constituinte que se interpõe entre os dois elementos da cadeia (elemento movido e seu vestígio). Eles consideram que as crianças, diferentemente dos adultos, aderem a uma versão mais rigorosa da Minimidade Relativizada (*Relativized Minimality* em inglês ou RM) que exige que o elemento movido e o interveniente tenham traços completamente distintos. A RM tem nela embutida um princípio de economia, provavelmente relacionado às limitações operacionais de memória sintática. Assim, para Friedmann, Belletti e Rizzi (2009), o sistema de processamento da criança possui uma memória operacional mais limitada que a dos adultos.

2.6 Complexidade computacional

Soares (2006) afirma que o aparecimento dos diferentes tipos de clivadas na produção infantil do PE é limitada pela complexidade sintática. De acordo com a Hipótese da Complexidade Derivacional (HCD) (Jakubowicz, 2004; 2005), a aquisição de uma língua é influenciada por fatores sensíveis à complexidade computacional da derivação, como a capacidade de memória de trabalho. Isso significa que estruturas em que a derivação é menos complexa emergem mais cedo do que aquelas que envolvem uma derivação mais complexa. Lobo, Santos e Soares (2016) verificaram que a ordem de emergência das construções clivadas corresponde à ordem da complexidade derivacional. Assim, no caso do PE, primeiro surgem estruturas menos complexas, como as clivadas invertidas (*é que*), e só posteriormente, estruturas mais complexas, como as que envolvem um constituinte-*wh*.

Acreditamos que os nossos resultados irão apresentar dados em que as construções realizadas pelas crianças serão na faixa etária dos 3 anos, no geral, mais simples do que as crianças na faixa de 4 anos e, principalmente, de 5 anos. Embora acreditemos que as crianças, de modo geral, se utilizarão de estruturas mais simples

ou mais complexas conjuntamente, podemos perceber que há uma certa progressão em direção a níveis mais complexos.

2.7 Conclusões preliminares

A clivagem é um importante fenômeno que permite focalizar constituintes resultando em sentenças chamadas clivadas ou pseudoclivadas. Não há na literatura consenso acerca do estatuto informacional destas construções, podendo ser consideradas mono-oracionais para alguns autores e bioracionais para outros. As construções clivadas só são possíveis porque os sujeitos, no processo de comunicação, sabem diferenciar informação nova de informação velha, ou seja, separar a pressuposição da asserção. Neste sentido, a existência de uma estrutura informacional é fundamental para organizar a interação entre os componentes gramaticais da língua, e permitem estabelecer relação entre forma e função. A clivagem pode resultar em diferentes tipos de construções, as quais podem variar quanto à complexidade de suas estruturas. Neste sentido, para a HCD, estruturas mais simples devem emergir mais cedo do que as mais complexas. Dentre as possíveis funções sintáticas dos constituintes clivados (de sujeito, de objeto direto, de objeto indireto e de adjunto), a de sujeito parece ser a preferida pelas crianças e adultos. Quanto a isso, muitos estudos concluíram que há uma assimetria entre a condição de sujeito e as demais funções, principalmente na comparação entre sujeito e objeto.

3. AS CONSTRUÇÕES CLIVADAS DO PORTUGUÊS

As estratégias de clivagem podem variar quanto à estrutura sintática e contextos pragmáticos, dentro de uma mesma língua e nas línguas do mundo. Como escreve De Cesare (2012), nem todas as línguas têm, no seu sistema, frases clivadas ou usam tais construções do mesmo modo. Acredita-se que as línguas que têm uma ordem livre ou relativamente livre de constituintes, como a maioria das línguas germânicas e eslavas, não precisem dessas construções ou as utilizem em percentuais muito baixos. Quanto às línguas que têm uma ordem rígida dos constituintes, como por exemplo, o francês e o inglês, essas devem, pelo contrário, recorrer a essas construções para veicular certos tipos de informação pragmática.

As nomenclaturas das construções clivadas podem variar dependendo de cada autor. Quanto à classificação das clivadas que podem ser encontradas no PB contemporâneo, este trabalho se baseia principalmente em Kato e Ribeiro (2006), Braga, Kato e Mito (2015) e Braga (1991; 2009). De acordo com os últimos autores, as construções clivadas que podem ser encontrados no PB são: a clivada canônica⁵ (*it-cleft*) (17a); a clivada invertida (17b); a clivada sem cópula ou reduzida (17c); a pseudoclivada canônica (*wh-cleft*) (17d); a pseudoclivada invertida (17e); a pseudoclivada extraposta (17f); a semiclivada (identificada em alguns estudos como pseudoclivada reduzida) (17g); e a clivada apresentativa (18):

(17) (— Maria comprou um bolo.)

- a. — **Foi** [Joana] **que** comprou o bolo.
- b. — [Joana] **é que** comprou o bolo
- c. — [Joana] **que** comprou o bolo.
- d. — **Quem** comprou o bolo **foi** [Joana].
- e. — [Joana] **foi quem** comprou o bolo.
- f. — **Foi** [Joana] **quem** comprou o bolo.
- g. — Não. Joana comprou **foi** [um pastel].

(18) (— Porque vocês comeram o bolo?)

— [É que Joana estava com fome].

⁵ As clivadas canônicas apresentam duas possibilidades: com ou sem concordância com a cópula (*Foram / Foi os meninos que saíram*).

Acrescentamos aqui as chamadas clivadas truncadas (Hedberg, 2013) em que se pode omitir a pressuposição, mantendo-se apenas a cópula e o constituinte focal. O termo “truncado” no dicionário, indica que algo foi cortado, privado de suas partes integrantes, incompleto. Neste sentido, o PB, como veremos, possui construções clivadas variadas em que alguma parte foi suprimida, podendo receber nomes diferentes, a depender do autor, para um mesmo evento. Na literatura, constatamos que a classificação de clivadas truncadas é vista por alguns autores como Quarezemin (2009) e Lobo, Santos e Soares (2012) como tendo a estrutura sujeito-*que*-verbo-objeto, o que para Braga, Kato e Mito (2015) corresponde às clivadas reduzidas, sendo que, para esses autores, a clivadas truncadas são identificadas pela estrutura cópula (verbo ser)-sujeito, com a omissão do complementizador *que* e da oração subordinada. Neste trabalho iremos considerar como clivadas reduzidas a classificação de Braga, Kato e Mito (2015) e como clivadas truncadas (19) a classificação de Hedberg (2013).

(19) (— Maria comprou um bolo.)
— Não. **Foi** [a Joana].

Lobo, Santos e Soares (2012) relatam que no PE padrão existem basicamente seis tipos de construções clivadas: clivadas canônicas, clivadas de *é que* (clivadas invertidas no PB), pseudoclivadas básicas (pseudoclivadas canônicas no PB), pseudoclivadas invertidas, clivadas-*wh* (pseudoclivadas extrapostas no PB) e semipseudoclivadas ou clivada de *ser* (semiclivada no PB). Além dessas, há também estruturas fragmentárias, os fragmentos com *ser* (truncadas no PB) e fragmentos simples (fragmentos XP) (20). Os fragmentos simples, também foram encontrados em nossos dados.

(20) (— Maria comprou um bolo.)
— Não. [Joana].

Nas duas próximas subseções iremos apresentar construções clivadas típicas ou completas, isto é, que possuem em sua estrutura a cópula e um complementizador *que* ou um pronome-Q.

3.1 Construções clivadas e pseudoclivadas

3.1.1 Clivadas canônicas

De acordo com Braga, Kato e Mito (2015), nas clivadas canônicas, o constituinte clivado aparece depois da cópula (verbo *ser*), seguido pelo complementizador *que*, responsável por introduzir a oração subordinada. A cópula pode concordar com o elemento clivado em pessoa e número, se ele for nominal, e com o tempo do verbo da subordinada; neste caso, temos as clivadas canônicas pessoais (21). No PB popular é mais usual não haver concordância de pessoa ou de número e pessoa, tratando-se de clivadas canônicas impessoais (22). As clivadas canônicas aceitam o foco informacional e o foco contrastivo.

(21) (— Quem a Maria escolheu?)

— Foi [o Pedro] **que** a Maria escolheu. (Foco informacional)

(22) (— A Maria escolheu o João.)

— Não. **É** [o Pedro] **que** a Maria escolheu. (Foco contrastivo)

3.1.2 Clivadas invertidas

Nas clivadas invertidas como (23), nomeadas como construções *é que* em Braga (2013) e em Lobo, Santos e Soares (2012; 2014), o foco é movido para antes da cópula, sendo que essa, na maioria das vezes, não concorda com o tempo do verbo da oração subordinada (Kato e Ribeiro, 2006; Braga, Kato e Mito, 2015; Lobo, Santos e Soares, 2012). De acordo com Lobo *et al.* (2019), as clivadas invertidas não são encontradas em nenhuma outra língua românica além do português.

(23) (— João pegou o doce?)

— Não. [Luíz] **é que** pegou o doce.

Segundo Lobo, Santos e Soares (2016), apesar de haver na literatura divergências em relação ao estatuto informacional das clivadas invertidas, essas clivadas são sentenças simples nas quais *é que* é uma expressão lexicalizada que ocupa uma categoria funcional da periferia esquerda da sentença, no domínio C. Este tipo de clivada, ao contrário de outras clivadas, corresponde a uma única sentença simples (Lobo; Santos; Soares, 2019). O verbo *ser*, nessas construções, sofre um processo de gramaticalização, de forma que junto ao *que* torna-se impossível uma

cisão. Além disso, o verbo *ser* tende à invariabilidade modo-temporal e número-pessoal (Braga, 2009; Lobo; Santos; Soares, 2016). Sendo assim, para essas autoras, as clivadas invertidas não devem ser consideradas estruturas bioracionais.

As construções clivadas invertidas só podem ser encontradas em contextos contrastivos (Braga, Kato e Miotto, 2015; Lobo, Santos e Soares, 2016) distinguindo-se de outras clivadas e pseudoclivadas que podem ocorrer tanto em contextos contrastivos como de informação nova (Lobo, Santos e Soares, 2016).

3.1.3 Pseudoclivadas canônicas

Nessas construções (24a-b), o sujeito é uma relativa livre que pode ser encabeçada por um pronome-Q, e o constituinte pós-cópula (denominado de predicado) corresponde ao foco (Kato e Ribeiro, 2006; Braga, Kato e Miotto, 2015).

- (24) a. (— Quem a Maria escolheu?)
 — **Quem** a Maria escolheu **foi** [o Pedro]
- b. (— O que a Maria quer?)
 — **O que** a Maria quer **é** [sair à noite].

Braga (1991) ressalta que o sujeito clivado é a função mais comum associada às semiclivadas, mas as pseudoclivadas admitem apenas esta posição. Isto está de acordo com a ideia de que as pseudoclivadas podem ser menos preferidas tanto por crianças como por adultos, ainda que de forma diferente, um fato compatível com a ideia de que as construções clivadas que envolvem um pronome-Q requerem uma carga de processamento extra.

3.1.4 Pseudoclivadas invertidas

Nessa construção o foco vem preposto à cópula, que por sua vez vem seguida pela relativa livre que foi extraposta (25) (Kato e Ribeiro, 2006; Braga, Kato e Miotto, 2015).

- (25) (— Quem a Maria escolheu?)
 — [Pedro] **foi quem** a Maria escolheu.

O sujeito e os adjuntos adverbiais são os constituintes mais frequentes neste tipo de construção (Morleo, 2004).

3.1.5 Pseudoclivadas extrapostas

Nas pseudoclivadas extrapostas o constituinte focalizado está depois da cópula com leitura de foco contrastivo, enquanto a relativa livre aparece logo depois do constituinte que expressa o foco (26) (Kato e Ribeiro, 2006; Braga, Kato e Mito, 2015).

- (26) (— Quem quer sair à noite?)
— **É** [a Maria] **quem** quer sair à noite.

3.1.6 Semiclivadas

Não há consenso na literatura sobre a estrutura sintática das semiclivadas. No PB tais estruturas foram inicialmente denominadas como *pseudoclivadas reduzidas* (Braga; Kato; Mito, 2015) e no PE como semiclivadas ou semipseudoclivadas (Lobo; Santos; Soares, 2012; Brito; Duarte, 2003). Segundo Kato (2006), as semiclivadas (27) não apresentam nem pronome relativo, como as pseudoclivadas, nem um complementizador *que*, como as clivadas canônicas.

- (27) (— Pedro comprou uma bicicleta.)
— Não. Pedro comprou **foi** [um carro].

Alguns autores propõem que as semiclivadas são derivadas das pseudoclivadas canônicas, contudo, enquanto alguns as consideram como resultantes do apagamento do operador (Casteleiro, 1979) (28a-c), outros defendem que o que ocorre é um operador nulo (Toribio, 1992; Costa e Duarte, 2003)⁶ (29).

- (28) a. (~~O que~~) Eva quer **é** ir [para roça] neste sábado.
b. (~~Quando~~) O cachorro fugiu **foi** [à noite].
c. (~~Onde~~) A mulher mudou **foi** para [a Alemanha].

⁶ A proposta é defendida em Toribio (1992) para o espanhol caribenho e Costa e Duarte (2003) para o PE.

(29) Op \emptyset Eu quero é [tomar um sorvete].

Há ainda autores que não consideram as semiclivadas como sendo nem decorrentes da omissão do pronome-Q e nem do operador nulo, propondo uma derivação independente para elas. Ambar (1999) considera as semiclivadas frases que não envolvem encaixamento, como as clivadas e pseudoclivadas, e a cópula seria uma forma resumptiva ligada ao verbo da oração subordinada. Desta forma, não há nenhum tipo de marcador de subordinação, o formato do pronome-Q omitido é ditado pelo constituinte que se situa após a cópula (Bosque, 1999). Para Camacho (2006), a semiclivada é um tipo de foco não marcado alinhado com o pico entoacional da sentença principal. Bosque (1999) e Camacho (2006) concluíram para o espanhol caribenho que nem sempre uma pseudoclivada tem uma semiclivada correspondente e, nesse sentido, o verbo *ser* não seria copulativo e, sim, um operador de foco com a função de focalizar contrastivamente o constituinte que o segue. Nessa mesma linha, Brito e Duarte (2003) afirmam que há contextos em que não é possível derivar as semiclivadas do apagamento do pronome relativo das pseudoclivadas canônicas, tornando as sentenças agramaticais (30 a-b). Abreu (2001) também mostra quando a pseudoclivada é agramatical, a semiclivada pode ser aceitável (31a-b).

(30) a. Quem chegou foi minha irmã.

b. *Chegou foi minha irmã.

(31) a. *Quando o André cantou foi o dia todo.

b. O André cantou foi [o dia inteiro].

3.1.7 Clivadas apresentativas

As clivadas apresentativas como (32) foram assim denominadas por Casteleiro (1979). Nesse tipo de clivada toda a sentença é marcada como foco, ou seja, elas não apresentam nenhuma informação pressuposta (Kato e Ribeiro, 2006; Braga, Kato e Miotto, 2015) e estão subordinadas a um contexto prévio (Silveira, 2020).

(32) (— Fiquei sabendo que irá abrir um concurso municipal para professores, vamos nos inscrever?)

— Infelizmente não vai dar para mim. [É que não estou com tempo para estudar].

Para Silveira (2020) o *é que* das clivadas apresentativas não é o mesmo das clivadas invertidas pois, nas primeiras, o *é que* atua em favor da interpretação de foco largo e apresenta informação nova, enquanto nas segundas, esse elemento opera para a interpretação de foco estreito e objetiva apontar contraste.

3.2 Tipos especiais de construções clivadas

Uma construção clivada normalmente é constituída pelo verbo *ser copulativo*, um constituinte que fica ensanduichado entre a cópula e o complementizador ou pronome-Q e uma oração subordinada (Braga, 2009). Apesar disso, há no PB construções clivadas que não apresentam todos esses constituintes típicos. Dentre esses tipos especiais de construções clivadas iremos destacar, neste trabalho, as clivadas sem cópula ou reduzidas, as clivadas truncadas, as clivadas canônicas com omissão do complementizador e os fragmentos simples.

3.2.1 Clivadas sem cópula ou reduzidas

As clivadas reduzidas como (33) aparecem sem a cópula e podem ser consideradas um tipo inovador no PB (Braga, Kato e Mito, 2016). Brito e Duarte (2003) elencam uma série de estratégias de clivagem aceitas no PE, mas não apontam as clivadas reduzidas como sendo uma delas. De fato, Lobo, Santos e Soares (2012) não mencionam este tipo de clivada em seus estudos. Apesar disso, Franco (2007) relata ter encontrado alguns casos de clivadas reduzidas⁷ no PE rural mas que, diferentemente do PB, são basicamente encontradas em sentenças subordinadas (34)⁸.

(33) (— Quem é que falou?)
— [Pedro] **que** falou.

(34) — Parece que [eu] **que** ouvia falar nessa coisa.

⁷ Em Franco (2007) as clivadas reduzidas são chamadas de clivadas sem cópula (CLIV-sem-cop).

⁸ Exemplo retirado de Franco (2007).

Quanto à localização da cópula antes do seu apagamento, Franco (2007) diz que essa pode estar na clivada canônica (35a), na clivada invertida (35b) ou ainda em uma clivada com duplo foco (35c). Côrtes Junior (2006), baseado em uma pesquisa sobre o uso de clivadas reduzidas do PB rural, defende que essas clivadas são resultantes de uma reanálise da clivada canônica. Essa constatação se deveu ao fato de que as clivadas canônicas são mais frequentes na fala dos mais velhos, enquanto as clivadas reduzidas predominam na fala dos mais jovens. Isso parece indicar um desenvolvimento mais recente da clivada reduzida.

(35) (— João comeu o doce?)

a. — Não. (É) [Pedro] **que** comeu.

b. — Não. [Pedro] (é) **que** falou.

c. — Não. (É) [Pedro] (é **que**) falou.

3.2.2 Clivadas truncadas

Lobo, Santos e Soares (2012) destacam, dentre os tipos de clivadas existentes no PE, estruturas fragmentárias com o verbo *ser* (ou fragmentos SER XP) seguido de um constituinte, que também podem ser chamadas de *clivadas truncadas*. Segundo as autoras, esses são fragmentos em que o verbo *ser* é seguido por um constituinte e que podem ser encontradas em contexto contrastivo ou de correção (36) ou em contexto informacional como em resposta a uma pergunta (37). Segundo Lobo, Santos e Soares (2016), as clivadas truncadas compartilham todas as propriedades das clivadas canônicas, exceto o fato de envolverem elipse da oração subordinada. Soares (2006) mostra ainda que, tal como nas clivadas canônicas, nos fragmentos do PE há concordância de tempo obrigatória entre a cópula e o verbo principal e concordância de pessoa e número entre a cópula e o elemento clivado.

(36) (— O João tirou nota máxima?)

— Não. **Foi** [o PEdro]

(37) (— Quem tirou nota máxima?)

— **Foi** [o PEdro].

3.2.3 Clivadas canônicas com omissão do complementizador

Uma estrutura interessante que verificamos em nossos resultados das crianças (cf. seção 6.2.3) foi a clivada canônica com omissão do complementizador (38) que, embora seja distinta do que ocorre na fala do adulto, é aceitável em sua língua materna como típica da fala infantil. Essas estruturas também foram encontradas em Lobo, Santos e Soares (2016), e, segundo as autoras, elas podem ser verificadas em dados da produção espontânea do português e em outras línguas.

- (38) (— A mulher comprou um carro.)
 — Não. **É** [o homem] comprou um carro.

3.2.4 Fragmentos simples

Segundo Lobo, Santos e Soares (2016), os fragmentos simples (ou fragmentos XP) (39) e (40) diferem das clivadas truncadas por não possuírem estrutura com cópula e complementizador. Para Santos (2009), os fragmentos simples são construções que sofreram elipse e o material elidido foi fonologicamente apagado e, embora não se qualifiquem como frases, são interpretadas como uma proposição. Os fragmentos simples podem ser encontrados em respostas a perguntas, em que o constituinte seguinte transmite nova informação (foco informacional) (39) ou em contextos contrastivos (40):

- (39) (— Quem comprou uma blusa?)
 [— O André].
- (40) (— O Diego comprou uma blusa.)
 — Não. [O André].

3.3 Conclusões preliminares

Todas as estruturas apresentadas neste capítulo podem ser usadas para focalizar um constituinte, embora não compartilhem as mesmas propriedades sintáticas e pragmáticas. Além disso, há estratégias que se utilizam de estruturas fragmentárias como as clivadas truncadas e fragmentos simples. Nem todas as línguas fazem uso de construções clivadas, e, para aquelas que as usam, a nomenclatura pode variar. Nós nos baseamos, neste trabalho, principalmente na

classificação de Braga, Kato e Mito (2015), mas acrescentamos outros tipos que não foram mencionados por tais autores, considerando as particularidades da gramática infantil. No capítulo seguinte apresentaremos a metodologia seguida no presente trabalho.

4. METODOLOGIA

A metodologia adotada para essa pesquisa envolveu a exploração de dois tipos de conjuntos de dados. Primeiro, e de um *corpus* de produção espontânea compilado e disponibilizado pelo grupo CIL: o *Corpus Infantil Longitudinal*⁹ da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e de um experimento de produção elicitada com crianças de três faixas etárias e um grupo controle formado por adultos.

As metodologias que envolvem a coleta de dados de produção espontânea (estudo longitudinal) e de dados de produção elicitada têm cada uma delas suas limitações. Por isso mesmo, tornou-se interessante a junção delas como uma forma de se aproximar ao máximo da realidade de produção das construções clivadas realizadas por crianças em fase de aquisição de linguagem. Além disso, vale a pena lembrar que há inúmeras formas pelas quais a criança (e os adultos) podem expressar a correção de uma informação, sendo a produção das clivadas apenas uma das maneiras.

Uma diferença entre os dois instrumentos utilizados é que o experimento se limitou a buscar dados de foco contrastivo. Por outro lado, os dados do *Corpus* (CIL) incluíram uma visão mais ampla dos dados de produção da criança que foi acompanhada, pois buscamos por qualquer tipo de construção clivada, em qualquer contexto.

4.1 O *corpus* CIL/UFVJM

O *corpus* CIL¹⁰ é composto pelas vocalizações e enunciados de uma criança do sexo masculino que, no início das gravações em áudio, estava com 5 meses e no final com 4 anos e 4 meses. As gravações tiveram a duração de 30 minutos cada, foram realizadas pela própria mãe mensalmente, sem mudança na rotina de vida da criança participante ou de suas cuidadoras (no caso, a mãe e a avó, que aparecem nas gravações). Uma apresentação geral do *corpus* CIL está disponível em Perini-Santos (2022).

4.2 O experimento de produção elicitada

4.2.1 Análise ética

⁹ Entende-se como longitudinal os dados que são colhidos ao longo do tempo (Grolla e Silva, 2014).

¹⁰ Os dados do *corpus* CIL foram gentilmente cedidos pelo professor Pedro Perini da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Esta pesquisa está fundamentada em princípios éticos, com base na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG) sob o número CAEE 77631124.7.0000.5149.

4.2.2 Desenho do experimento

O experimento desenvolvido visou à obtenção de construções clivadas por parte de crianças em diferentes idades, além de adultos, adotando uma metodologia semelhante à utilizada por Hupet e Tilmant (1989) e Lobo, Santos e Soares (2012), de tal forma que as crianças pudessem produzir clivadas em contextos discursivos contrastivos apropriados. O teste elaborado compreende quatro posições sintáticas de clivagem que serão tomadas como condições para o experimento: sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto, com o objetivo de fazer com que o constituinte clivado tenha alguma dessas posições. Para cada condição foram construídos dez itens-teste representados igualmente por dez figuras cada, exceto para a condição do objeto indireto, que compreendeu apenas quatro itens-teste¹¹. O experimento contou também com 10 itens distratores. Foram previstos quatro itens de treino contemplando as condições de sujeito, de objeto direto, de adjunto e de objeto indireto.

Para a coleta de dados da produção de fala induzida, as crianças foram classificadas em três grupos: 10 crianças de 3 anos (idades entre 3:0 e 3:11), 10 crianças de 4 anos (idades entre 4:0 e 4:11) e 10 crianças de 5 anos (idades entre 5:0 e 5:11). O grupo controle foi constituído por 15 adultos.

4.2.3 Seleção dos participantes

Em 2023, uma fonoaudióloga em situação de contrato junto à Prefeitura do município de Itabira/MG aplicou junto às monitoras do CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) o questionário *Survey of wellbeing of Young Children* em sua versão brasileira (SWYC-BR). Segundo Alves *et al.* (2021), o SWYC-BR é um instrumento que foi desenvolvido e validado para a população norte-americana e adaptado para o PB tendo como objetivo triar possíveis alterações do desenvolvimento e do comportamento infantil para crianças menores de 65 meses.

¹¹ A justificativa para se usar um menor número de sentenças correspondentes à condição de objeto indireto consiste no menor número de verbos compatíveis com tal estrutura argumental no léxico infantil.

Esse instrumento, embora tenha sido elaborado para ser respondido pelos pais ou por cuidadores em contextos de rotina de atendimentos das crianças, pode também ser usado em outros cenários, como nos centros de educação infantil (creches e pré-escolas) e visitas domiciliares. Desta forma, as crianças selecionadas foram as que obtiveram pontuações tais que as excluam do grupo de risco para dificuldades ou transtornos de aprendizagem. No caso das crianças da escola de educação infantil, a seleção foi feita diretamente pelas professoras.

De maneira geral, os critérios de inclusão utilizados para a pesquisa foram: idade condizente com as faixas enunciadas para pesquisa e condições de saúde (trata-se de uma pesquisa com crianças típicas, sem sinais de disfunção neurológica ou otológica, doenças graves, síndromes, transtornos do neurodesenvolvimento ou qualquer diagnóstico que possa comprometer sua saúde física e mental). As testagens das crianças ocorreram nas suas respectivas instituições, com sessões que tiveram uma duração média de 30 minutos e todas gravadas em áudio para posterior transcrição. Para que o experimento pudesse ser iniciado com cada criança, os pais/responsáveis assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Para a seleção dos participantes do grupo controle foram convidados 15 adultos com idades entre 25 e 55 anos, pertencentes à equipe interdisciplinar da pesquisadora enquanto fonoaudióloga de uma instituição pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Itabira que atua no suporte à Educação Especial e na promoção da Educação Inclusiva da rede municipal de ensino. A escolha dos adultos foi aleatória, considerando somente os seguintes critérios de inclusão: (i) não terem formação em letras ou linguística e (ii) apresentarem desenvolvimento típico. Os participantes que fizeram parte do grupo controle também assinaram um TCLE específico e foram testados no próprio local de trabalho com duração média de 15 minutos. Semelhantemente ao grupo anterior, todas as sessões foram gravadas em áudio para posterior transcrição dos dados.

4.2.4 Coleta de dados

As imagens criadas para o experimento foram construídas a partir da utilização do aplicativo para criação de vídeos *Animaker*, disponível gratuitamente na internet com limitações (a versão paga apresenta mais recursos). Em (41) e (42) são apresentados dois exemplos, acompanhados das figuras de teste utilizadas (Figura 1 e Figura 2), sendo que a primeira apresenta o elemento clivado tem a função sintática

de sujeito e a segunda, a função sintática de objeto indireto. Além disso, foram utilizados dois fantoches, um bonequinho e uma bonequinha (apenas no teste realizado com as crianças). A criança era solicitada a escolher dentre os dois fantoches disponíveis: um para a pesquisadora segurar e outro para ela mesma segurar. Para cada figura, a pesquisadora seguiu o seguinte protocolo: a apresentação da figura para a criança (e para o adulto), descrevendo a imagem de forma que ela pudesse compreender o contexto da cena e palavras porventura desconhecidas ou com as quais não tenha familiaridade.

(41) **Fantoches:** O homem mastiga o capim.



Figura 1– Função sintática de sujeito.

(42) **Fantoches:** O leão gosta de tomate.



Figura 2 – Função sintática de objeto indireto.

A cada imagem apresentada à criança, o fantoche manipulado pela pesquisadora fazia uma afirmação, na maioria das vezes, de forma equivocada. A criança era orientada a corrigir o fantoche sempre que ele estivesse errado. Para que ela compreendesse isso, foram utilizadas quatro figuras de treino com as funções sintáticas de sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto adverbial. As crianças não foram informadas de que se tratava de figuras de treino, uma vez que, como são crianças muito novas, não compreenderiam os motivos. Apesar do uso das figuras de treino para a compreensão da criança com relação à dinâmica do experimento, no

decorrer do mesmo, por vezes ainda foi necessário passar novas orientações. Isso ocorreu também com o grupo de adultos, embora em proporções menores.

A idealização das imagens se baseou em contextos que fossem adequados para a produção das clivadas, ou seja, que elicitassem situações típicas de correção, que levam à produção de um foco contrastivo. Para tanto, era preciso ficar claro para o(a) participante o que ocorre na cena, para que ele(a) pudesse produzir uma estrutura compatível com o foco contrastivo, inclusive uma construção da família das clivadas. Para isso, antes que o fantoche fizesse sua afirmação, a pesquisadora apresentava a imagem, nomeando os itens da cena e as ações dos personagens. Os itens-teste foram apresentados de forma não linear, ou seja, as funções sintáticas pesquisadas foram embaralhadas, incluindo os itens distratores. Os itens distratores tiveram como objetivo apresentar cenas sobre as quais a fala do fantoche estava correta e, portanto, *a priori* a criança não deveria corrigi-lo. No total, foram 10 distratores além dos 34 itens de testes. De forma semelhante, foram previstas 4 figuras de treino, cada uma com uma função sintática: de sujeito, de objeto direto, de objeto indireto e de adjunto. Os verbos usados no treino não foram usados no teste mas não foram usados de forma repetida entre si.

Foram apresentadas às crianças figuras mostrando contextos discursivos diversos, narrados pelo fantoche, representado pela pesquisadora. Como já mencionado, num primeiro momento, a figura era descrita para a criança; após isso, o fantoche fazia um comentário sobre a figura, de maneira equivocada como em (43), exceto nos itens distratores. Dessa forma, os comentários do fantoche fariam com que os participantes se opusessem a ele, dando respostas negativas e nesse momento era esperada a produção de clivadas dentro de um contexto natural. As crianças eram orientadas a observar cada cena, assim como ouvir a descrição feita pelo fantoche, e a corrigi-lo quando estivesse errado.

(43) **Fantoche:** A mulher plantou uma árvore.

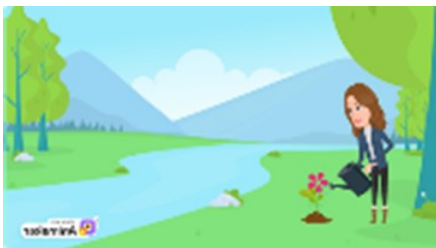


Figura 3 – Função sintática de objeto direto.

O protocolo de testagem dos adultos foi basicamente o mesmo que o das crianças, porém sem o uso do fantoche, por não haver necessidade desse recurso. Além disso, foi comunicado aos adultos que, inicialmente, seriam apresentadas imagens que serviriam como treino. Já as crianças não foram informadas sobre o objetivo do treino por ser algo complexo de ser compreendido por elas, considerando a sua idade muito precoce.

5. RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise do *corpus* CIL, e de forma mais detalhada, dos dados do experimento.

Os dados, tanto do *corpus* CIL/UFVJM como do experimento, apresentaram tipos variados de construções clivadas. No *corpus*, foram contabilizadas, no total, 31 ocorrências de construções clivadas pela criança. As transcrições do experimento totalizaram 1.530 sentenças, sendo 510 referentes ao grupo controle formado por adultos e 1.020 referentes ao total de crianças, sendo dessas, 340 transcrições para cada um dos três grupos divididos por faixas etárias. Os adultos produziram um total de 90 construções clivadas e as crianças, um total de 293 construções.

5.1 Análise de dados do *corpus* de produção infantil

Nos dados da produção espontânea, advindos do *corpus* infantil CIL/UFVJM, foram encontrados diferentes tipos de construções clivadas, tanto com foco informacional como com foco contrastivo.

Na Tabela 1 podemos verificar que na faixa etária de 2 anos, a criança produziu apenas duas construções clivadas: 1 clivada canônica e 1 clivada reduzida. Apesar do baixo número de clivadas, é possível hipotetizar que o fato de ela ser capaz de produzir tais construções indica que, caso houvesse um contexto discursivo mais favorável, ela poderia usar uma quantidade maior de clivadas, tanto do mesmo tipo das que foram produzidas como de outros tipos também. Na faixa etária de 3 anos, a criança produziu um total de 20 construções clivadas: 9 clivadas reduzidas (44), 5 clivadas canônicas (45), 3 clivadas invertidas (46), 2 clivadas truncadas (47) e 1 semiclivada (48). Nota-se que as clivadas reduzidas predominaram em relação às demais construções clivadas produzidas. Na faixa etária de 4 anos, a criança produziu um total de 8 construções clivadas: 5 clivadas reduzidas, 2 clivadas canônicas e 1 clivada canônica com omissão do complementizador (49). Para se compreender porque houve uma prevalência de clivadas reduzidas, é fundamental pensar em pesquisas futuras e na coleta de amostras maiores.

(44) **Mãe:** — Eu que escolho?

Criança: — Aham. Não... [Eu] **que** vou escolher. (4a 1d)

(45) **Mãe:** — Você fez direito.

Criança: — **É** [você] **que** não fez direito. (3a 8m 1d)

(46) **Mãe:** —Ué, mas porque? O que tem a ver o Hulk mudar as coisas?

Criança: — **É** porque...Não, é porque [a polícia] **é que** tá fazendo isso.
(3a 07m 1d)

(47) **Mãe:** —Você fica triste quando Hulk não come?

Criança: — Não. **É** [ele], o Groot. (3a 5m1d)

(48) **Mãe:** — -Que coisas você vai testar?

Criança: — Eu vou testar **é** [o seu guarda-roupa]. (3a 8m 1d)

(49) **Mãe:** — O que que é dimensão?

Criança: — **É** [uma coisa] quando você joga e quebra. (4a 2m 1d)

Tabela 1. Tipos e quantidades de construções clivadas versus Idade da criança (*corpus CIL/UFVJM*)¹²

Idade	Clivada Canônica	Clivada Reduzida	Clivada Invertida	Clivada Truncada	Semiclivada	Clivada canônica com omissão do complementizador	Total
0-1	0	0	0	0	0	0	0
1-2	0	0	0	0	0	0	0
2-3	1/50%	1/50%	0	0	0	0	2/100%
3-4	5/25%	9/45%	3/15%	2/10%	1/5%	0	20/100%
4-5	2/25%	5/62,5%	0	0	0	1/12,5%	8/100%

É interessante notar que, na fala espontânea, a criança não produziu os chamados fragmentos simples (Lobo; Santos; Soares, 2012) que podem ser considerados clivadas canônicas com elipse, neste caso haveria a ocorrência de duas elipses em contexto de foco informacional (50) ou contrastivo (51) e, portanto, constituídas por estruturas mais simples para o processamento linguístico infantil.

(50) (—Quem faz aniversário este mês?)

— [André].

(51) (— João faz aniversário este mês.)

— Não. [André].

Passando à classificação dos tipos de foco, a tabela 2 mostra principalmente que, na faixa etária de 3 anos e 4 anos, ocorre tanto foco informacional (52) como foco contrastivo (53), com pequeno predomínio do foco contrastivo na faixa de 3 anos e em quantidades iguais na faixa de 4 anos. Já na faixa etária de 2 anos foi identificado apenas o foco informacional. O que, provavelmente, determinou tanto a quantidade e variedade de construções clivadas, assim como o tipo de foco, foram os contextos comunicativos mais ou menos favoráveis à manifestação dos mesmos.

(52) **Mãe:** — Que coisas você vai testar?

Criança: — Eu vou testar **é** [o seu guarda-roupa]. (3a 8m 1d)

(53) **Mãe:** — Assim você machuca ele¹³, moço! É assim que você trata o seu irmãozinho? Batendo no carrinho com ele?

Criança: — Não. **É** [ele] **que** tá batendo. (3a 5m 1d)

Tabela 2. Tipos e quantidades de focos encontrados nas construções clivadas versus Idade da criança (*corpus* CIL/UFVJM).

Idade (anos)	Foco contrastivo	Foco informacional	TOTAL
0-1	0	0	0
1-2	0	0	0
2-3	0	2/100%	2/100%
3-4	11/55%	9/45%	20/100%
4-5	4/50%	4/50%	8/100%

¹³ O pronome “ele”, neste exemplo, se refere ao boneco com que a criança estava brincando.

A tabela 3 cruza os tipos de construções clivadas com as funções sintáticas expressas pelo constituinte clivado e ainda as faixas etárias. Fica clara a assimetria sujeito-objeto.

Tabela 3. Relação de tipos de construções clivadas versus Funções sintáticas clivadas (*corpus CIL/UFVJM*).

Idade (anos)	Tipo de construção clivada	Função sintática de sujeito	Função objeto direto	Função sintática de objeto indireto	Função sintática de adjunto	Total
2-3	Clivada canônica	1/100%	0	0	0	1/100%
	Clivada reduzida	1/100%	0	0	0	1/100%
3-4	Clivada canônica	4/80%	1/20%	0	0	5/100%
	Clivada reduzida	9/100%	0	0	0	9/100%
	Clivada invertida	3/100%	0	0	0	3/100%
	Clivada truncada	2/100%	0	0	0	2/100%
	Semiclivada	0	1/100%	0	0	1/100%
4-5	Clivada canônica com omissão do compl.	0	1/100%	0	0	1/100%
	Clivada reduzida	5/100%	0	0	0	5/100%
	Clivada canônica	2/100%	0	0	0	2/100%

A Tabela 4 mostra que a criança produziu apenas estruturas em que o foco recaiu sobre o elemento clivado (54). Não houve produção de clivadas que tivessem a oração subordinada como escopo do foco.

(54) **Mãe:** — Pronto, acabou o Hulk, o Tanus venceu.

Criança: — Mamãe, agora [o Hulk] **que** vai vencer. (Clivada reduzida)

Tabela 4. Escopo do foco *versus* idade da criança (*corpus* CIL/UFVJM).

Idade (anos)	Constituinte Clivado	Oração subordinada	Amplio	TOTAL
0-1	0	0	0	0
1-2	0	0	0	0
2-3	2/100%	0	0	2/100%
3-4	20/100%	0	0	20/100%
4-5	8/100%	0	0	8/100%

A Tabela 5 mostra que a criança usa em posição clivada tanto sintagmas nominais (55) como pronomes pessoais (56) e demonstrativos (57), mas tem demonstram preferência pelos pronomes pessoais.

(55) **Mãe:** — Que isso?

Criança: — **Foi** [um mosquitinho] **que** me picou. (Clivada canônica) (4a 1d)

(56) **Criança:** — Eu fazi direito?

Mãe: — Você fez direito.

Criança: — **É** [você] **que** não fez direito. (Clivada canônica) (3a 8m 1d)

(57) **Mãe:** — É o braço que tá machucado, é o braço que tá ferido. Entendeu?

Criança: — [Esse] **que** tá ferido? (Clivada reduzida) (3a 1m 1d)

Tabela 5. Categorias dos constituintes clivados *versus* Idade da criança (*corpus* CIL/UFVJM).

Idade (anos)	Pronome pessoal	Pronome demonstrativo	Sintagma nominal	TOTAL
0-1	0	0	0	0
1-2	0	0	0	0

2-3	2	0	0	2/100%
3-4	10/50%	3/15%	7/35%	20/100%
4-5	6/75%	0	2/25%	8/100%

A Tabela 6 demonstra que houve um número predominante de constituintes definidos clivados, tanto nominais quanto pronominais (58), se comparados aos indefinidos (59).

- (58) **Mãe:** — Oh! Assim você machuca ele, moço! É assim que você trata o seu irmãozinho¹⁴? Batendo no carrinho com ele?
Criança: — Não. É [ele] **que** tá batendo. (Clivada canônica) (3a 5m1d)
- (59) **Mãe:** — O que você vai fazer?
Criança: — É [um segredo].
Mãe: — De novo, outro segredo?
Criança: — É, mas precisa disso aqui.
Mãe: — Tá, mas é um desenho?
Criança: — Não. É [um trem] **que** você não sabe. (Clivada canônica) (3a 8m 1d).

Tabela 6. Referencialidade dos constituintes clivados versus idade da criança (*corpus* CIL/UFVJM).

Idade (anos)	Definida	Indefinida	TOTAL
0-1	0	0	0
1-2	0	0	0
2-3	2/100%	0	2/100%
3-4	19/95%	1/5%	20/100%
4-5	6/75%	2/25%	8/100%

¹⁴ No enunciado, “irmãozinho” se refere ao bonequinho de brinquedo.

No que se refere à ordem de aquisição das construções clivadas, observamos que há pontos em comum entre os dados de produção espontânea (da criança analisada no *corpus* CIL) e os dados elicitados do nosso experimento. Verificamos que as crianças se mostram capazes de produzir construções com orações encaixadas introduzidas pelo complementizador *que*, como por exemplo clivadas canônicas e clivadas reduzidas, a partir dos 3 anos. Achamos interessante não ter sido identificado no *corpus* CIL nenhuma produção com fragmento simples e, sim, clivadas truncadas. Pelo contrário, no experimento, as crianças produziram um total de 35 fragmentos e 45 clivadas truncadas, o que não significa que a criança do *corpus* não produza fragmentos simples, e sim que o contexto discursivo não tenha favorecido essa opção. Nesse sentido, quanto à produção de fragmentos por crianças menores, Lobo, Santos e Soares (2012) destacam o *corpus* de Soares (2006), no qual é possível verificar que as crianças começam a produzir clivadas truncadas mais tarde (2;00) do que fragmentos simples (1;02), aparecendo as clivadas canônicas apenas a partir de 2;07. O *corpus* de Santos (2009) corrobora os dados de Soares (2006), ao verificar que os fragmentos simples também emergem antes das clivadas truncadas, sendo os primeiros atestados a partir de 1;06 e as clivadas truncadas a partir de 1;09. Já as clivadas canônicas emergem mais tarde (2;03 para uma das duas crianças e 2;01 para outra).

A partir daqui, vamos focar a aquisição das construções clivadas com base em nosso experimento, por se tratar de um contexto mais controlado e desenhado nos moldes de Lobo, Santos e Soares (2012). Além disso, iremos trabalhar com a frequência dessas construções, uma vez que, no que se trata da emergência e ordem de aquisição, precisaríamos realizar esta pesquisa com crianças a partir de 1 ano de idade, e as informações que temos do *corpus* CIL não são suficientes para tirarmos conclusões.

5.2 Apresentação dos resultados do experimento

A análise dos dados do experimento permitiu chegar a diferentes conclusões sobre o desenvolvimento e as propriedades de construções clivadas, já que todo o experimento foi construído de modo a possibilitar como resposta alguma dessas construções. Apresentamos abaixo os dados em formato de tabela ou gráfico,

deixando a visualização alternativa para o Anexo D. Remissões a tabelas e/ou gráficos mais detalhados serão feitas nas notas de rodapé.

5.2.1 Resultados gerais

A Tabela 7¹⁵ apresenta uma visão geral sobre o número de construções clivadas produzidas pelos quatro grupos de participantes da pesquisa. Podemos verificar que os adultos produziram 90 construções clivadas num total de 510 respostas, enquanto as crianças produziram 293 construções clivadas num total de 1.020 respostas. Nessa tabela foram consideradas as produções de fragmentos simples que, como veremos mais adiante, trata-se de produções típicas da fala infantil. A inclusão destes fragmentos na computação dos dados influenciou na elevação dos números de clivadas no grupo geral das crianças em relação aos adultos.

Tabela 7. Respostas com e sem clivadas *versus* grupos de pesquisa, incluindo os fragmentos simples. (valor-p < 0,001)¹⁶

Respostas	Adulto		3 anos a 3 anos e 11 meses		4 anos a 4 anos e 11 meses		5 anos a 5 anos e 11 meses		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Não	420	36,62	252	21,97	241	21,01	234	20,40	1147
Sim	90	23,50	88	22,98	99	25,84	106	27,68	383
Total	510	33,34	340	22,22	340	22,22	340	22,22	1530

Ainda sobre os dados da Tabela 7 nota-se, nas três faixas etárias de crianças, uma ordem crescente na quantidade de clivadas, indicando que a idade pode influenciar no total de produção destas construções. As crianças nas faixas etárias de 4 e 5 anos produziram um número de sentenças clivadas superior ao grupo dos adultos, como já dito antes. Isso se deve, principalmente, ao impacto que os fragmentos simples podem ter no cômputo geral. Assim afirmamos porque, mais à frente, veremos um outro aspecto que também julgamos ter interferido no total de construções clivadas produzidas por esse grupo. Já o resultado total de clivadas pelas

¹⁵ Cf. O gráfico 2 do Anexo E para uma visualização comparativa das porcentagens de produção das clivadas (excluindo os fragmentos) entre os grupos participantes.

¹⁶ Os percentuais foram obtidos a partir do total de respostas de cada categoria (Não = 1147; Sim = 383) e do total geral (N = 1.530), considerando-se a respectiva distribuição entre os grupos analisados.

crianças na faixa etária de 3 anos foi bastante próximo ao dos adultos e, embora tenham produzido um número significativo de fragmentos simples, usaram, em relação a esses, quantidades menores de outras construções clivadas, como as clivadas canônicas e as clivadas reduzidas.

Consideramos interessante disponibilizar, em alguns momentos, gráficos e tabelas sem a computação dos fragmentos simples ao lado de outras quantificações incluindo-os, de forma que o leitor possa perceber claramente o impacto dessas estruturas no resultado total de produção de construções clivadas. É isso que fizemos na Tabela 8¹⁷: com a exclusão dos fragmentos simples, observa-se que a quantidade de respostas dos adultos passa a ser maior do que as respostas das crianças, com exceção daquelas que se encontram na faixa etária de 5 anos e 11 meses, pois nesta faixa etária as crianças já estão, conforme a literatura, mais próximas ao padrão de fala adulta.

Tabela 8. Respostas com e sem clivadas *versus* grupos de pesquisa, excluindo os fragmentos simples. (valor-p < 0,001) ¹⁸

Respostas	Adulto		3 anos a 3 anos e 11 meses		4 anos a 4 anos e 11 meses		5 anos a 5 anos e 11 meses		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Não	423	34,79	285	23,44	261	21,46	247	20,31	1216
Sim	87	27,70	55	17,52	79	25,16	93	29,62	314
Total	510	33,34	340	22,22	340	22,22	340	22,22	1530

Ao compararmos as respostas dos adultos com as das crianças, encontramos alguns resultados dignos de nota. Esperava-se que os adultos produzissem um número total de clivadas superior aos grupos de crianças, porém essa previsão não se confirmou. Além da computação de fragmentos simples na computação dos dados,

¹⁷ Cf. O gráfico 3 do Anexo E, para uma visualização comparativa das porcentagens de produção das clivadas (incluindo os fragmentos) entre os grupos participantes.

¹⁸ Os percentuais foram obtidos a partir do total de respostas de cada categoria (Não = 1.216; Sim = 314) e do total geral (N = 1.530), considerando-se a respectiva distribuição entre os grupos analisados.

há um outro fator que também contribuiu para que nossos dados expressassem um total de clivadas das crianças, especialmente na faixa de 4 e 5 anos, superior aos adultos. Esses responderam principalmente com orações simples com uma marca prosódica de proeminência focal. A hipótese mais forte a princípio é que os adultos tentaram reproduzir a fala da pesquisadora, fornecendo respostas no mesmo padrão emitido por ela, provavelmente na tentativa de atingirem um maior número de acertos, o que gerou estruturas semelhantes àsquelas usadas pela pesquisadora. Por exemplo, quando a pesquisadora falou “O homem mastiga capim”, o adulto respondeu “Não. A vaca mastiga capim”, apenas substituindo a palavra *homem* por *vaca*, e atribuindo acento focal a esse constituinte. Pelo contrário, as crianças, por não possuírem ainda a capacidade de realizar uma análise crítica dos possíveis objetivos do teste, agiram de forma mais espontânea, apenas preocupando-se em, quando necessário, corrigir o fantoche, o que pode ter elevado a possibilidade de produção de construções clivadas nestes grupos. Nota-se que mesmo após a exclusão dos fragmentos simples da computação dos dados, as crianças na faixa etária de 5 anos continuaram com resultados superiores, indicando que não só os fragmentos simples podem enviesar a distribuição dos dados obtidos — e, conseqüentemente, a sua comparação —, mas também a utilização, pelos adultos, de construções diferentes de foco corretivo que não são clivadas.

Nas Tabelas 6 e 7 também é possível observar que a quantidade de clivadas aumenta gradativamente entre as faixas etárias das crianças pesquisadas, mesmo com a exclusão dos fragmentos simples na Tabela 7. Porém, sem a computação dos fragmentos simples, a quantidade de clivadas no grupo de crianças na faixa de 4 a 5 anos passou a ser menor do que aquela produzida pelos adultos, porém o grupo na faixa de 5 anos continuou maior. Comparando-se a diferença entre a produção de clivadas entre adultos e crianças na faixa de 5 anos com e sem computação dos fragmentos simples, observa-se que a diferença entre os dois grupos é menor quando os fragmentos simples não são considerados (1,91%) e maior quando considerados (4,18%).

5.2.2 Resultados de diferentes tipos de construções clivadas: visão geral

As Tabelas 9¹⁹ (incluindo os fragmentos simples) e 10 (excluindo os fragmentos simples) apresentam o consolidado das construções clivadas sem subespecificar os tipos de construções clivadas e pseudoclivadas. É possível verificar, dentro de cada grupo pesquisado, quais foram as construções clivadas e as porcentagens em que apareceram.

Tabela 9. Construções clivadas *versus* grupos de pesquisa, incluindo os fragmentos simples - (visão geral). (valor-p < 0,001) ²⁰

Construções clivadas	Adulto		3 anos a 3 anos e 11 meses		4 anos a 4 anos e 11 meses		5 anos a 5 anos e 11 meses		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Respostas sem clivadas	420	36,62	252	21,97	241	21,01	234	20,40	1147
Clivada	35	14,64	49	20,50	66	27,62	89	37,24	239
Fragmentos simples	3	4,35	33	47,82	20	28,99	13	18,84	69
Pseudoclivada	37	100,00	0	0	0	0	0	0	37
Semiclivada	15	39,47	6	15,79	13	34,21	4	10,53	38
Total	510	33,34	340	22,22	340	22,22	340	22,22	1530

¹⁹ Cf. O gráfico 3 do Anexo E para uma visualização das respostas entre os grupos de participantes quanto aos tipos de construções clivadas, incluindo os fragmentos simples.

²⁰ Percentuais calculados com base no total de respostas de cada categoria (Respostas sem clivadas 1147; Respostas em cada construção clivada) e o total geral (N=1530), considerando a distribuição entre os grupos pesquisados.

Tabela 10. Construções clivadas *versus* grupos de pesquisa, excluindo os fragmentos simples - (visão geral). (valor-p < 0,001) ²¹

Construções clivadas	Adulto		3 anos a 3 anos e 11 meses		4 anos a 4 anos e 11 meses		5 anos a 5 anos e 11 meses		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Respostas sem clivadas	423	34,79	285	23,44	261	21,46	247	20,31	1216
Clivada	35	14,64	49	20,50	66	27,62	89	37,24	239
Pseudoclivada	37	100,00	0	0	0	0	0	0	37
Semiclivada	15	39,47	6	15,79	13	34,21	4	10,53	38
Total	510	33,34	340	22,22	340	22,22	340	22,22	1530

Todos os grupos de crianças apresentaram a mesma ordem decrescente de quantidades de construções: Clivadas > Fragmentos simples²² > Semiclivadas (não houve dados de pseudoclivadas). Porém, ao se comparar cada tipo de construção entre os grupos observam-se algumas particularidades. Os fragmentos simples apareceram em maior quantidade no grupo de crianças na faixa etária de 3 anos (33 ocorrências), diminuindo na faixa de 4 anos (20 ocorrências) e ainda mais na faixa de 5 anos (13 ocorrências). Esses resultados eram esperados, pois os fragmentos simples são estruturas ainda muito básicas, contendo apenas um nome e, em alguns casos, artigos definidos e preposição (respectivamente, por exemplo, “menino”, “do menino” ou “na escola”. Quanto às construções clivadas, ocorrem em número maior na faixa etária de 5 anos (89 ocorrências), decaindo nas faixas de 4 anos (66 ocorrências) e de 3 anos (49 ocorrências). Depreende-se, para efeito de análise, que toda construção da família das clivadas *a priori* seja constituída pelo verbo copulativo

²¹ Percentuais calculados com base no total de respostas de cada categoria (Respostas sem clivadas 1216; Respostas em cada construção clivada) e o total geral (N=1530), considerando a distribuição entre os grupos pesquisados.

²² Embora o fragmento simples seja considerado nesta dissertação uma clivada canônica que sofreu eclipse duas vezes, foi computado separadamente por não estar evidente nenhum dos elementos que constituem uma clivada canônica ou uma pseudoclivada canônica.

ser e pelo complementizador *que* ou pronome-Q (*o que/quem*) embora, no PB, quando se apresentam com elipse continuam sendo chamadas de clivadas, com exceção dos fragmentos simples. Quanto às formas elípticas, há as clivadas truncadas e clivadas reduzidas, podendo-se incluir também as clivadas canônicas com omissão do complementizador e os fragmentos simples. Nesse sentido, é compreensível notar que essas construções sejam mais frequentes nas crianças mais velhas, e menos frequentes nas mais novas, pois todo constituinte que for agregado ao fragmento simples resulta em uma estrutura mais complexa, mesmo que minimamente. As semiclivadas tiveram uma ocorrência maior na faixa etária de 4 anos (13 ocorrências) e menor nas faixas de 3 e 5 anos (6 e 4 ocorrências, respectivamente), sendo que essas últimas são muito próximas (a diferença foi de apenas 2 semiclivadas).

5.2.3 Resultados de diferentes tipos de construções clivadas: detalhamento

A Tabela 11²³ apresenta todos os tipos e quantidades de construções clivadas que foram produzidas pelos adultos e crianças (incluindo os fragmentos simples).

Tabela 11. Tipos e quantidades de construções clivadas produzidas *versus* grupos de pesquisa, incluindo os fragmentos simples - (detalhamento). (valor-p < 0,001)²⁴

Construções clivadas	Adulto		3 anos a 3 anos e 11 meses		4 anos a 4 anos e 11 meses		5 anos a 5 anos e 11 meses		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Respostas sem clivadas	420	36,62	252	21,97	241	21,01	234	20,40	1147
Clivada canônica	8	20,00	7	17,50	13	32,50	12	30,00	40
Clivada canônica com omissão do complementizador	0	0	0	0	1	20,00	4	80,00	5

²³ Cf. O gráfico 4 do Anexo E para uma visualização da comparação de respostas entre os grupos de participantes quanto aos tipos de construções clivadas, incluindo os fragmentos simples.

²⁴ Percentuais calculados com base no total de respostas de cada categoria (Respostas sem clivadas 1147; Respostas em cada tipo de construção clivada) e o total geral (N=1530), considerando a distribuição entre os grupos pesquisados.

Clivada invertida	0	0	0	0	1	100,00	0	0	1
Clivada reduzida	22	26,83	7	8,54	23	28,05	30	36,58	82
Clivada truncada	5	4,50	35	31,53	28	25,23	43	38,74	111
Fragmentos simples	3	4,35	33	47,83	20	28,98	13	18,84	69
Pseudoclivada canônica	33	100,00	0	0	0	0	0	0	33
Pseudoclivada extraposta	3	100,00	0	0	0	0	0	0	3
Semiclivada	15	39,47	6	15,79	13	34,21	4	10,53	38
Pseudoclivada extraposta com apagamento de cópula	1	100,00	0	0	0	0	0	0	1
Total	510	33,34	340	22,22	340	22,22	340	22,22	1530

Na Tabela 11 podemos observar que, em relação aos tipos de construções clivadas produzidas pelos adultos, a ordem de frequência foi decrescente: pseudoclivadas canônicas > clivadas reduzidas > semiclivadas > clivadas canônicas > clivadas truncadas > fragmentos simples > pseudoclivada extraposta reduzida ou com apagamento de cópula. Destas, a primeira (60a) e a última (60b), não ocorreram nos dados infantis estudados. Nesses dados, chamamos atenção para a pseudoclivada extraposta reduzida ou com apagamento de cópula.

(60) **Pesquisadora:** — A mulher está enfeitando a árvore.

a. **Adulto:** — Você está errada. **Quem** tá enfeitando a árvore **é** [o homem].

b. **Adulto:** — [O homem] **quem** tá enfeitando a árvore.

Ainda sobre a Tabela 11, se observarmos as faixas etárias das crianças, é interessante verificar que os três grupos produziram os mesmos tipos de construções: clivadas truncadas, fragmentos simples, clivadas reduzidas, clivadas canônicas e

semiclivadas, exceto quanto ao grupo da faixa etária de 4 anos, que também utilizou uma clivada canônica com omissão do complementizador e uma clivada invertida e da faixa etária de 5 anos que utilizou quatro clivadas canônicas com omissão do complementizador. Considerando todas as construções que foram encontradas em comum nos três grupos, as clivadas truncadas foram as que tiveram maior ocorrência e, pelo contrário, as semiclivadas apareceram em menos respostas.

Soares (2006) diz que estruturas que envolvem incorporação impõem uma carga computacional maior no processo inicial do desenvolvimento linguístico da criança. Neste contexto, Santos (2009) aponta que a produção de uma estrutura elidida é mais fácil para a criança uma vez que o seu sistema de processamento ainda é imaturo do que a produção de uma estrutura totalmente pronunciada. Desta forma, a criança tende a escolher a opção gramatical que impor menos exigências ao processamento. Nesta perspectiva, apesar de as clivadas truncadas serem estruturas fragmentárias, supomos que, em comparação aos fragmentos simples, a presença da cópula já pode indicar evolução ou progressão no desenvolvimento linguístico da criança, exibindo maior carga de processamento. Quando a criança é capaz de produzir clivadas com a presença da cópula, já se torna possível para ela escolher em sua comunicação oral, tanto estruturas que envolvem elipse como as estruturas não truncadas.

Antes de especificar sobre os variados tipos de construções clivadas que foram produzidas pelas crianças, vamos inicialmente abordar algumas construções típicas da fala infantil, usadas principalmente por elas, no caso dos fragmentos simples (61), e exclusivamente por elas, no caso das clivadas canônicas com omissão do complementizador (62).

(61) **Fantoche:** — As crianças comem maçã.

Criança: — Errou. [Melancia]. (3a 10m 6d)

(62) **Fantoche:** —A mulher pesca um peixe.

Criança: — Não. **É** [o homem] pesca um peixe. (5a 8m 21d)

A maior produção de fragmentos simples ocorreu no grupo com faixa etária de 3 anos diminuindo conforme a progressão da idade, ou seja, a partir de 4 anos nota-se que a quantidade de fragmentos decai. As clivadas canônicas com omissão do

complementizador, por outro lado, foram encontradas em pequenos números nessa amostra, como já mencionado anteriormente.

Também foram encontradas algumas estruturas que, embora não possam ser enquadradas como construções clivadas, são dignas de nota porque demonstram construções informacionalmente marcadas: o deslocamento à direita (63).

(63) **Fantoche:** — A mulher está pescando um peixe.

Criança: — Tá errado. Ele tá pescando, o homem. (4a 8m 21d)

Daremos continuidade à descrição dos resultados sobre as demais estruturas utilizadas pelas crianças como respostas no experimento. As clivadas canônicas (64) e (65) foram identificadas em maiores quantidades pelos grupos nas faixas etárias de 4 anos (32,5%) e 5 anos (30%). Os adultos só usaram mais essa construção (20%) em comparação com as crianças da faixa etária de 3 anos (17,5%), o que pode ser explicado pelo próprio processo de aquisição da linguagem, que envolve passos cada vez mais complexos. Quanto às faixas de 4 e 5 anos, já mencionamos anteriormente que as crianças começam a produzir estruturas iguais ou próximas às dos adultos.

(64) **Fantoche:** — A mulher lê um livro.

Criança: — Não. **É** [o homem] **que** tá lendo o livro. (4a 4m 26d)

(65) **Fantoche:** — A mulher pesca um peixe.

Criança: — A mulher não pesca um peixe, **é** [o homem] **que** pesca um peixe. (5a 2m10d)

Embora não sejam exclusivas da fala infantil, as clivadas truncadas como em (66) foram mais frequentes neste público do que na fala dos adultos. Este tipo de construção é mais simples para as crianças do que a clivada canônica, que pode ser entendida como a estrutura da qual se originou. Segundo Lobo, Santos e Soares (2016), é mais fácil para um sistema de processamento imaturo, como o da criança, a produção de estruturas elididas ou parcialmente elididas.

(66) **Fantoche:** — A mulher dormiu no sofá.

Criança: — Não. **É** [no sofá]. (3a 2m 6d)

Quanto às clivadas reduzidas como em (67), que assim como as clivadas truncadas são estruturas que sofreram elipse, porém apenas da cópula, pode ser constatada uma frequência relativamente alta entre os adultos, mas principalmente no grupo das crianças, com exceção da faixa etária de 3 anos. Comparando-se clivadas reduzidas e truncadas, estas últimas parecem ser mais simples sintaticamente do que as primeiras, pois apresentam somente a cópula e o constituinte clivado. Nas clivadas reduzidas, há a omissão da cópula e manutenção da oração subordinada, entendida como parte da pressuposição, o que provavelmente gera uma maior exigência da memória no processamento linguístico. Observa-se que especialmente as crianças na faixa etária de 4 anos possuem um padrão de resposta semelhante ao dos adultos, com uma maior quantidade de clivadas reduzidas, o que aumenta mais ainda na faixa dos 5 anos, fatos que demonstram a produtividade dessa construção.

(67) **Fantoche:** — A mulher está lendo o livro.

Criança: — [O homem] **que** tá lendo o livro. (4a 13d)

Com relação às semiclivadas (68) e (69), a produção foi maior pelos adultos (39,47%) e crianças do grupo de 4 anos (34,21%) e menor nos grupos de 3 (15,79%) e 5 anos (10,53%).

(68) **Pesquisadora:** — A mulher desenhou uma estrela na parede. (Adjunto)

Adulto: — Ela desenhou a estrela **foi** [no quadro].

(69) **Fantoche:** — A mulher usa o chapéu para enxergar melhor. (Objeto direto)

Criança: — Não usa. Usa **é** [óculos]. (4a 3m 19d)

Nos grupos de crianças de 3 anos e de 5 anos, a ocorrência dessa construção foi menor. Nestes casos, a idade não parece ser determinante para definir o uso ou não dessas estruturas, portanto não é possível fazer generalizações.

O único exemplo de clivada invertida (70) foi produzida por uma criança na faixa etária de 4 anos. É interessante notar que os adultos tampouco produziram este tipo de clivada nesta amostra.

(70) **Fantoche:** — O homem está esperando o ônibus.

Criança: — O certo é que [o homem] **é que** está esperando e a mulher tá andando de bicicleta. (4a 7m 5d)

Note-se que neste exemplo há uma resposta complexa que pode ter ensejado o uso da clivada invertida: uma oposição direta entre dois elementos (*o homem e a mulher*), que se assemelha a uma estrutura com tópico contrastivo ou duplo foco (cf. Andrade, 2019).

5.2.4 Resultados quanto às funções sintáticas clivadas

Passemos agora aos resultados sobre funções sintáticas, ilustradas no Gráfico 1.²⁵ A função sintática mais clivada em todas as faixas etárias (incluindo crianças e adultos), foi a de sujeito (71), seguida pelas funções de objeto direto (72), de adjunto adverbial (73) e, por último, de objeto indireto (74). É possível observar neste gráfico uma clara assimetria entre as respostas obtidas na condição de sujeito e as respostas obtidas em todas as outras condições sintáticas. Os dados estão de acordo com o que foi encontrado na literatura, principalmente sobre a assimetria sujeito-objeto, em que se nota preferência às clivadas de sujeito.

(71) **Fantoche:** — O bebê molha as plantas.

Criança: — Não. **É** [a mulher] **que** molha as plantas. (5a 2m10d)

(72) **Fantoche:** — A mulher tá vendo o macaco.

Criança: — A mulher tá vendo **é** [o cachorro]. (4a 13d)

(73) **Fantoche:** — O menino está andando.

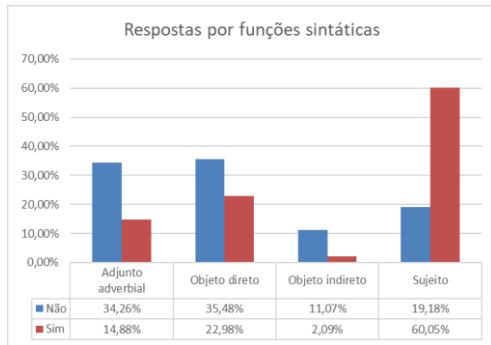
Criança: — Não. [Correndo] (3a 10m 6d).

(74) **Fantoche:** — O médico cuida da limpeza do chão.

Criança: — Não. **É** [do doente] **que** ele cuida. (3a 6m 7d)

Gráfico 1. Porcentagem de funções sintáticas clivadas considerando todos os grupos de participantes, incluindo os fragmentos simples. (valor-p < 0,001)

²⁵ O mesmo gráfico sem os fragmentos simples encontra-se no anexo E.



A Tabela 12 apresenta o cruzamento dos resultados de funções sintáticas com o número de respostas em cada faixa etária. Esses resultados serão discutidos seguindo a ordem decrescente de quantidades de funções sintáticas que foram clivadas.

Tabela 12²⁶. Função sintática clivada versus grupos de pesquisa, incluindo os fragmentos simples. ²⁷

	Respostas com clivadas	Sujeito		Objeto direto		Objeto indireto		Adjunto		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Adulto	Não	82	19,52	152	36,19	44	10,48	142	33,81	420
	Sim	68	75,56	13	14,44	1	1,11	8	8,89	87
	Total	150	29,41	165	32,35	45	8,82	150	29,41	510
3 anos a 3 anos e 11 meses	Não	63	25,00	80	31,75	26	10,32	83	32,94	252
	Sim	37	42,05	30	34,09	4	4,55	17	19,32	55
	Total	100	29,41	110	32,35	30	8,82	100	29,41	340
	Não	43	17,84	86	35,68	29	12,03	83	34,44	241

²⁶ Grupo de adultos valor-p 0,001 e estatística de teste 112,968; grupo de 3 anos valor-p 0,004 e estatística de teste 13,129; grupo de 4 anos valor-p 0,001 e estatística de teste 57,285; grupo de 5 anos valor-p 0,001 e estatística de teste 91,278.

²⁷ Percentuais calculados com base no total de respostas de cada categoria (Não e Sim) considerando a distribuição entre as funções sintáticas e os grupos pesquisados.

4 anos a 4 anos e 11 meses	Sim	57	57,58	24	24,24	1	1,01	17	17,17	99
	Total	100	29,41	110	32,35	30	8,82	100	29,41	340
5 anos a 5 anos e 11 meses	Não	32	13,68	89	38,03	28	11,97	85	36,32	234
	Sim	68	64,15	21	19,81	2	1,89	15	14,15	106
	Total	100	29,41	110	32,35	30	8,82	100	29,41	340

As clivadas de sujeito ocorreram, principalmente, nos grupos de adultos e de crianças na faixa etária de 5 anos e, em número inferior, mas também considerável, no grupo das faixas de 3 anos e 4 anos. Já a quantidade de clivadas na função sintática de objeto direto foi diminuindo, progressivamente, do grupo de crianças de 3 anos em direção às faixas etárias mais avançadas, inclusive teve menor ocorrência no grupo de adultos. De forma semelhante à função sintática de objeto direto, a função de adjunto teve a tendência de diminuir de frequência a partir da faixa etária de 4 anos até os adultos, sendo encontrada em quantidades iguais na faixa de 3 e 4 anos. Finalmente, as clivadas com função sintática de objeto indireto ocorreram de forma bastante reduzida em todos os grupos pesquisados, sendo somente um pouco mais frequentes na faixa etária de 3 anos, ainda que nela tenham sido identificadas apenas quatro ocorrências.

Antes de passarmos à descrição dos tipos de clivadas em cada função sintática, vale a pena retomar o comportamento das construções que são privativas ou das crianças ou dos adultos. A Tabela 13 mostra que as clivadas canônicas com omissão do complementizador, que são exclusivas da fala infantil, apresentaram o constituinte clivado apenas na função sintática de sujeito. Como foram apenas 5 construções deste tipo é arriscado fazer generalizações. As pseudoclivadas (canônica, extraposta e extraposta com apagamento de cópula), por sua vez, foram construções produzidas apenas pelos adultos e apresentaram também somente a função sintática de sujeito clivada.

Tabela 13. Função sintática clivada *versus* tipos de construções clivadas. (valor-p < 0,001)²⁸

Respostas		Sujeito		Objeto direto		Objeto indireto		Adjunto adverbial		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
		Adulto	Respostas sem clivadas	82	19,52	152	36,19	44	10,48	
	Clivada canônica	7	87,50	1	12,50	0	0	0	0	8
	Clivada reduzida	22	100,00	0	0	0	0	0	0	22
	Clivada truncada	2	40,00	1	20,00	0	0	2	40,00	5
	Fragmento simples	0	0	0	0	0	0	3	100,00	3
	Pseudoclivada canônica	33	100,00	0	0	0	0	0	0	33
	Pseudoclivada extraposta	3	100,00	0	0	0	0	0	0	3
	Semiclivada	0	0	11	73,33	1	6,67	3	20,00	15
	Pseudoclivada extraposta com apagamento de cópula	1	100,00	0	0	0	0	0	0	1
	Total	150	-	165	-	45	-	150	-	510
3 anos a 3 anos e	Respostas sem clivadas	63	25,00	80	31,74	26	10,32	83	32,94	252

²⁸ Percentuais calculados com base no total de respostas de cada categoria (Respostas sem clivadas; Respostas em cada tipo de construção clivada), considerando a distribuição entre os grupos pesquisados.

11 meses	Clivada canônica	7	100,00	0	0	0	0	0	0	7
	Clivada reduzida	6	85,71	1	14,29	0	0	0	0	7
	Clivada truncada	19	54,28	7	20,00	1	2,86	8	22,86	35
	Fragmentos simples	5	15,15	17	51,52	2	6,06	9	27,27	33
	Semiclivada	0	0	5	83,33	1	16,67	0	0	6
	Total	100	100,00	110	0	30	0,00	100	0	340
4 anos a 4 anos e 11 meses	Respostas sem clivadas	43	17,84	86	35,69	29	12,03	83	34,44	241
	Clivada canônica	13	100,00	0	0	0	0	0	0	13
	Clivada canônica com omissão do complementizador	1	100,00	0	0	0	0	0	0	1
	Clivada invertida	1	100,00	0	0	0	0	0	0	1
	Clivada reduzida	20	86,96	1	4,34	0	0	2	8,70	23
	Clivada truncada	15	53,57	7	25,00	0	0	6	21,43	28
	Fragmento simples	7	35,00	5	25,00	1	5,00	7	35,00	20
	Semiclivada	0	0	11	84,62	0	0	2	15,38	13
	Total	100	-	110	-	30	-	100	-	340
	5 anos a 5 anos e	Respostas sem clivadas	32	13,68	89	38,03	28	11,97	85	36,32

11 meses										
	Clivada canônica	11	91,67	1	8,33	0	0	0	0	12
	Clivada canônica com omissão do complement.	4	100,00	0	0	0	0	0	0	4
	Clivada reduzida	30	100,00	0	0	0	0	0	0	30
	Clivada truncada	22	51,16	12	27,91	1	2,33	8	18,60	43
	Fragmento simples	1	7,69	4	30,77	1	7,69	7	53,85	13
	Semiclivada	0	0	4	100,0	0	0	0	0	4
	Total	100	-	110	-	30	-	100	-	340

Observemos também na Tabela 12 que, na função sintática de objeto direto, de modo geral, houve poucas ocorrências de construções clivadas canônicas e reduzidas, tendo havido somente uma clivada canônica no grupo da faixa etária de 5 anos e uma ocorrência de clivada reduzida nos grupos das faixas de 3 e 4 anos. O maior uso de objeto direto ocorreu em clivadas truncadas nos grupos de 3 e 4 anos (7 ocorrências) e de 5 anos (12 ocorrências). Na produção de fragmentos simples, no grupo de 3 anos apresentou um número maior de ocorrências (17) em relação aos grupos de 4 e de 5 anos (5 e 4 ocorrências, respectivamente).

Com relação à função sintática de objeto indireto, houve ainda menos respostas das crianças do que na função de sujeito e de objeto direto. As clivadas em que esta função apareceu foram nos fragmentos simples (2 ocorrências), clivada truncada (1 ocorrência) e semiclivada (1 ocorrência).

Finalmente, na função sintática de adjunto observa-se, assim como na função de objeto indireto, poucos constituintes clivados, sendo o maior número de respostas em clivadas truncadas (2 ocorrências), fragmentos simples (3 ocorrências) e semiclivadas (3 ocorrências).

A frequência das funções sintáticas clivadas pode ser compreendida através de uma escala decrescente de ocorrência nas produções das crianças e dos adultos: *Sujeito* > *Objeto direto* > *Adjunto* > *Objeto indireto*. Assim, constata-se, conforme já descrito em grande parte pela literatura, tanto em pesquisas voltadas para a produção

como para a compreensão, uma assimetria sujeito-objeto, ou melhor, entre sujeito e outros tipos de funções sintáticas.

5.3 Conclusões preliminares

A conjugação de duas estratégias de coleta de dados através de um *corpus* de fala espontânea e de um experimento almejou diminuir as limitações que lhes são próprias. Dessa forma, tentou-se alcançar uma aproximação maior de como realmente ocorre a aquisição de clivadas pela criança. No *corpus* de fala espontânea, foi possível identificar tanto clivadas com foco informacional como com foco contrastivo. De forma geral, foi encontrado um número pequeno de construções clivadas, o que acreditamos ter a influência de um contexto que nem sempre permitiu que elas fossem produzidas. Em relação ao experimento de fala elicitada, proporcionalmente ao total de respostas possíveis de exibirem clivadas, as crianças produziram um número maior de estruturas do que os adultos. Quanto a isso temos, a princípio, duas hipóteses: a computação dos fragmentos simples, que são estruturas típicas da fala infantil, e a aparente tentativa dos adultos de modelar a estrutura oracional falada pela pesquisadora. As crianças e os adultos produziram muitas estruturas em comum, exceto por algumas que foram específicas de cada grupo, por exemplo o grupo das pseudoclivadas no caso dos adultos, e as clivadas canônicas com omissão do complementizador, no caso das crianças. Muitas construções clivadas encontradas no *corpus* CIL também foram encontradas no experimento, embora os fragmentos simples, surpreendentemente, não tenham sido produzidos pela criança informante do *corpus*. Dentre as quatro funções sintáticas pesquisadas, de sujeito, de objeto direto, de objeto indireto e de adjunto, tanto no experimento como pela criança do *corpus* CIL, a função de sujeito foi a preferida.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta alguns aprofundamentos sobre os resultados apresentados no capítulo anterior, a fim de avaliar seu significado, seja em vista do processo de obtenção dos dados (capítulo 4), das teorias estudadas (capítulo 1) ou de outros estudos conduzidos sobre o mesmo tema (capítulos 2 e 3). Devido à sua natureza menos controlada, os dados do *corpus* CIL não serão discutidos nesta etapa.

6.1 Comentários sobre o experimento

O experimento de fala elicitada, além de criar um contexto que possibilitasse a produção de construções clivadas, também se utilizou de estratégias que permitissem à criança fazer a interpretação adequada desse contexto. No entanto, é relevante considerar eventuais limitações do experimento, de tal forma a permitir que façamos uma avaliação mais adequada dos resultados obtidos.

Embora o experimento tenha buscado investigar as produções de construções clivadas por adultos e crianças em contextos contrastivos, ele não é capaz de controlar o tipo de resposta dada, já que a gramática do português exibe várias outras estratégias para exprimir a resposta esperada. Em outras palavras, a apresentação de um contexto contrastivo não garante o uso das estruturas que são objeto desta pesquisa, as construções da família das clivadas. Evidência disso é que, caso os participantes da pesquisa fossem novamente submetidos ao experimento, certamente dariam respostas que poderiam diferir das primeiras. Um exemplo disso foi observado junto à criança LY, de 4 anos. Inicialmente ela havia sido testada antes de completar esta idade, pois sua data de nascimento havia sido registrada equivocadamente pela pesquisadora. Após o erro ter sido identificado, decidiu-se por repetir o teste um mês após a data da primeira coleta, de forma que a criança estivesse dentro da faixa etária adequada para a pesquisa. O fato de a criança já conhecer o teste não foi um problema, uma vez que a mesma não tinha conhecimento dos objetivos do mesmo e, principalmente, pelo fato de agir com naturalidade ao corrigir o fantoche. No primeiro teste, a criança estava apenas um mês mais nova e, ao se compararem os resultados, notou-se que houve respostas que se mantiveram as mesmas e outras que se alteraram. Apresentamos exemplos com as respostas dadas pela criança: um mês antes de completar 4 anos (75a) e quando já estava com 4 anos (75b). Sendo assim, uma resposta com clivada é apenas uma possibilidade e, quando ocorre, já indica que

a criança é capaz de produzir esse tipo de estrutura, inclusive na fala espontânea. Dessa forma, é preciso considerar que há determinantes sobre a escolha das estruturas que vão além dos critérios controlados neste trabalho e o contexto discursivo de tipo contrastivo.

(75) **Fantoche:** — O homem mastiga o capim. (Função sintática de sujeito).

a. Criança x: — Não. A vaca...[o boi] **que** ‘matiga’ capim. (3a 11m 10d)

b. Criança x: — Não. A vaca mastiga o capim. (4a 10d)

Durante o experimento, aconteceu de algumas crianças estarem desatentas ou apresentarem uma dificuldade maior, talvez por questões ligadas à memória de trabalho, para relacionar o que haviam acabado de ouvir e ver na imagem com o que o fantoche dizia, ou seja, em uma cena de contraste, ao invés de fazer a negação e correção, elas concordavam com o fantoche. Em situações como essa, a pesquisadora interferiu fazendo perguntas para chamar a atenção da criança, o que acabou, ocasionalmente, resultando na produção de clivadas. As respostas, nesse caso, não foram computadas pelo fato de não terem ocorrido de forma totalmente espontânea. Ainda assim, essas ocorrências são relevantes para complementar as discussões no capítulo 5, acerca das estruturas utilizadas pelas crianças.²⁹ Os dois grandes grupos de participantes da pesquisa (adultos e crianças) produziram quase todos os tipos de clivadas descritas na literatura, exceto as pseudoclivadas, que foram usadas exclusivamente pelos adultos, e as construções clivadas com omissão do complementizador, produzidas apenas pelas crianças.

Outro aspecto que pode ser usado para aferir a significância do experimento diz respeito à semelhança face aos resultados obtidos em estudo anterior, conduzido junto a crianças em fase de aquisição do PE. Antes de discutir essa questão, tentaremos retomar as principais observações atingidas na seção anterior em face das hipóteses norteadoras do processo de aquisição, mencionadas nos primeiros capítulos desta dissertação.

²⁹ Em Lobo, Santos e Soares (2012), quando a criança fornecia uma resposta diferente de uma clivada, o fantoche insistia, de modo a provocar a criança a produzir algum tipo de construção clivada. As autoras não utilizaram essa estratégia com todos os itens-teste, e sua frequência dependeu do interesse e nível de atenção de cada criança. As autoras não computaram as respostas com clivadas que surgiram após a intervenção, deixando os dados para posterior discussão.

6.2 Os resultados do experimento face às teorias de aquisição

Vale à pena novamente destacar aqui o que Aimard (1986) diz sobre o que é preciso para se compreender a aquisição da linguagem de forma mais global e significativa. Para a autora, é necessário analisar e entender o que a criança percebe, o que produz e o que compreende, tudo isso dentro de contextos específicos. É pensando desta forma que estabelecemos uma metodologia de pesquisa que permitisse a coleta de dados reveladores sobre a aquisição de construções clivadas. Sabemos que a manifestação dessas produções pelas crianças pode variar a depender do nível de controle do contexto trabalhado no experimento. Este trabalho teve o cuidado, então, de estabelecer esses dois tipos de contextos com objetivo de obter as respostas mais possíveis, sabendo, ainda assim, que mais pesquisas serão necessárias para confirmar alguns dos resultados apontados.

Apoiamos a hipótese continuísta para a aquisição de linguagem, mas principalmente sob a proposta de Wexler (1996; 1998), que se assemelha à versão fraca da HM, pois considera que as categorias funcionais estão fixadas universalmente, mas que o acesso da criança a elas depende da maturação biológica. Essa maturação biológica, por sua vez, é que permitiria à criança conseguir identificar a distribuição dos traços gramaticais das categorias funcionais.

A questão da variabilidade das respostas na expressão do foco contrastivo é típica de línguas que apresentam construções clivadas. No entanto, nota-se que, de modo geral, as crianças em fase de aquisição da língua materna usam, inicialmente, construções clivadas mais simples sintaticamente, evoluindo para estruturas mais complexas. Desta forma, os dados que iremos apresentar, em muitas situações, vão ao encontro da HCD desenvolvida inicialmente por Jakubowicz (2004; 2005) e defendida por Lobo, Santos e Soares (2012). Segundo tal hipótese, estruturas que possuem uma derivação menos complexa emergem mais cedo do que aquelas que envolvem uma derivação mais complexa. Essa hipótese será analisada neste trabalho considerando estruturas propostas derivacionais presentes em trabalhos anteriores.³⁰

Começamos chamando a atenção para determinadas estruturas que, embora possam aparecer na fala dos adultos, são mais frequentes na gramática infantil:

³⁰ Uma análise com o suporte de uma cartografia sintática seria interessante para ajudar a validar ou não a Hipótese da Complexidade Derivacional, mas devido à maior complexidade envolvida, deixamos essa ideia por ser desenvolvida em pesquisas futuras.

clivadas truncadas (15 ocorrências) (76), fragmentos simples (16 ocorrências) (77) e clivadas canônicas com omissão do complementizador (17 ocorrências) (78).

(76) **Fantoche:** — O homem mastiga o capim. (Função sintática de sujeito).

Criança: — **É** [o boi]. (4a 13d)

(77) **Fantoche:** — O homem mastiga o capim.

Criança (4;3.27): — Não. [A vaca].

(78) **Fantoche:** — O gato acendeu o fogo. (Função sintática de sujeito).

Criança: — Não. **É** [a mulher] acendeu o fogo. (5a 10m 10d)

Os fragmentos simples e as clivadas truncadas foram algumas das estruturas frequentemente utilizadas pelas crianças do nosso experimento que podem ser consideradas mais simples sintaticamente do que construções com uma estrutura completa (i.e. com cópula e complementizador). A clivada canônica com omissão do complementizador que, apesar de mal formada na gramática adulta, parece ter um sentido na gramática infantil; mesmo sem usar o conectivo *que*, é possível transmitir uma mensagem. Não se pode atribuir sua ocorrência, no entanto, a uma falta de capacidade cognitiva, já que essa mesma criança utilizou o conectivo em outras situações, como na clivada canônica em (79).

(79) **Fantoche:** — A mãe da menina entrou na banheira. (Função sintática de sujeito)

Criança: — Não. **É** [a menina] **que** entrou na banheira. (5a 10m 10d)

De modo geral, pensando nas quatro funções sintáticas testadas (sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto) e em todos os grupos de crianças, as estruturas fragmentárias (fragmentos simples, clivadas truncadas e reduzidas) foram as estruturas mais recorrentes, indicando, provavelmente, serem as preferidas pelas crianças nas fases iniciais de uso das construções clivadas. Dessas construções, apenas as clivadas reduzidas foram produzidas com mais frequência pelos adultos.

Segundo Lobo, Santos e Soares (2015), vários pesquisadores afirmam que respostas com fragmentos introduzidas por cópulas com o verbo *ser* (as clivadas truncadas) são na verdade, clivadas parcialmente elididas. Nesse sentido, acreditamos que os fragmentos simples, assim como as clivadas truncadas sejam

estruturas em que houve, além da elipse do complementizador e da oração subordinada, também elisão da cópula. Dos três grupos de crianças, foi principalmente no grupo da faixa etária de 3 anos em que ocorreu a maior produção de fragmentos simples, totalizando 33 estruturas (47,83%), enquanto nos grupos de 4 e de 5 anos foi menor, sendo 20 (28,99%) e 13 (18,84%) estruturas respectivamente. Observa-se que o desenvolvimento da gramática é diferente em cada faixa etária pesquisada: nas crianças do grupo de 3 anos parece ser mais imaturo, apresentando limitações quanto à produção de estruturas mais complexas como as clivadas canônicas: foram 7 ocorrências (17,50%) para essas crianças contra 13 (32,50%) no grupo de 4 anos e 12 (30%) nos grupos de 5 anos. As clivadas truncadas, embora também sejam estruturas fragmentárias, podem ser consideradas um pouco mais complexas do que os fragmentos simples, devido à presença do verbo *ser* copular. Apesar disso, vimos que as crianças do grupo de 3 anos também já são capazes de utilizarem clivadas truncadas de forma produtiva (31,53%), sendo que sua ocorrência apresenta uma certa estabilidade face aos outros grupos estudados: (25,23% no grupo de 4 anos e 43% no grupo de 5 anos).

Um postulado que consideramos relevante é a hipótese do truncamento proposta por Rizzi (1994). Essa hipótese explica por que, nos primeiros estágios da gramática da criança, ela pode projetar orações com oscilação entre a produção de estruturas funcionais plenas como o adulto é capaz de fazer. Em outras palavras, ora ela produz sentenças que contêm o CP e o IP, ora estruturas com omissão de um ou mais núcleos desta mesma estrutura funcional, resultando no CP e IP (80a) truncados, ou somente o CP (80b). Essa hipótese do truncamento é bastante útil para a compreensão dos resultados do nosso trabalho, pois permite explicar principalmente a ocorrência tanto de fragmentos simples, de clivadas truncadas como de clivadas canônicas sem complementizador, as quais foram encontradas em quantidades consideráveis nos dados, principalmente no experimento de produção elicitada. No entanto, é preciso considerar que a hipótese do truncamento não se aplica de maneira absoluta, mas opcionalmente, já que tais dados (especialmente os da segunda construção) variam com construções clivadas plenas, não elípticas.

(80) **Fantoche:** — O homem mastiga o capim. (Função sintática de sujeito).

a. Criança: — É [o boi]. (clivada truncada) (4a 13d)

b. Criança: — Não. [A vaca]. (fragmento simples) (4a 3d)

Como já mencionado, e também discutido na literatura (Santos, 2009), podemos encontrar na fala infantil estruturas que são denominadas como clivadas canônicas com omissão do complementizador (81). Nessas estruturas, um elemento em C é omitido, o que não significa que as crianças não são capazes de manipular essa projeção, por se postular seja que não projetam CP, seja que a categoria é projetada, mas não preenchida. Santos (2009) apresenta a necessidade de explicar o que torna essas estruturas mais fáceis para as crianças do que outras estruturas em que C é lexicalmente preenchido. Para ela, provavelmente trata-se de estruturas bioracionais.

(81) **Fantochê:** — O homem mastiga o capim. (Função sintática de sujeito).

Criança: — Não, **é** [uma vaca] tá comendo. (5a 6m 2d)

Outra observação relevante é que as crianças não produziram pseudoclivadas com nenhuma função sintática. Acreditamos que isso se deve ao fato de que, para a faixa etária estudada, essa estrutura possua uma complexidade maior do que as estruturas que foram utilizadas por elas. Lobo, Santos e Soares (2012) também concluíram que as pseudoclivadas são raras na fala das crianças exatamente por se tratar de estruturas sintaticamente mais complexas. Provavelmente, este tipo de estrutura possui uma complexidade sintática que ainda não está acessível às crianças nas faixas etárias pesquisadas, o que acreditamos estar relacionado à HCD, complexidade essa que, de acordo com as autoras, pode ser assim entendida:

- Merge α n vezes dá lugar a uma derivação menos complexa do que Merge α (n+1) vezes.
- Merge interno de α dá lugar a uma derivação menos complexa do que Merge interno de $\alpha + \beta$.

A esta formulação, Soares (2006) ainda acrescenta que:

- A computação de um núcleo dependente é mais complexa do que a de um núcleo não dependente.

Nos dados do PB, as pseudoclivadas extrapostas e pseudoclivadas extrapostas com apagamento de cópula foram usadas de forma bastante reduzida

pelos adultos, sendo que essa última parece ser um caso excepcional, pois não foi encontrada na literatura especializada. Vale ressaltar que esse termo foi proposto pela autora desta dissertação.

6.3 Comparação entre os resultados do português brasileiro com os do português europeu

Dado que o experimento por nós conduzido foi largamente baseado no trabalho de Lobo, Santos e Soares (2012) com crianças falantes do PE, consideramos relevante fazer algumas breves considerações comparativas sobre os resultados dos dois trabalhos. Gostaríamos de, no entanto, ressaltar que há diferenças com relação ao tamanho da amostra pesquisada (22 adultos *versus* 15; 51 crianças *versus* 30, respectivamente para o PE e o PB).

No geral, as crianças e os adultos da pesquisa sobre o PB produziram as mesmas estruturas encontradas na pesquisa sobre o PE: clivada invertida, clivada canônica, clivada canônica com omissão do complementizador, clivada truncada, fragmento simples e frases simples³¹. A exceção se deu às clivadas reduzidas que, como já dito, correspondem a uma construção não encontrada no PE, além das semiclivadas, que foram encontradas nas crianças e nos adultos nos nossos dados do PB, porém somente nos adultos nos dados do PE. Outro ponto de semelhança são as pseudoclivadas, que tanto no PB como no PE foram encontradas apenas nos dados dos adultos.

³¹ No PE foram registradas ocorrências de frases simples onde o constituinte focalizado recebe o foco prosódico. Na transcrição dos dados do PB foram encontrados números consideráveis de frases simples, tanto pelos adultos como pelas crianças; apesar disso, optou-se por não computá-las nas quantificações, por não se tratar de construções clivadas.

Na Tabela 14 podemos verificar as respostas para a função de sujeito.

Tabela 14. Tipos de construções clivadas produzidas no PE e PB, função de sujeito (em %).
(valor-p < 0,001)

	Cliv. Canônica	Cliv. Invertida	Cliv. Truncada	Cliv. Reduzida	Cliv.canônica com omissão do complementizador	Pseudoclivada canônica	Pseudoclivada extraposta	Semiclivada	Fragmento simples
3 anos PB	7	0	19	6	0	0	0	0	5
3 anos PE	1,4	15,7	15	0	0	0	0	0	40
4 anos PB	1	13	15	20	1	0	0	0	7
4 anos PE	3	1	57,9	0	0	0	0	0	23,8
5 anos PB	11	0	22	30	4	0	0	0	1
5 anos PE	11,2	20	29,4	0	0,6	0	0	0	10,6
Adulto PB	4,6	0	1,3	14,6	0	22	2	0	0
Adulto PE	13,9	26,5	1,3	0	0	2,2	5,4	0	0,4

A função sintática de sujeito foi expressa em todos os tipos de construções clivadas, com exceção das semiclivadas, o que reflete uma maior frequência da clivagem desse tipo de função sintática. Além disso, as pseudoclivadas foram encontradas apenas com essa função, enquanto as demais construções clivadas aceitaram as funções de objeto e adjunto. Os dados do PE mostram que as construções mais recorrentes na função de sujeito foram aquelas que envolvem fragmentos, entendidas como as clivadas truncadas e os fragmentos simples, enquanto no PB as mais frequentes foram as clivadas reduzidas e depois as truncadas. Comparando o PB e o PE, os adultos das duas variedades do português produziram poucas clivadas truncadas e fragmentos simples; em relação ao uso dessas construções pelas crianças, os resultados apresentam diferenças entre as duas línguas. As clivadas com omissão do complementizador apareceram nas duas variedades, porém em pequenas quantidades. Por outro lado, há, entre o PB e o PE, uma grande diferença entre a ocorrência das clivadas invertidas. Os dados do PB demonstram poucos dados dessa construção: apenas uma criança do grupo de 4 anos produziu a clivada invertida. Já no PE, ela é encontrada tanto na fala dos adultos como das crianças em quantidade importante. As duas variedades apresentam semelhança na produção de clivadas canônicas, que é em geral crescente ao longo das faixas etárias das crianças.

Na Tabela 15 podemos verificar as respostas que foram dadas na função de objeto direto.

Tabela 15. Tipos de construções clivadas produzidas no PE e PB, função de objeto direto (em %). (valor-p < 0,001)

	Cliv. Canônica	Cliv. Invertida	Cliv. Truncada	Cliv. Reduzida	Cliv.canônica com omissão do complementizador	Pseudoclivada canônica	Pseudoclivada extraposta	Semiclivada	Fragmento simples
3 anos PB	0	0	6,4	0,9	0	0	0	4,5	15,4
3 anos PE	0	0	0	0	0	0	0	0	57,9
4 anos PB	0	0	6,4	0,9	0	0	0	10	4,5
4 anos PE	1,5	0	27	0	0	0	0	0	44,5
5 anos PB	0,9	0	10,9	0	0	0	0	3,6	3,6
5 anos PE	0	0	4,7	0	0	0	0	0	30
Adulto PB	0,6	0	0,6	0	0	0	0	6,6	0
Adulto PE	0	0	0	0	0	0	5,4	0,5	0,5

De modo geral, considerando todos os grupos pesquisados, as construções mais frequentes no PB em função de objeto direto foram as semiclivadas, clivadas truncadas e fragmentos simples, sendo as menos frequentes as clivadas canônicas e as clivadas reduzidas. Já no PE, as clivadas truncadas e os fragmentos simples também foram bastante frequentes, enquanto as clivadas canônicas foram usadas apenas duas vezes por um adulto e por uma criança do grupo de 4 anos, sendo os resultados dessa construção similares aos do PB. Nesta função sintática as clivadas invertidas não foram encontradas em nenhuma das duas variedades. Ressalte-se que há uma diferença importante quanto às semiclivadas: no PB elas aparecem tanto no grupo de adultos como nos grupos das crianças, enquanto no PE essas estruturas são apenas no grupo de adultos, e em porcentagem bem menor.

Na Tabela 16 são apresentados os resultados na função sintática de adjunto adverbial.

Tabela 16. Tipos de construções clivadas produzidas no PE e PB, função de adjunto (em %). (valor-p < 0,001)

	Cliv. Canônica	Cliv. Invertida	Cliv. Truncada	Cliv. Reduzida	Cliv.canônica com omissão do complementizador	Pseudoclivada canônica	Pseudoclivada extraposta	Semiclivada	Fragmento simples
3 anos PB	0	0	8	0	0	0	0	0	9
3 anos PE	0	0	2,1	0	0	0	0	0	67,9
4 anos PB	0	0	6	2	0	0	0	2	7
4 anos PE	1,5	0	23	0	0	0	0	0	59
5 anos PB	0	0	8	0	0	0	0	0	7
5 anos PE	0	0	5,4	0	0	0	0	0	47,6
Adulto PB	0	0	1,3	0	0	0	0	2	2
Adulto PE	0	0	0,9	0	0	0	0	0,5	3,2

As estruturas mais frequentes na função de adjunto adverbial, tanto no PB como no PE, foram os fragmentos simples e as clivadas truncadas, que foram produzidas por todas as faixas etárias, inclusive pelos adultos. No PB, as estruturas menos frequentes foram as clivadas reduzidas e as semiclivadas, sendo essas encontradas nos adultos e em crianças da faixa de 4 anos. No PE, a clivada canônica foi utilizada em pequena porcentagem apenas por uma criança de 4 anos. Não foram encontradas nem clivadas canônicas nem clivadas invertidas no PB.

Na Tabela 17 são apresentados os resultados na função sintática de objeto indireto.

Tabela 17. Tipos de construções clivadas produzidas no PE e PB, função de objeto indireto (em %). (valor-p < 0,001)

	Cliv. Canônica	Cliv. Invertida	Cliv. Truncada	Cliv. Reduzida	Cliv.canônica com omissão do complementizador	Pseudoclivada canônica	Pseudoclivada extraposta	Semiclivada	Fragmento simples
3 anos PB	0	0	3,3	3,3	0	0	0	3,3	6,6
3 anos PE	0	0	0	0	0	0	0	0	50
4 anos PB	0	0	0	3,3	0	0	0	0	3,3
4 anos PE	2,5	0	23,8	0	0	0	0	0	57,5
5 anos PB	0	0	3,3	0	0	0	0	0	3,3
5 anos PE	0	0	4,4	0	0	0	0	0	29,4
Adulto PB	0	0	0	0	0	0	0	2,2	0
Adulto PE	0	0	0	0	0	0	0	2,3	0

A quantidade de construções clivadas com esta função foi bastante reduzida em relação às funções sintáticas vistas anteriormente, principalmente comparada à função de sujeito. Nos dados do PB, as crianças produziram apenas fragmentos simples, clivadas truncadas e apenas duas semiclivadas, sendo uma produzida por uma criança de 3 anos e outra por um adulto. No PE foi encontrada uma quantidade maior de clivadas truncadas e fragmentos simples em comparação com o PB. As clivadas canônicas não foram produzidas pelo PB, apenas por crianças na faixa etária de 4 anos do PE.

De forma geral, podemos dizer que as clivadas truncadas foram as mais utilizadas pelas crianças de 3 a 5 anos e 11 meses (117 ocorrências), seguidas pelos fragmentos simples (66 ocorrências), depois pelas clivadas reduzidas (40 ocorrências), pelas clivadas canônicas (31 ocorrências), pelas semiclivadas (23 ocorrências), pelas clivadas canônicas com omissão do complementizador (5 ocorrências) e por último pela clivada invertida (1 ocorrência). Para uma melhor visualização destes resultados, o esquema em (82) mostra a frequência das construções clivadas nos dados das crianças que estudamos.

(82) Ordem de preferência das construções clivadas (dados do PB):

Clivada truncada > Fragmento simples > Clivada reduzida > Clivada Canônica > Semiclivada > Clivada canônica com omissão do complementizador > Clivada invertida > Pseudoclivadas.

Lobo, Santos e Soares (2012) estabeleceram uma escala de emergência e de frequência de clivadas, que se apresenta como em (83), sendo que foram feitas adaptações terminológicas para propiciar a comparação com o PB.

(83) Ordem de preferência das construções clivadas (dados do PE):

Clivada invertida > Clivada canônica > Semiclivada > Pseudoclivadas.

Nos dados do PB, nota-se uma grande assimetria entre a quantidade de clivadas truncadas e clivadas invertidas na preferência das crianças, a maioria das clivadas truncadas se refere a constituintes na função sintática de sujeito, sendo que a única clivada invertida também foi nesta função sintática. Quanto aos dados do PE, Lobo, Santos e Soares (2012) usam como argumento para explicar essa ordem de frequência, a HCD, segundo a qual estruturas mais simples emergem mais cedo na gramática infantil. Nos dados do PE, chama a atenção que crianças preferem clivadas invertidas em vez das canônicas. Assim, as autoras explicam esse tipo de resultado com base na diferença estrutural entre clivadas invertidas (84), que seriam mono-oracionais, e clivadas canônicas, que seriam bioracionais (85):

(84) [CP A Maria [_{Foc} é-que] veio aqui].

(85) [CP Foi a Maria [CP que veio aqui]].

Adaptando a proposta de Costa e Duarte (2003), em que as autoras adotam em linhas gerais, a cópula em forma invariável (*é*) e o item *que* formando uma unidade, que aqui representamos no núcleo de Foco, para atualizar sua ideia original.

Uma questão que se apresenta a partir dos nossos resultados é por que no PB as crianças usaram mais orações canônicas do que invertidas, sendo assim de maneira oposta aos resultados do PE. Neste caso, considerando dados em Braga, Kato e Mito (2015), pode haver concordância temporal da cópula, como neste

exemplo do NURC/SP³²(86), apesar de haver uma tendência pelo uso da forma mais simples é (presente do indicativo, 3a. pessoa do singular).

(86) ...ultimamente **foi** que ele fez o curso de Direito e veio pra São Paulo... (p.92).

Sendo assim, uma solução para a assimetria entre os dados do PB e PE é assumir que a estrutura das clivadas invertidas é bioracional no PB, enquanto é mono-oracional no PE, apresentando naquela variedade a estrutura simplificada em (87):

(87) [CP A Maria {é/foi} [CP que veio aqui].

Além disso, podemos explicar o menor uso da clivada invertida (88) no PB em relação à clivada canônica, partindo também da HCD: se a ocorrência de *merge* interno (movimento) torna a estrutura mais complexa, podemos hipotetizar que a estrutura canônica deriva de outra em que o constituinte clivado está interno à oração subordinada (cf. Braga, Kato e Mioto, 2015):

(88) [CP É/Foi [CP que [a Maria] veio aqui]].

Note-se que as clivadas invertidas e as canônicas não seriam derivadas uma da outra, nessa visão. As clivadas invertidas seriam derivadas das chamadas clivadas apresentacionais (ou inferenciais, cf. De Cesare 2014).

A segunda diferença entre as variedades do português consiste na inclusão das clivadas reduzidas no PB, inclusive com maior frequência do que as clivadas canônicas. Esse resultado parece sugerir que há a fixação de estrutura já gramaticalizada (89), (cf. Kato, 2018) em que o item *que* é inserido diretamente na projeção de Foco.

(89) [CP A Maria [_{Foc} que] veio aqui].

Portanto, sugerimos que a análise de Lobo, Santos e Soares (2012) seja aplicável aos dados do PB, desde que sejam consideradas as necessárias adaptações entre as variedades do português. Note-se que alguns resultados

³² O NURC se refere ao Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta, iniciado em 1969. O NURC/SP tem sua sede situada na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, desde a década de 1980. Para mais detalhes verificar em <https://nurc.fflch.usp.br/>.

divergentes, como o das semiclivadas, demonstram uma aparente diferença entre PE e PB, mas que segundo a ordem de aquisição em (82) e (83) estão de acordo com o esperado, pois apresentam menor frequência que as clivadas canônicas nas duas variedades. A HCD parece se aplicar para as duas variedades, com resultados ligeiramente diferentes. Em um e outro ponto do espectro estão as clivadas truncadas, que as autoras consideram como um subtipo de estrutura fragmentária, ao lado dos ditos “fragmentos simples”, como as estruturas mais simples, pois envolvem elipse do CP; e as pseudoclivadas, que apresentam as estruturas mais complexas dentre todas, já que têm orações encaixadas e movimento do pronome-Q internamente a elas.

No que diz respeito à discussão sobre a assimetria sujeito-objeto, pode-se verificar uma quantidade significativamente maior de clivadas de sujeito em relação às demais funções sintáticas, seja pelos adultos ou pelas crianças. É possível concluir o que já pode ser verificado na literatura por vários autores: de que há uma assimetria sujeito-objeto nas construções que envolvem clivagem, mas pode-se ampliar a discussão para outras funções gramaticais, como o objeto indireto e o adjunto. Cabe notar ainda que Lobo, Santos e Soares (2012, p. 323) propõem uma explicação formal para a assimetria sujeito-objeto, segundo a qual ela é um reflexo de efeitos de intervenção ao movimento sintático:

Estas assimetrias têm sido atribuídas ao facto de, nas estruturas com movimento de objeto, mas não nas de sujeito, haver um constituinte que se interpõe entre os dois elementos da cadeia (elemento movido e seu vestígio). Friedmann, Belletti & Rizzi (2009), na sequência de Grillo (2005, 2008), explicam estes efeitos de intervenção em termos de Minimalidade Relativizada. Este princípio determina que não possa intervir entre os dois elementos de uma cadeia um constituinte que com ela partilhe exatamente os mesmos traços.

Assim, as autoras observam a existência de assimetrias importantes nas estruturas clivadas (90), mas não nas pseudoclivadas (91). Segundo elas, estas construções não envolvem movimento por sobre uma posição A':

(90) [CP O José_i é [CP que eu vi _i]].

(91) [CP O José foi [CP quem_i eu vi _i]].

Comparando-se os exemplos acima, ambos com clivagem de objetos, nota-se que a lacuna está ligada a elemento externo ou interno à oração subordinada, o que vai gerar diferenças entre clivadas e pseudoclivadas, como já registrado.

Consideramos que a proposta das autoras é capaz de explicar os dados do PB, porém limitando-se às clivadas, já que as crianças pesquisadas não apresentaram resultados de pseudoclivadas.

6.4 Conclusões preliminares

O ser humano faz um uso criativo da linguagem e, desta forma, embora o experimento tenha sido desenhado de modo a criar condições para que construções clivadas com foco contrastivo fossem realizadas, nem sempre essas foram as escolhas dos participantes. Foi possível constatar que adultos e crianças a partir de 3 anos de idade produzem muitas construções clivadas em comum, diferenciando-se quanto a algumas mais específicas. Vimos que, embora as crianças produzam vários tipos de estruturas, elas tendem a preferir construções mais simples sintaticamente, como os fragmentos simples e clivadas truncadas. Neste sentido, nos apoiamos na HCD, na HC para a aquisição de linguagem a partir da proposta de Wexler (1996; 1998) a qual é semelhante à versão fraca da HM. O PB e o PE são variedades do português que possuem muitas construções clivadas em comum, porém guardam também algumas especificidades, como por exemplo, as clivadas reduzidas que só são possíveis no PB e as clivadas invertidas que, embora presentes no PB, foram menos frequentes que no PE.

CONCLUSÃO

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a compreensão de quais tipos de construções clivadas de natureza contrastiva são produzidas por crianças na faixa etária de 3 anos a 5 anos falantes português brasileiro. Além disso, pudemos verificar como se dá a interface sintaxe-pragmática e quais relações guardam com as análises teóricas já descritas para a gramática do adulto.

Todas as crianças, independentemente da sua língua materna, passam por estágios semelhantes de desenvolvimento da linguagem e que, apesar de não terem ou terem poucas evidências negativas sobre a gramática, ainda assim conseguem saber o que é permitido em sua língua, restringindo o que não é aceitável. Entendemos também que, mesmo quando uma criança usa uma estrutura diferente do adulto e que, a princípio, pareça agramatical, na verdade, há uma coerência com os princípios da sua Faculdade de Linguagem.

Comparando o nosso experimento de fala elicitada com o experimento de Lobo, Santos e Soares (2012) para o PE, constatamos que, para uma mesma faixa etária, as crianças apresentam a maioria dos tipos de clivadas que nós encontramos, com algumas diferenças, como as clivadas reduzidas, identificadas apenas no PB. As clivadas truncadas e os fragmentos simples foram as principais estruturas em comum entre estas duas variedades do português.

De modo geral, defendemos que a HCD possa explicar por que as crianças nestas faixas etárias preferem usar estruturas elípticas em maior quantidade do que construções sintaticamente mais complexas. Para que essa hipótese seja de fato confirmada, sugerem-se trabalhos futuros que possam expandir a investigação sobre a aquisição de clivadas para faixas etárias abaixo de 3 anos, de forma que se possa constatar, de fato, quando essas construções começam a emergir.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. M. Considerações sintático-semânticas sobre a construção chamada semi-pseudoclivada. **Língua Americana**, Maracaibo, ano V, n. 9, p. 40-56, 2001.

ABREU, L. C. *et al.* A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 2010; v. 20, n. 2, p. 361-366. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/bitstream/handle/BDPI/14301/art_ABREU_A_epistemologia_a_genetica_de_Piaget_e_o_construtivismo_2010.pdf;jsessionid=A90E8A040DFFBEF786C36305DFED47E9?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2024.

AIMARD, P. **A linguagem da criança**. Tradução de Francisco Vidal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Título original: *Le langage de l'enfant*.

ALVES, C. R. L.; GUIMARÃES, M. A. P.; MOREIRA, R. S. **Manual de aplicação e interpretação**. 1 ed. Araranguá: UFSC, 2021. Tradução e adaptação do *Survey of Well-being of Young Children (SWYC-BR)*. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220345>>. Acesso em: 15 jul. de 2024.

AMBAR, M. **The Syntax of Focus in Portuguese - a unified approach**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997.

AMBAR, M. *Aspects of the syntax of focus in Portuguese*. In: REBUSCHI, G.; TULLER, L. (Eds.). **The grammar of focus**. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 23–53.

ANDRADE, A. L. *Assessing the emergence of reduced clefts in Brazilian Portuguese: Rhetoric structure, information structure and syntax*. **Revista Letras**, Curitiba, UFPR, n. 99, p. 101-126, jan./jun. 2019. ISSN 2236-0999 (versão eletrônica). Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/download/65317/39589>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

ANIMAKER. **Animaker** [Recurso eletrônico]. [s.l.]: Animaker Inc., 2018. Software proprietário, distribuição Freemium. Disponível em: <<https://www.animaker.com>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

ARAVIND, A.; FREEDMAN, E.; HACKL, M.; WEXLER, K. *Subject-object asymmetries in the acquisition of clefts*. In: **BOSTON UNIVERSITY CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT**, 40., 2016, Boston. **Proceedings of the 40th annual Boston University Conference on Language Development**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2016. p. 1-17. Disponível em: <<http://web.mit.edu/aaravind/www/handouts/Aravind-BUCLD-1-25.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BARBOSA, J. B. O uso dos verbos no desenvolvimento da linguagem. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_o_uso_dos_verbos_no_desenvolvimento_da_linguagem.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

BEZERRA, D.; SILVA, D. M. da; FIALHO, F. A. P.; SANTOS, M. S. dos; SANTOS, N. dos. **Passeando de bicicleta com Piaget**: fundamentos. Florianópolis: Editora Arquétipos, 2021.

BOSQUE, I. *On focus vs. wh-movement: the case of Caribbean Spanish*. **Sophia linguistica Working Papers in Linguistics**, n. 44-45, p.1-32, 1999.

BRAGA, M. L. As sentenças clivadas no português falado do Rio de Janeiro. **Organon**, vol. 5, n. 18, abril de 2013, p. 109-125. DOI: 10.22456/2238-8915.39126. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/39126>>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRAGA, M. L. Construções clivadas “em foco”: “clivadas”, construções *é que* e construções *que* no português do Brasil. *In*: HORA, D. (org.). CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Idéia, 2009. p. 2344-2352. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/sumario-g-n.htm>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRAGA, M. L.; BARBOSA, E. M. Construções clivadas no português do Brasil sob uma abordagem funcionalista. **Matraga**, v. 16, n. 24, Rio de Janeiro, 2009, p. 173- 196. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/nupact//files/2019/09/O-desenvolvimento-de-verbos-volitivos-na-l%c3%adngua-portuguesa1.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRAGA, M. L.; KATO, M. A.; MIOTO, C. As construções-Q no português brasileiro falado: relativas, clivadas e interrogativas. *In*: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: a construção da sentença. São Paulo: Contexto, 2015. v. 2. p. 187-228.

BRITO, A. M.; DUARTE, I. Orações relativas e construções aparentadas. *In*: MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H. (org). **Gramática da Língua Portuguesa**. 5. ed. rev. e aum. Lisboa: Caminho Coleção Universitária, 2003, (Série Linguística). p. 653-694.

CAETANO, L. M. A epistemologia genética de Jean Piaget. **ComCiência**, Campinas, n. 120, 2010. ISSN 1519-7654 versão *online*. Disponível em: <https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.

CAMACHO, J. *In situ focus in Caribbean Spanish: towards a unified account of focus*. *In*: SAGARRA, Nuria; TORIBIO, Almeida Jacqueline (org). **Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville: Cascadilla Press, 2006. p. 13-23.

CASTELEIRO, J. M. Sintaxe e Semântica das Construções Enfáticas com “é que”. *In*: **Boletim de Filologia**, Lisboa, Tomo XXV, Fasc. 1-4, p. 97-166, 1979.

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

CHOMSKY, N. *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. **Language**, 1959, vol. 35, n. 1, Jan.- Mar. p. 26-58. DOI: <https://doi.org/10.2307/411334>. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/411334>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CHOMSKY, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução José Antônio Meireles e Eduardo P. Raposo. 2. ed. Coimbra, Portugal: Armênio Amado Editor, 1965.

CHOMSKY, N. **Some concepts and consequences of the theory of government and binding**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1982.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use**. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução de Lúcia Lobato. Brasília: Editora UnB, 1998.

CORRÊA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 339-383, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300014>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/dtVJzLmFC9FQzdNWkJBW8kq/>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CORRÊA, L. M. S. O desencadeamento (*bootstrapping*) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org). **Teorias de aquisição de linguagem**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017. V. 1, 3.

CÔRTEZ JUNIOR, M. S. **Clivadas e pseudo-clivadas: um estudo de suas realizações estruturais no português rural afro-brasileiro**. 2006. 97 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28728>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

COSTA, J.; DUARTE, I. *Cleft strategies in Portuguese: a unified approach*. In: **III Colóquio do Projeto PE/ PB**, Fortaleza, 2003.

COSTA, J.; LOBO, M. Estruturas clivadas: evidência dos dados do português europeu não *standard*. In: HORA, D. (org.). CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Idéia, 2009. p. 3800-3806. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Jo%C3%86o%20Costa.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CHRISTOPHE, A.; GUAISTI, T.; NESPOR, M; DUPOUX, E; VAN OUYEN, B. *Reflexions on Phonological Bootstrapping: It's Role for Lexical and Syntactic Acquisitions*. **Language and Cognitive Processes**, vol.12, n. 5/6, 585-612,1997.

DEL RÉ, A. **Aquisição da Linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

DE CESARE, A. M. *Riflessioni sulla diffusione delle costruzioni scisse nell'italiano giornalistico odierno a partire dalla loro manifestazione nei lanci di agenzia in italiano e in inglese*, **Cuadernos de Filologia Italiana**, v.19, 11–39, 2012. ISSN: 1133-9527, http://dx.doi.org/10.5209/rev_CFIT.2012.v19.41293. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/256095757_Riflessioni_sulla_diffusione_d_elle_costruzioni_scisse_nellitaliano_giornalistico_odierno_a_partire_dalla_loro_manifestazione_nei_lanci_di_agenzia_in_italiano_e_in_inglese>. Acesso em: 15 jun. 2025.

DE CESARE, A. M. **Frequency, Forms and Functions of Cleft Constructions in Romance and Germanic**. *Contrastive, Corpus-Based Studies*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014.

FELIX, S. *Maturational aspects of Universal Grammar*. In: DAVIES, A.; CRIPPER, C.; HOWATT, A. (eds). **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1984.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org). **Teorias de aquisição de linguagem**. Florianópolis: Editora UFSC, 2007a. V. 1, 3.

FINGER, I. A abordagem conexionista de aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org). **Teorias de aquisição de linguagem**. Florianópolis: Editora UFSC, 2007b. V. 1, 3.

FRANCO, P. V. S. **Focalização e clivagem: Estudo de construções clivadas no português rural de Portugal**. 2007. 100 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28695>>. Acesso: 03 jan. 2025.

FRIEDMANN, N.; BELLETTI, A.; RIZZI, L. *Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies*. **Língua**, v. 119, jan. p. 67-88, 2009. DOI: 10.1016/j.lingua.2008.09.002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/222697263_Relativized_relatives_Types_of_intervention_in_the_acquisition_of_A-bar_dependencies>. Acesso em: 27 fev. 2025.

GARASSINO, D. 2014. *Cleft sentences: Italian-English in contrast*. In: Anna-Maria De Cesare (ed.). **Frequency, forms and functions of cleft constructions in Romance**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340417668_Cleft_sentences_Italian-English_in_contrast>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GOODLUCK, H. **Language acquisition by children**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2020.

GROLLA, E. **Aquisição da periferia esquerda da sentença em português brasileiro**. 2000. 95p. Dissertação (Mestrado em Linguística: Aquisição da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:

<<https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/263017>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GROLLA, E. **A aquisição da linguagem**. [Material didático desenvolvido para o curso de Letras – LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina]. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4410202/mod_resource/content/1/Aquisicao%2Bde%2Blinguagem.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

GROLLA, E; SILVA, M. C. F. **Para conhecer Aquisição de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUASTI, M. T. **Language Acquisition: The Growth of Grammar**. Massachusetts: The MIT Press, 2002.

GUILFOYLE, E; NOONAN, M. Functional Categories and Language Acquisition. *Canadian Journal of Linguistics*, Canadá, vol. 37, n. 2, Jun. 1992, p. 241-272.

HEDBERG, N. Multiple Focus and Cleft Sentences. In: K. Hartmann & T. Veenstra (Eds.). **Cleft structures**. p. 227–250, Novembro, 2013, John Benjamins Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1075/la.208.08hed>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265453809_Multiple_Focus_and_Cleft_Sentences>. Acesso em: 25 nov. 2024.

HERMONT, A. B. **Aquisição de tempo e aspecto no déficit especificamente linguístico**. 2005. 284 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

HIRSHI-PASEK, K.; GOLINKOFF. **The origins of grammar: evidence from comprehension**. Cambridge (US): MIT Press, 1996.

HUPERT, M.; TILMANT, B. *How to make young children produce cleft sentences?* **Journal of Child Language**, Cambridge (UK), v. 16, n. 2, p. 251-261, jun. 1989. DOI: <https://doi.org/10.1017/s0305000900010400>. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2760126/>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

HYAMS, N. **Language acquisition and the theory of parameters**. Dordrecht: Reidel, 1986.

JAKUBOWICZ, C. *Is Movement Costly? The Grammar and the Processor in Language Acquisition*, **Journée d'Etudes Linguistiques**, n. 5-7, maio 2004, Nantes.

JAKUBOWICZ, C. *The Language Faculty: (Ab)normal Development and Interface*. **Generative Approaches to Language Acquisition**, Siena, 2005.

JUSCZYK, P. W; HOUSTON, D. M.; NEWSOME, M. *The beginnings of word segmentation in English-learning infants*. **Cognitive Psychology**, Amsterdam, 1999, p. 159-207, Nov-Dec; v.39, Issues 3-4: DOI: 10.1006/cogp.1999.0716. PMID: 10631011.

KATO, M. A. Mudança de ordem e gramaticalização na evolução das estruturas de foco no Português Brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 375-385, jan.-abr, 2009. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N1_30.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

KATO, M.; RIBEIRO, I. A evolução das estruturas clivadas no português: o período V2. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (org.). **Para a história do português brasileiro**: novos dados, novas análises. Salvador: EDUFBA, 2006. v. 6, t. 1, p. 165-182.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 89-113.

KOLBERG, L. S. **O processo de bootstrapping na aquisição de linguagem**. 2015. 158p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/950850?guid=1658855363309&returnUrl=%2fresultado%2fflistar%3fguid%3d1658855363309%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d950850%23950850&i=1>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LANDAU, B.; GLEITMAN, L. R. **Language and experience: evidence from the blind child**. Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

LAMBRECHT, K. **Information structure and sentence form**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

LAMBRECHT, K. A. *Framework for the Analysis of Cleft Constructions*. **Linguistics**, v. 39, n.3, p. 463-516, Hawthorne, Jan. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/ling.2001.021>. Disponível em: <<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/ling.2001.021/html>>. Acesso em: 10 out. 2024.

LEMPERT, H., KINSBOURNE, M. *Preschool children's sentence comprehension: strategies with respect to word order*. **Journal of Child Language**, Volume 7, Issue 2, p. 371–379, jun. 1980. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900002683>. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/>>. Acesso em: 11 nov. 2025.

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language**. New York: John Wiley and Sons, 1967.

LIGHTFOOT, D. W. **The Development of Language: acquisition, change, and evolution**. Oxford: Blackwell, 1999. ISBN: 978-0-631-21060-3. Disponível em: <<https://www.wiley.com/The+Development+of+Language%3A+Acquisition%2C+Change%2C+and+Evolution-p-9780631210603>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LOBO, M. Assimetrias em construções de clivagem do português: movimento vs. geração na base. In: Fátima Oliveira & Joaquim Barbosa (orgs). XXI Encontro Nacional da APL. **Textos Selecionados**. Lisboa: APL/Colibri, 2006, p. 457-473.

Disponível em: <<https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2005-38.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

LOBO, M., SANTOS, A. L.; SOARES, C. Aquisição de estruturas clivadas no Português Europeu: produção espontânea e induzida. *In*: COSTA, A.; FLORES, C.; ALEXANDRE, N., orgs. XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. **Textos Selecionados**. Lisboa: APL. p.319-339. 2012. ISBN 978-989-97440-1-1. Disponível em: <https://www.clul.ulisboa.pt/files/ana_santos/APLXXVII_LoboSantosSoares_final.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

LOBO, M.; SANTOS, M. L; SOARES-JESEL, C. *Syntactic structure and information structure: the acquisition of Portuguese clefts and be-fragments*. **Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics**, v. 23, n. 2, p. 142-174, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10489223.2015.1067317>. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10489223.2015.1067317>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

LOBO, M.; SANTOS, A.; SOARES-JESEL, C.; VAZ, S. *Effects of syntactic structure on the comprehension of clefts*. **Glossa: a journal of general linguistics**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5334/gjgl.645>. Disponível em: <<https://www.glossa-journal.org/article/id/5181/>>. Acesso em: 7 mar. 2025.

LOPES, R. (Des)Aprendizagem Seletiva: argumentos em favor de uma hipótese continuísta para a aquisição. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 113-139, set. 2001. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14562>>. Acesso em: 05 abr. 2025.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 43-70.

MEISEL, J. *Getting FAT: Finiteness, Agreement and Tense in Early Grammars*. *In*: MEISEL, J. (Ed.) **Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development**. Amsterdam: John Benjamins Publ. Co, 1994, p. 89-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1075/lald.7.06mei>>. Acesso em: 02 jan. 2025.

MORGAN, J., DEMUTH, K. *Signal to syntax: An overview*. *In*: MORGAN, J.L.; DEMUTH, K (Orgs.). **Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition** (p. 1-22). New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315806822>.

MORLEO, F. Uso linguístico e reflexão metalinguística: o caso das frases clivadas na língua portuguesa. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 44, n. esp. 3, p. 1-17, 2024. ISSN 2175-7968. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2024.e102033>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ct/a/ZrjmsxDCHRYM8rs8zwGCMcK/?lang=pt>>. Acesso em: 7 mar. 2025.

NAME, M. C.; CORRÊA, L. M. S. Delimitação pessoal de uma classe correspondente à categoria funcional D: evidências da aquisição do português. **Fórum linguístico, Florianópolis**, v.3, n.1, p.55-88, jul. 2003.

NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. A competência linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**: Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2020a. v. 1, p. 95-120.

NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**: Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2020b, v. 2, p. 81-110.

NURC – Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta. Inquérito nº 208 – Bobina nº 79 – INF nº 252. Volume III. Transcrição. São Paulo: USP/FFLCH, Departamento de Linguística [s.d.]. p.89-103. (Corpus NURC-SP).

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2013.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: <<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74473316/A%20%20EPISTEMOLOGIA%20GENETICA.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PAVEY, E. *An analysis of it-clefts within a Role and Reference Grammar framework*. **Work Papers of the Summer Institute of Linguistics**, University of North Dakota Session, v. 47, Article 3, 2003. DOI: <<https://doi.org/10.31356/silwp.vol47.03>>. Disponível em: <https://commons.und.edu/sil-work-papers/vol47/iss1/3>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PERINI-SANTOS, P. Sobre o reconhecimento dos dados linguísticos de um corpus infantil: a comunicação como fator relevante. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 351-375, Jan.- Mar. 2022. ISSN 2237-2083. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.27.4.351-375>. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/7175/6178>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PETITTO, L. A.; MARENTETTE, P. F. *Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language*. **Science**. 1991, 22 de mar; vol. 251, p. 1463-1496. DOI: 10.1126/science.2006424.

PIAGET, J. (1961). *The genetic approach to the psychology of thought*. [J. educ. Psychol.]. **Journal of Educational Psychology**, v. 52 n. 6, p. 275–281. <https://doi.org/10.1037/h0042963>.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996. 2ªEd.

PINKER, S. **Language learning and language development**. Cambridge (US): Havard University Press, 1984.

PINKER, S. *The bootstrapping problem of language acquisition*. *In*: B. MacWhinney (ed.) **Mechanisms of Language Acquisition**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987.

PINKER, S. ***Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure***. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1989.

QUADROS, R. M. de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In*: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org). **Teorias de aquisição de linguagem**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017. V. 1, 3.

QUAREZEMIN, S. **Estratégias de Focalização em Português Brasileiro – Uma Abordagem Cartográfica**. 2009. 289f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92341/267303.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

RADFORD, A. *Small Children's Small Clauses*. **Bangor Research Papers in Linguistics**, [s. l.], v. 1, p. 1-38, 1986.

RADFORD, A. ***Syntactic theory and the acquisition of English syntax: the nature of early child grammars of English***. Oxford: Blackwell, 1990.

RADFORD, A. *The acquisition of the morphosyntax of finitive verbs in English*. *In*: MEISEL, Jürgen M. ***The acquisition of verb placement: functional categories and V2 phenomena in language acquisition***. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992, p. 23- 62.

RESENES, M. S. de. **Sentenças Pseudo-clivadas do Português Brasileiro**. 2009. 134 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2009. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30373602.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

RIZZI, L. *Root infinitives as truncated structures in early grammars*. **18th Annual Boston conference on language development**, Boston, 1994.

RODRIGUES, G.; MENUZZI, S. Estrutura Informacional. *In*: PIRES DE OLIVEIRA, R.; MIOTO, C. (org.). **Percursos em teoria da gramática**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011, p. 205-236.

ROSA, M. C. **Introdução à (bio) Linguística: linguagem e mente**. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, A. L. *The Problem of Fragment Answers*. **Iberia: An International Journal of Theoretical Linguistics**, v. 1. n. 1, 2009, p. 115-142. ISSN 1989-8525. Disponível em: <https://www.clul.ulisboa.pt/files/ana_santos/Santos_Iberia2009.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, A. L. ***Minimal answers: Ellipsis, syntax and discourse in the acquisition of European Portuguese***. 2006. 296 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Lisboa. (Publicado em 2009, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins).

SANTOS, R. S.; SIKANSI, N. S. O gerativismo e a questão do *bootstrapping*: uma retrospectiva. **Revista do GEL**, Araraquara, n. 2, p.119-143, 2005. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/309>>. Acesso em: 09 set. 2024.

SILVEIRA, D. M. **Foco e Cartografia: Aspectos Formais das Estruturas Clivadas do Português Brasileiro**. 2020. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215829>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SOARES, C. **La syntaxe de la périphérie gauche en portugais européen et son acquisition**. 2006. 406 p. Tese (doutorado em Ciências da Linguagem) - Université Paris 8, Saint Denis, 2006. 406 p. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/SOARES2006PhDdissertation%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/SOARES2006PhDdissertation%20(3).pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2025.

TORIBIO, A. J. *Proper government in Spanish subject relativization*. **Probus**, v. 4, p. 291-304, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1962.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2 Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEXLER, K. *The development of inflexion in a biologically based theory of language acquisition*. In: RICE, M. L. **Toward a genetics of language**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Assoc., 1996.

WEXLER, K. *Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage*. **Lingua**, [s. l.], v. 106, n. 1, p. 23-79, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Very_early_parameter_setting_and_the_uni.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

YANG, C. D. **Knowledge and learning in natural language**. New York: Oxford University Press, 2002.

YAVAS, F. Aquisição da linguagem: o que é e o que implica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 139-162, jun. 1982. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/18019>>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: Análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, agosto, 1994. ISSN 1413-389X. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-389X19940002>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Emergência de estruturas clivadas na aquisição do português brasileiro”, desenvolvida por Natália Alves Drumond, fonoaudióloga e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – POSLIN –UFMG – orientada pelo Prof. Dr. Aroldo Leal de Andrade, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coorientada pela Profa. Dra. Ruth Vasconcellos Lopes, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a aquisição de diferentes tipos de estruturas clivadas no português brasileiro que envolvem situações de contraste ou correção em crianças que adquirem essa variedade enquanto língua materna. Estruturas clivadas são frases em que se quer enfatizar ou contrastar algo, que incluem o verbo *ser*.

Para participar da pesquisa, você será convidado(a) a observar uma série de imagens (impressas em uma cartela) as quais estão associadas a um determinado contexto discursivo. Inicialmente, cada imagem será descrita pela pesquisadora (assistente) e logo após, a mesma irá dizer uma frase afirmativa sobre a imagem. Por vezes, a pesquisadora está equivocada e você deverá corrigi-la quando isso acontecer.

As falas, tanto da pesquisadora como a sua, serão gravadas em áudio para posterior transcrição dos dados para análise. O tempo de duração previsto para o experimento será em torno de trinta minutos. O procedimento será realizado no Centro Municipal de Apoio Educacional (CEMAE), ou seja, no seu próprio local e turno de trabalho.

É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à possibilidade de cansaço durante o experimento ou constrangimento pelo fato de os vídeos serem voltados ao público infantil. Caso isso ocorra, a atividade poderá ser interrompida ou cancelada, se você assim o desejar.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e poderá interrompê-la em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Não haverá remuneração ou despesa por sua participação. A sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identifica-lo e o local da pesquisa. Para se manter a confidencialidade da pesquisa os seus dados serão anonimizados (codificados). Os áudios referentes à gravação também não serão

divulgados ou tampouco aparecerão; eles serão utilizados somente como registro para que trechos relevantes para as análises sejam posteriormente transcritos.

É importante lembrar que esta pesquisa não oferecerá nenhum benefício direto a você, mas servirá como apoio para a compreensão de como ocorre o processo de desenvolvimento de estruturas gramaticais na mente/cérebro de crianças falantes de português brasileiro. Além da elaboração da dissertação (trabalho acadêmico escrito que se realiza ao final do mestrado cuja finalidade é a de contribuir com reflexões ou análises sobre um tema específico), será realizado também um artigo científico e os conhecimentos adquiridos poderão ser apresentados em cursos de formação de professores e em eventos científicos como por exemplo, seminários.

As informações relacionadas ao estudo se limitarão à pesquisadora e aos orientadores da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em trabalhos acadêmicos, relatórios, publicações e apresentações orais, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

O material obtido com a pesquisa (os arquivos de áudio) ficará armazenado no computador pessoal da pesquisadora e em pasta virtual do Google Drive, protegido por senha. Ele será utilizado unicamente para essa pesquisa e destruído após 5 (cinco) anos o término do estudo.

Eventuais despesas relacionadas à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade, mas sim da pesquisadora. Caso haja violação de algum de seus direitos enquanto participante da pesquisa, ficará resguardado o seu direito a buscar indenização, nos termos da lei.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Caso surja qualquer dúvida sobre o estudo, seja antes, durante ou depois de encerrado, o(a) você poderá contatar a pesquisadora assistente, Natália Alves Drumond, fonoaudióloga e mestranda na UFMG, na Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Letras – gabinete 3083, ou pelo email nataliadrumond11@gmail.com e pelo telefone (31) 3839-2640 ou ainda:

o pesquisador responsável/orientador, Aroldo Leal de Andrade, Professor adjunto – Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Letras – gabinete 3083 pelo telefone: (31) 3409-6041, ou email: aroldo.andrade@gmail.com;

a coorientadora da pesquisa, Professora. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes, Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, localizado na Rua Sérgio Buarque de Holanda, nº 571, CEP: 13083-859, Campinas, SP, Brasil, Telefone: (19) 35211756; (19) 35211512. e-mail: ruth@iel.unicamp.br.

No caso de dúvidas e informações sobre questões éticas, favor contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, Belo Horizonte-MG, fone (31) 3409-4592, horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00; e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. O termo seguirá em duas vias rubricadas em todas as páginas e assinadas, ao seu término, por você, assim como pelo pesquisador responsável/orientador, pela pesquisadora assistente e pela coorientadora. Uma das vias ficará com o você e a outra com a pesquisadora para ser arquivada na Universidade Federal de Minas Gerais.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Aroldo Leal de Andrade (Pesquisador responsável/Orientador)

Natália Alves Drumond (Pesquisadora assistente)

Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes (Coorientadora)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança pela qual você é legalmente responsável está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Emergência de estruturas clivadas na aquisição do português brasileiro”, desenvolvida por Natália Alves Drumond, fonoaudióloga e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – POSLIN – UFMG – orientada pelo Prof. Dr. Aroldo Leal de Andrade, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e coorientada pela Profa. Dra. Ruth Vasconcellos Lopes, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a aquisição de diferentes tipos de estruturas clivadas no português brasileiro que envolvem situações de contraste ou correção em crianças que adquirem essa variedade enquanto língua materna. Estruturas clivadas são frases em que se quer enfatizar ou contrastar algo, que incluem o verbo *ser*. Assim sendo, pedimos a você permissão para que a criança participe do presente estudo que consiste num experimento linguístico conforme descrito a seguir.

A criança será convidada a observar uma série de imagens (impressas em uma cartela) as quais estão associadas a um determinado contexto discursivo. A criança também será convidada a interagir com um fantoche que terá a voz da pesquisadora (assistente) e será movimentado por ela. Inicialmente, cada imagem será descrita pela pesquisadora e logo após, o fantoche fará comentários sobre elas. Caso o fantoche, em algum momento, esteja equivocado a criança deverá corrigi-lo.

As falas, tanto da pesquisadora como da criança, serão gravadas em áudio para posterior transcrição dos dados para análise. O tempo de duração previsto para o experimento será em torno de trinta minutos. O procedimento será realizado no próprio CEMEI- Centro municipal de educação infantil (creche) ou na escola em que a criança frequenta regularmente, e havendo concordância com a pesquisa contamos com a presença da criança na instituição na data agendada para sua realização que poderá ser acompanhada por você, caso assim desejar.

É possível que a criança experimente algum desconforto, principalmente relacionado à possibilidade de cansaço durante o experimento. Caso isso ocorra, a pesquisadora prestará toda a assistência necessária e a atividade poderá ser

interrompida ou cancelada, se a criança ou você assim o desejarem ou se for verificada essa necessidade pela pesquisadora.

A criança não é obrigada a participar da pesquisa, e poderá interrompê-la em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Não haverá remuneração ou despesa pela participação da criança. A sua identidade e a da criança serão preservadas, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os envolvidos e local(is) da pesquisa. Para se manter a confidencialidade da pesquisa os dados do participante serão anonimizados (codificados). Os áudios referentes à gravação também não serão divulgados ou tampouco aparecerão; eles serão utilizados somente como registro para que trechos relevantes para as análises sejam posteriormente transcritos.

É importante lembrar que esta pesquisa não oferecerá nenhum benefício direto a você e à criança, mas servirá como apoio para a compreensão de como ocorre o processo de desenvolvimento de estruturas gramaticais na mente/cérebro de crianças falantes do português brasileiro. Além da escrita da dissertação (trabalho acadêmico escrito que se realiza ao final do mestrado cuja finalidade é a de contribuir com reflexões ou análises sobre um tema específico), será realizado também um artigo científico e os conhecimentos adquiridos poderão ser apresentados em cursos de formação de professores e em eventos científicos como por exemplo, seminários.

As informações relacionadas ao estudo se limitarão à pesquisadora e aos orientadores da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em trabalhos acadêmicos, relatórios, publicações e apresentações orais, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

O material obtido com a pesquisa (os arquivos de áudio) ficará armazenado no computador pessoal da pesquisadora e em pasta virtual do Google Drive, protegido por senha. Ele será utilizado unicamente para essa pesquisa e destruído após 5 (cinco) anos após o término do estudo.

Eventuais despesas relacionadas à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade, mas sim da pesquisadora. Será garantido ao acompanhante/responsável legal da criança a compensação de todos os gastos advindos da participação na pesquisa como por exemplo, transporte e alimentação. Caso haja violação de algum de seus direitos ou dos da criança enquanto participante da pesquisa, ficará resguardado o seu direito a buscar indenização, nos termos da lei.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Caso surja qualquer dúvida sobre o estudo, seja antes, durante ou depois de encerrado, você poderá contatar a pesquisadora assistente, Natália Alves Drumond, fonoaudióloga e mestranda na UFMG, na Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Letras – gabinete 3083, ou pelo email nataliadrumond11@gmail.com e telefone (31) 3839-2640 ou ainda:

o pesquisador responsável/orientador da pesquisa, Aroldo Leal de Andrade, Professor adjunto – Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Letras – gabinete 3083 pelo telefone: (31) 3409-6041, ou email: aroldo.andrade@gmail.com;

a Coorientadora da pesquisa, Professora Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes, Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, localizado na Rua Sérgio Buarque de Holanda, nº 571, CEP 13083-859, Campinas, SP, Brasil, Telefone: (19) 35211756; (19) 35211512. e- mail: ruth@iel.unicamp.br.

No caso de dúvidas e informações sobre questões éticas, favor contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. O termo seguirá em duas vias rubricadas em todas as páginas e assinadas, ao seu término, por você enquanto representante legal, assim como pelo pesquisador responsável/orientador, pela pesquisadora assistente e pela coorientadora do estudo. Uma das vias ficará com o você e a outra com a pesquisadora para ser arquivada na Universidade Federal de Minas Gerais.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a criança sob minha sob minha responsabilidade legal a participar desta pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

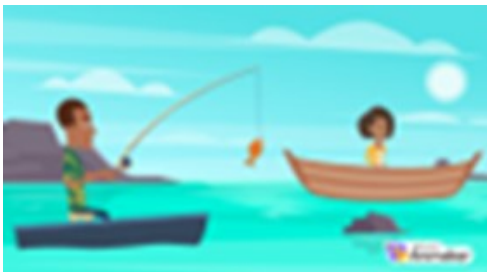
Responsável legal

Aroldo Leal de Andrade (Pesquisador responsável/orientador)

Natália Alves Drumond (Pesquisadora assistente)

Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes (Coorientadora)

ANEXO C – FIGURAS DE TREINO



Fantoche: A mulher pesca um peixe.

Figura 1 – Função sintática de sujeito



Fantoche: A menina chora na cozinha.

Figura 2 – Função sintática de adjunto



Fantoche: A mulher plantou uma árvore.

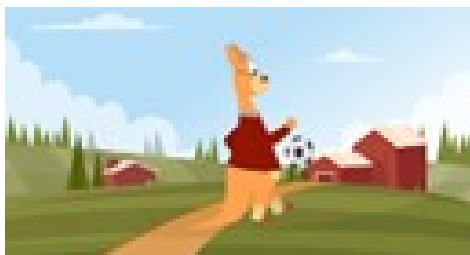
Figura 3 – Função sintática de objeto direto



Fantoche: O médico cuida da limpeza do chão.

Figura 4 – Função sintática de objeto indireto

ANEXO D – FIGURAS DE TESTE



Fantoche: É o canguru que chuta a bola.

Figura 5 – Distrator.



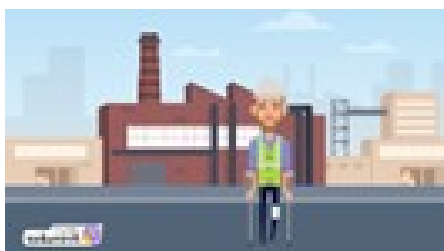
Fantoche: O pai torce para o homem.

Figura 6 – Função sintática de objeto indireto.



Fantoche: O homem mastiga o capim.

Figura 7 – Função sintática de sujeito.



Fantoche: O homem machucou o nariz.

Figura 8 – Função sintática de objeto direto.



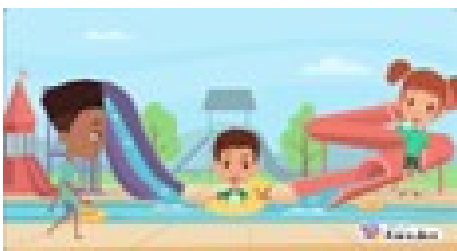
Fantoche: A professora trabalha no hospital.

Figura 9 – Função sintática de adjunto.



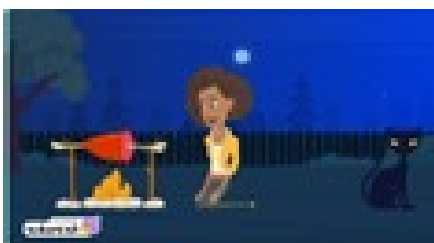
Fantoche: O homem conversa com uma criança.

Figura 10 – Função sintática de objeto indireto



Fantoche: A menina encontrou os seus amigos na escola.

Figura 11 – Função sintática de adjunto.



Fantoche: O gato ascendeu o fogo.

Figura 12 – Função sintática de sujeito



Fantoche: O menino ganhou um passarinho.

Figura 13 – Função sintática de objeto direto.



Fantoche: A mulher enfeita a árvore.

Figura 14 – Função sintática de sujeito.



Fantoche: A mulher dormiu no chão.

Figura 15 – Função sintática de adjunto.



Fantoche: O leão gosta de tomate.

Figura 16 – Função sintática de objeto indireto.



Fantoche: A mulher lê um livro.

Figura 17– Função sintática de sujeito.



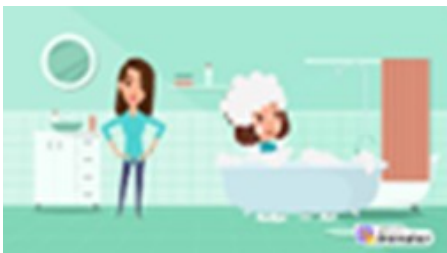
Fantoche: O homem assou um sorvete.

Figura 18 – Função sintática de objeto direto.



Fantoche: O homem corta a cenoura com a colher.

Figura 19 – Função sintática de objeto indireto.



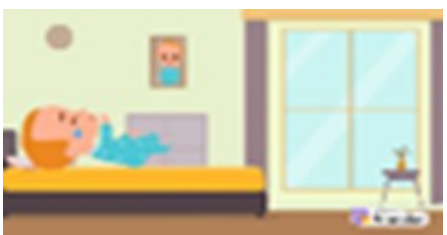
Fantoche: A mãe da menina entrou na banheira.

Figura 20 – Função sintática de sujeito.



Fantoche: A mulher segura a sombrinha.

Figura 21 – Distrator.



Fantoche: O bebê acordou rindo.

Figura 22 – Função sintática de adjunto.



Fantoche: Os amigos jantaram juntos.

Figura 23 – Distrator.



Fantoche: A mulher usa o chapéu para enxergar melhor.

Figura 24 – Função sintática de objeto direto.

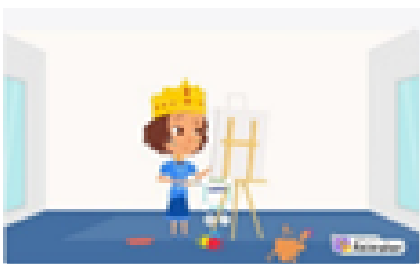


Figura 25 – Distrator.

Fantoche: A menina pinta com tintas coloridas.

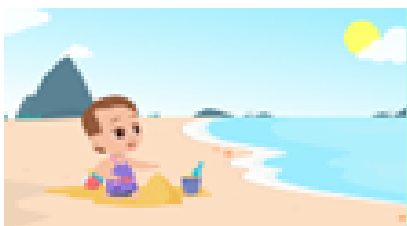


Figura 26 – Função sintática de adjunto.

Fantoche: A menina brinca com a água.

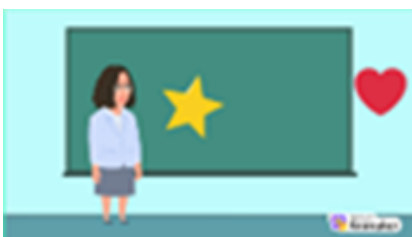


Figura 27 – Função sintática de adjunto.

Fantoche: A mulher desenhou uma estrela na parede.

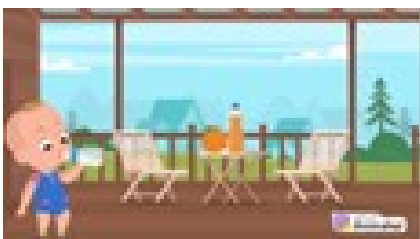


Figura 28 – Função sintática de objeto direto.

Fantoche: O bebê toma suco.

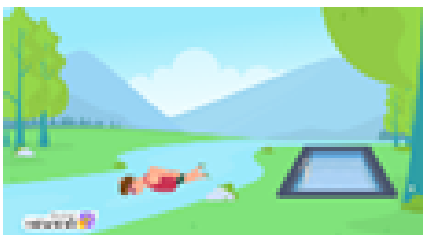


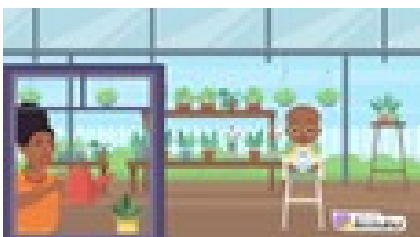
Figura 29 – Função sintática de adjunto.

Fantoche: O homem nada na piscina.



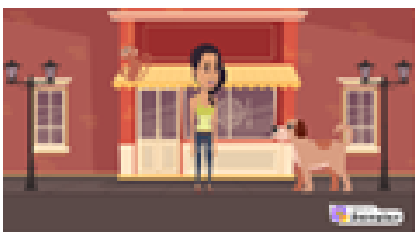
Fantoche: A mulher está limpando o chão.

Figura 30 – Distrator.



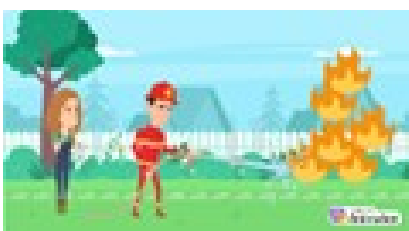
Fantoche: O bebê molha as plantas.

Figura 31– Função sintática de objeto direto.



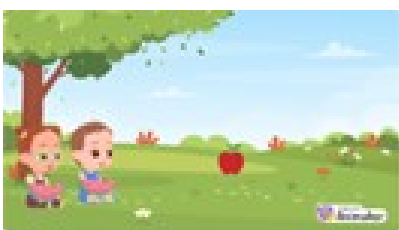
Fantoche: A mulher viu um macaco.

Figura 32 – Função sintática de objeto direto.



Fantoche: O bombeiro está apagando o fogo.

Figura 33 – Distrator.



Fantoche: As crianças comem maçã.

Figura 34 – Função sintática de objeto direto.



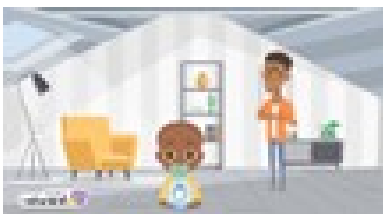
Fantoche: O homem carrega uma cadeira.

Figura 35 – Função sintática de objeto direto.



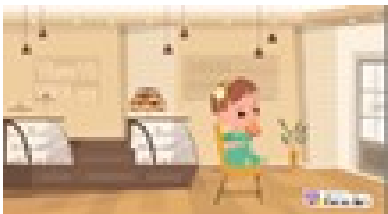
Fantoche: O homem canta durante o dia.

Figura 36 – Função sintática de adjunto.



Fantoche: O pai do bebê chupa o bico.

Figura 37– Função sintática de objeto direto.



Fantoche: Luana lambe um pirulito na padaria.

Figura 38 – Distrator.



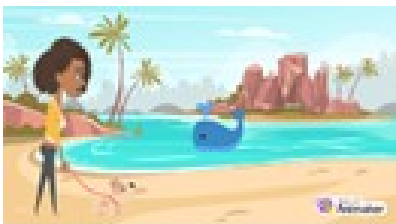
Fantoche: O homem olha para a lua.

Figura 39 – Função sintática de objeto indireto.



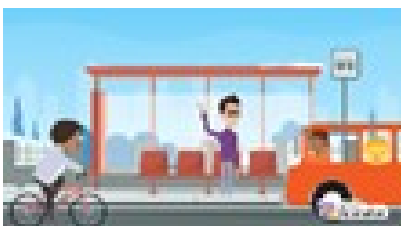
Fantoche: O homem comprou um carro.

Figura 40 – Função sintática de objeto direto.



Fantoche: A mulher passeia com o cachorro.

Figura 41 – Distrator



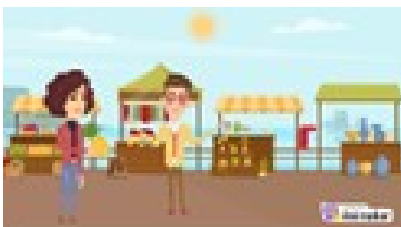
Fantoche: a mulher espera o ônibus.

Figura 42 – Função sintática de sujeito.



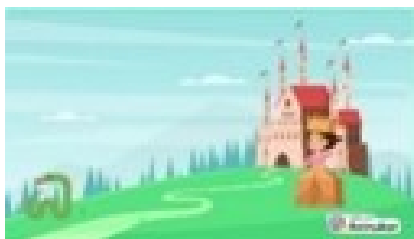
Fantoche: O homem se sentou na cama.

Figura 43 – Função sintática de adjunto.



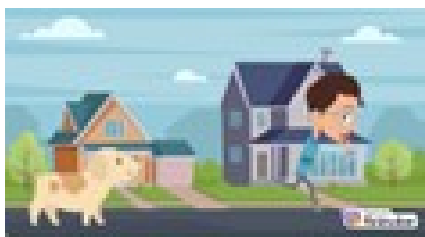
Fantoche: A mulher vende chocolate.

Figura 44 – Função sintática de objeto direto.



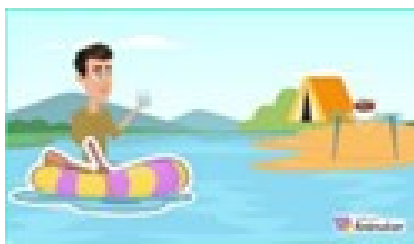
Fantoche: A cobra vive no castelo.

Figura 45 – Função sintática de sujeito.



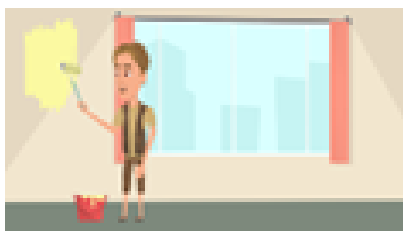
Fantoche: O menino fugiu andando.

Figura 46 – Função sintática de adjunto.



Fantoche: O homem bebe café.

Figura 47 – Função sintática de objeto direto.



Fantoche: O homem pinta a parede.

Figura 48 – Função sintática de distrator.

ANEXO E – GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1. Respostas com e sem clivadas, incluindo os fragmentos simples.
Referente à tabela 6.

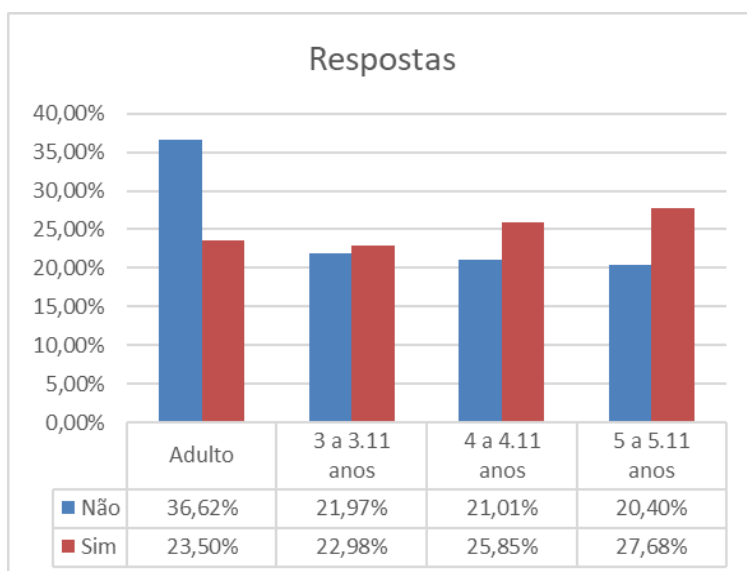


Gráfico 2. Respostas com e sem clivadas, excluindo os fragmentos simples.
Referente à tabela 7.

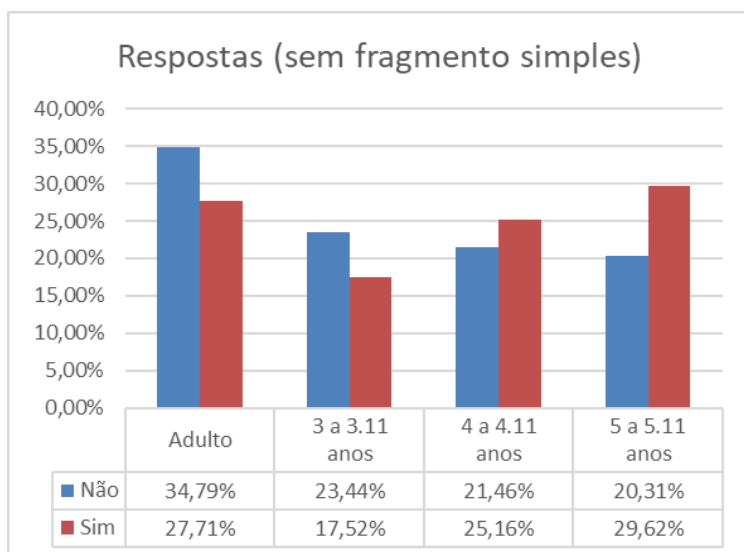


Gráfico 3³³. Comparação de respostas entre os grupos de participantes quanto aos tipos de construções clivadas, incluindo os fragmentos simples. Referente à tabela 10.

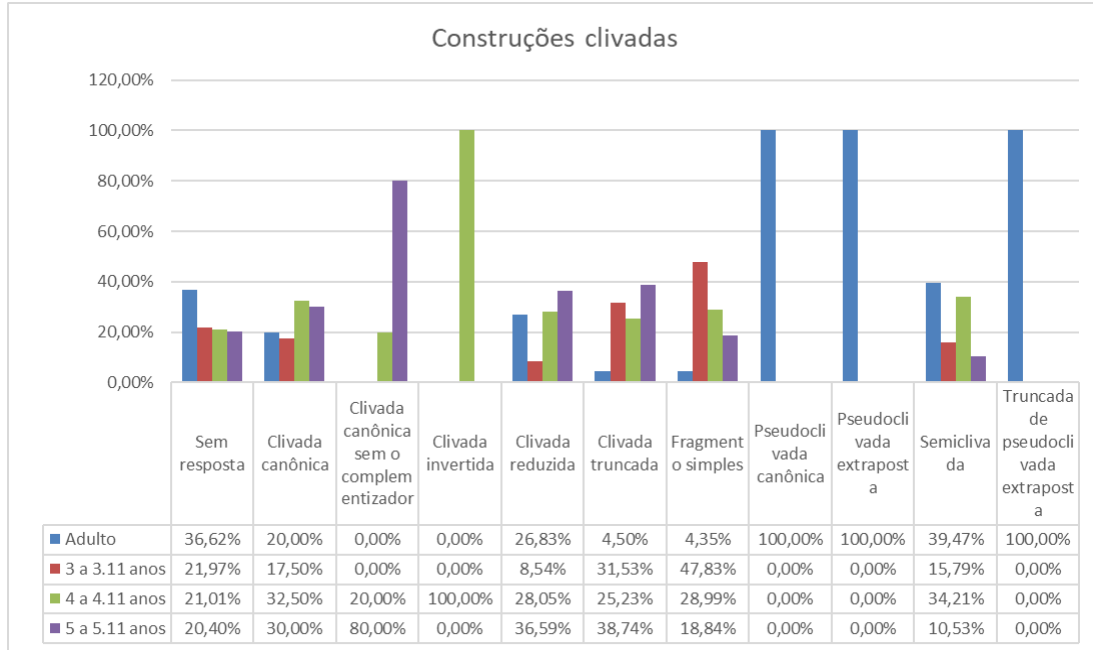
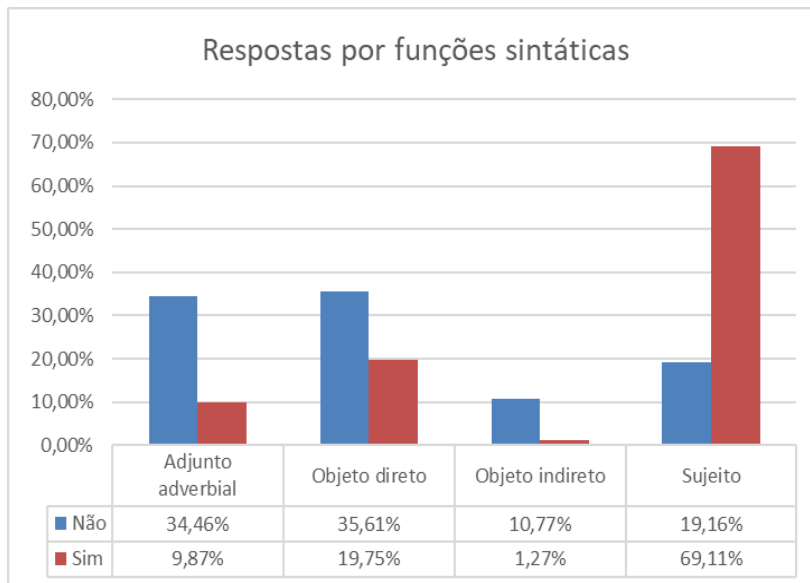


Gráfico 4. Comparação entre respostas (Não/Sim) de funções sintáticas versus grupos de participantes, excluindo os fragmentos simples-Visão geral. Referente ao gráfico 1.



³³ No Gráfico 4. Onde está escrito 'Sem resposta' significa 'Sem resposta com clivadas'.

Tabela 17 Comparação entre respostas (Sim/Não) versus funções sintáticas, incluindo fragmentos simples. Referente ao gráfico 1 (p.)

Respostas	Sujeito		Objeto direto		Objeto indireto		Adjunto adverbial		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Não	220	19,18	407	35,48	127	11,07	393	34,26	1147
Sim	230	60,05	88	22,98	8	2,09	57	14,88	383
Total	450	29,41	495	32,35	135	8,82	450	29,41	1530

Tabela 18. Comparação entre respostas (Sim/Não) versus funções sintáticas, excluindo fragmentos simples. Referente ao gráfico 5 deste anexo.

Respostas	Sujeito		Objeto direto		Objeto indireto		Adjunto adverbial		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Não	233	19,16	433	35,61	131	10,77	419	34,46	1216
Sim	217	69,11	62	19,75	4	1,27	31	9,87	314
Total	450	29,41	495	32,35	135	8,82	450	29,41	1530