RESPOSTAS DOS EXERCÍCIOS

Respostas para exercícios do capítulo "A capacidade linguística de adultos e crianças":

1. **Quais são as principais características da linguagem humana?**
   Resposta: As línguas humanas são flexíveis e versáteis porque exibem, em alto grau, basicamente quatro propriedades: a *arbitrariedade* (isto é, a relação entre a forma do signo linguístico e o seu significado é convencional, não motivada); a *dualidade* (isto é, o fato de as línguas naturais possuírem dois níveis de estrutura, organizados de modo que os elementos de um nível inferior se combinam e fornecem as unidades do nível superior); a *descontinuidade* (ligada ao fato de a nossa percepção ser categorial – do tipo "tudo ou nada" – e não contínua); e a *produtividade*, que tem diversas facetas, como a *recursividade* (a possibilidade de encaixarmos estruturas dentro de estruturas do mesmo tipo) e a *independência de estímulos externos* (isto é, o fato de as manifestações linguísticas não estarem diretamente atreladas a qualquer evento do meio ambiente ou das nossas necessidades imediatas).

2. **Quais das propriedades listadas em 1. estão presentes nos sistemas de comunicação animal?**
   Resposta: Segundo Lyons (1987), além da presença da propriedade num sistema de comunicação qualquer, é interessante observarmos em que grau se revela aquela propriedade. Assim, por exemplo, é bastante provável que a arbitrariedade esteja presente pelo menos parcialmente no sistema de comunicação das abelhas. É mais difícil identificar a dualidade ou a descontinuidade nos sistemas animais. No entanto, o que parece ser efetivamente exclusivo dos sistemas humanos é a produtividade, porque a recursividade estrutural que se observa nas línguas naturais é uma propriedade fundamentalmente humana; também a independência do estímulo externo no uso da linguagem parece ser exclusivamente humana. Em suma, os seres humanos são criativos (no sentido técnico da palavra), mas tudo leva a crer que os outros animais (mesmo os mamíferos superiores) não são.

3. **Quais são as características da afasia de Broca? E de Wernicke?**
   Resposta: Afasia é o nome geral dado a distúrbios de linguagem causados por alguma lesão física, fruto de tumor ou câncer, acidentes cardiovasculares, traumatismo craniano etc. A *afasia de Broca* (ou agramatismo) é o distúrbio da linguagem que tem como característica o fato de o paciente aparentemente compreender o que lhe é dito, mas a sua produção ter forma telegráfica, com omissão de elementos gramaticais como preposições e conjunções; o paciente também normalmente exibe dificuldades de cunho fonológico, embora os órgãos fonadores não tenham sofrido nenhum dano. A região do cérebro que parece controlar esses aspectos da linguagem é chamada *área de Broca* e se localiza na parte frontal do hemisfério esquerdo. Por outro lado, nos casos da chamada *afasia de Wernicke*, os pacientes falam sem qualquer problema de articulação ou de estrutura sintática nas sentenças, mas seus enunciados são em geral desprovidos de sentido e os pacientes também exibem problemas sérios de compreensão. Esse tipo de afasia se manifesta em pacientes com lesões na parte posterior do lóbulo temporal esquerdo do cérebro (em uma região logo acima da orelha esquerda), conhecida hoje por *área de Wernicke*.

4. **Quais são os argumentos contrários à hipótese de aquisição de linguagem por imitação?**
   Resposta: Discutimos no texto que as palavras de uma língua devem ser imitadas, porque o signo linguístico é arbitrário e, portanto, não há como fazer uma previsão do que uma palavra significará com base simplesmente nas suas propriedades sonoras. Mas imitar palavras não quer dizer imitar a gramática da língua. Vimos que a criança não aprende a gramática tentando repetir o que ela ouve o adulto falar. Primeiramente, existe a discrepância entre o tipo de estrutura gramatical que os pais usam mais frequentemente com as crianças (que são ordens ou perguntas) e os tipos de estruturas dos enunciados das crianças, que são, em sua grande maioria, declarativas simples.
   Em segundo lugar, as crianças fazem combinações que não se encontram nos enunciados proferidos anteriormente pelos adultos. A criança é criativa nos seus enunciados, produzindo sentenças novas que ela nunca ouviu antes e que, portanto, ela simplesmente não pode ter copiado do adulto. Os exemplos discutidos no texto foram

as formas ‘sabo’ ou ‘trazi’, que são formas inexistentes no português brasileiro adulto e que, por isso, as crianças não podem ter imitado.

Em terceiro lugar, mencionamos o estudo de Ervin, que analisou a fala espontânea de crianças adquirindo inglês e constatou que, quando uma criança de fato imita um adulto, suas imitações não são mais avançadas do que aquilo que se observa em sua fala normal. Por fim, em quarto lugar, a hipótese da imitação não consegue explicar como o sistema linguístico que a criança vai ter no final do processo de aquisição, capaz de dar juízos de gramaticalidade sobre sentenças da sua língua ou de dizer que interpretações uma sentença pode ou não ter nessa língua, é qualitativa e quantitativamente muito mais complexo do que o sistema simples que caracteriza os dados primários.

5. Quais são os argumentos contrários à hipótese comportamentalista?

Resposta: A hipótese comportamentalista defende que, para que a criança aprenda sua língua, é importante a correção feita pelos pais. No entanto, estudos que analisaram os diálogos entre pais e crianças constatam que os pais prestam atenção no conteúdo dos enunciados das crianças, mas não na forma desses enunciados. Assim, quando os pais de fato corrigem seus filhos, eles tendem a fazer correções sobre a adequação do conteúdo da fala das crianças relativamente à situação discursiva, e não sobre a forma gramatical das expressões. Ou seja, as crianças não são de fato corrigidas para aquilo que elas mais precisariam para adquirir a gramática de sua língua. Além disso, mesmo quando os pais explicitamente corrigem as crianças, elas parecem não entender a correção. Adicione-se ainda a essas observações que não só os erros gramaticais que a criança faz não são todos corrigidos como também é comum que os pais adotem as maneiras erradas de pronunciar uma palavra. Esse tipo de intervenção dos adultos não permitiria que a criança chegasse a saber que a sua formulação contém algum erro.

Outro argumento que depõe contra esta hipótese é a constatação de que a criança é capaz de produzir sentenças inteiramente novas, para as quais ela não recebeu nenhum tipo de reforço. Essa capacidade viria, de acordo com os comportamentalistas, de mecanismos gerais da inteligência humana, como a analogia. No entanto, o texto apresenta casos em que a analogia não funciona. Sendo assim, não podemos basear uma hipótese em analogias, já que elas, em muitos casos, fornecem resultados errôneos.

Outra possibilidade seria que os falantes aprendem a construir as sentenças gramaticais de sua língua porque eles adquirem o hábito de colocar palavras e grupos de palavras em sequência. Vimos no texto, no entanto, que a sintaxe das sentenças não funciona com base na ordem linear estrita, mas com base na organização hierárquica que as palavras ou grupos de palavras mantêm entre si. Por isso, o número de palavras é completamente irrelevante para a sintaxe.

6. O que é uma regra dependente de estrutura?

Resposta: Para entender o que é uma regra dependente de estrutura, comecemos observando uma regra que não é dependente de estrutura. Por exemplo, a regra de concordância do sujeito com verbo do português padrão poderia ser formulada como: o verbo deve concordar com a palavra que vem imediatamente antes dele. Essa regra não é dependente de estrutura porque, para aplicá-la, precisamos simplesmente olhar para a palavra que vem imediatamente antes do verbo, sem preocupação com as relações hierárquicas entre os constituintes. Apesar de funcionar para casos simples, como (1a), ela falha para casos como (1b):

(1) a. As ginastas$_{\text{PLURAL}}$ ensaiaram$_{\text{PLURAL}}$ um salto triplo.

b. *As ginastas que ganharam medalha$_{\text{SINGULAR}}$ ensaiou$_{\text{SINGULAR}}$ um salto triplo.

Para que uma regra dê conta de (1b), é preciso lançar mão da noção de “sujeito”. É por isso que a regra tem de ser algo do tipo: o verbo deve concordar com o sujeito da sentença. “Sujeito” é uma noção estrutural, pois estabelece uma relação entre um grupo nominal e um verbo. Assim, em (1b) o verbo ‘ensaiar’ deve vir no plural porque o núcleo do sujeito (‘ginastas’) é plural. Observamos no texto que todas as regras existentes nas línguas humanas fazem uso de noções estruturais em suas formulações. Não existem regras independentes de estrutura.

7. Considere os enunciados a seguir, produzidos por H., uma criança adquirindo PB (as palavras destacadas são definidas entre parênteses):

a. H: O avião *desdecolou*. (= aterrissou) (aos 3 anos e 4 meses)
b. H: Mamãe, *desestica* o braço. (= encolhe) (aos 3 anos e 6 meses)
c. H: Hoje eu *cavalei* muito. (= brincou de andar a cavalo) (aos 4 anos)
d. H: Quando eu crescer, quero ser *roquista*. (= roqueiro) (aos 4 anos e 3 meses).
e. H: Mamãe, essa moça é *atora*? (= atriz) (aos 6 anos e 6 meses)
f. H: Agora eu vou fazer uma *louquice* (= loucura) (aos 6 anos e 8 meses)

Essas formas são um contraexemplo para qual(is) teoria(s) discutida(s) anteriormente? Por quê?

Resposta: Observemos em primeiro lugar que as formas utilizadas não são formas encontradas no PB adulto. Apesar de entendermos perfeitamente o que elas querem dizer, tais palavras não foram imitadas pela criança a partir de formas ouvidas de seus pais. Como são inexistentes na fala dos adultos, a criança não pode estar imitando-as. Tais formas são exemplos de sobregeneralizações, de cunho diferente daquelas discutidas no texto. Lá, as formas inéditas produzidas correspondiam a verbos irregulares que eram, por assim dizer, *regularizados*: a criança adicionava sufixos flexionais das formas regulares a verbos que são irregulares.

À exceção de (c), que é um caso mais complexo por colocar em jogo também a morfologia flexional, todos os outros casos apresentam prefixos e sufixos derivacionais. O prefixo {des-} em (a) e (b), por exemplo, é observado em PB adulto em pares de verbos como 'pentear-despentear', 'arrumar-desarrumar', 'colar-descolar', 'fazer-desfazer', 'dobrar-desdobrar'. A criança detecta tal morfema e o adiciona a novos verbos: 'esticar' e 'decolar'.

O novo verbo criado em (c), 'cavalar', é formado pela adição do sufixo verbalizador da conjugação produtiva do português, que é a conjugação em '-ar', isto é, a terminação de primeira conjugação, ao nome 'cavalo'. Essa estratégia é detectada no *input* em formas como 'pente-pentear', 'escova-escovar', 'telefone-telefonar'. Novos verbos são criados na língua adulta dessa mesma forma, como 'deletar' e 'tuitar'. A criança adiciona 'cavalo' à lista de nomes, formando o verbo 'cavalar', mesmo sem ter ouvido tal forma antes. Uma vez adicionado este sufixo, a criança pode conjugar o verbo como um verbo regular de 1ª conjugação: 'eu cavalei', como 'eu andei', 'eu nadei' etc.

'Roquista' em (d) é formado adicionando-se o sufixo {-ista} ao nome 'roque'. Tal estratégia para formação de palavras é produtiva em PB, particularmente na formação de nomes que designam "profissionais da área" ou "praticantes de algum esporte", como vemos em 'guitarra-guitarrista', 'bateria-baterista', 'vocal-vocalista', 'arte-artista', 'skate-skatista', 'tênis-tenista'.

'Atora' é formado adicionando-se o morfema de feminino '-a' ao nome terminado em '-or'. Tal formação também é produtiva, como pode ser observado em pares como 'cantor-cantora', 'compositor-compositora', 'escritor-escritora'.

Finalmente, em 'louquice', adiciona-se o sufixo {-ice} a 'louco', operação que se observa também em 'maluco-maluquice', 'burro-burrice', 'esquisito-esquisitice', 'chato-chatice'.

Essa discussão mostra que as formas produzidas obedecem às regras morfológicas do PB, apesar de serem formas novas. Elas revelam a criatividade linguística das crianças, que detectam padrões e os aplicam a formas novas, que elas nunca ouviram antes. Esse tipo de comportamento constitui, portanto, evidência contra a hipótese da aquisição por imitação, já que tais formas inovadoras não podem ter sido imitadas dos adultos.

Respostas para exercícios do capítulo "Em defesa de uma abordagem racionalista":

1. **Descreva sucintamente os estágios pelos quais passa uma criança aprendendo uma língua natural. Por que esses estágios são um argumento em favor da hipótese racionalista da aquisição?**

   Resposta: Podemos falar em basicamente seis faixas de idade, correspondentes a seis estágios de aquisição:

   a) 0-6 meses: as crianças choram e emitem seus primeiros sons; são capazes de distinguir línguas de grupos rítmicos diferentes;
   b) 6-10 meses: as crianças balbuciam várias sílabas diferentes e repetidas;
   c) 10-12 meses: o balbucio se restringe aos sons que a criança ouve; a criança começa a ser capaz de emparelhar som e significado;
   d) 12-24 meses: as crianças começam a produzir enunciados de duas palavras; elas conhecem a ordem de palavras da sua língua materna;
   e) 24-36 meses: o vocabulário das crianças passa de 400 para 900 palavras em média; esta é a fase das sobregeneralizações ('eu sabo', 'eu trazi');
   f) acima de 3 anos: o vocabulário já alcança as 1.200 palavras; as sentenças produzidas já possuem preposições, artigos etc. As sentenças são complexas do ponto de vista sintático, com a produção de orações relativas e clivadas, por exemplo.

2. **Em que sentido(s) se pode dizer que o *input* é pobre?**

   Resposta: A pobreza do *input* se traduz de várias maneiras, algumas bastante triviais: ele não é necessariamente completo (isto é, não é possível garantir que todas as estruturas estão presentes nas sentenças que a criança ouviu), ele está cheio de erros de *performance* (começamos uma sentença, paramos de falar, continuamos com outra sen-

tença distinta etc.), ele não é ordenado. O sentido mais importante, no entanto, aquele que é o centro do problema de Platão ("como chegamos a saber tanto sobre nossa língua com tão pouca informação disponível?") pode ser traduzido como se segue: quando chegamos à fase adulta, sabemos uma série de restrições em nossa língua (isto é, sabemos que uma série de estruturas são impossíveis e sabemos também que certas interpretações são impossíveis em uma série de estruturas), mas o *input* a que tivemos acesso na infância só continha informações positivas (ou seja, ninguém nos instruiu sobre o que não era possível na língua na nossa primeira infância). Assim, o conhecimento que temos da língua é qualitativamente diferente do conjunto de dados que serve como *input*.

3. **Explicite a metáfora da chave de voltagem para a aquisição paramétrica.**
Resposta: O problema com que a criança se defronta para fixar o valor de um parâmetro é similar ao que nós temos quando compramos um aparelho eletroeletrônico qualquer e vamos ligá-lo na tomada. Normalmente tem uma chavinha no aparelho: de um lado dela está escrito "220V", do outro está escrito "110V". Pode ser que a chavinha venha posicionada no meio, isto é, nenhum dos dois valores está acionado, mas daí, se a gente ligar, não acontece nada, o aparelho não funciona... Não sabemos bem como estão os parâmetros na GU logo no início da aquisição, mas uma coisa é certa: se estão na posição neutra, como o aparelho, nada vai funcionar. Sendo assim, é necessário escolher uma das duas posições da chavinha de voltagem para poder usar o aparelho. E para fazer essa escolha, alguém que mora na região deve informar a você, porque só olhando pra tomada não é possível saber. Se na região em que você quer ligar o aparelho a voltagem é 110V, escolhendo a posição 220V seguramente você vai queimar o aparelho (o caso contrário, isto é, ligar o aparelho 220V na tomada 110V, talvez não estrague o aparelho, mas é provável que ele simplesmente não funcione). O mesmo ocorre com a aquisição: para escolher um valor para fixar cada um dos parâmetros, a criança vai depender de alguém lhe dizendo qual é a voltagem da tomada das mais variadas formas. Se um mesmo parâmetro é responsável por diferentes propriedades, a rigor a criança tem informações vindas de diferentes fontes, todas convergindo para o mesmo valor. Não é muito claro se a criança presta atenção a todas ou se existe uma delas (que a gente chama de "dado desencadeador" ou "*trigger*") que vai ser a responsável última pela fixação daquele parâmetro. Uma coisa, no entanto, é certa: essa informação tem que estar acessível bem facilmente nos dados, do mesmo modo que descobrir a voltagem da sua região é uma informação que em princípio todos os seus vizinhos podem dar...

4. **O que é a GU? De que ela é composta?**
Resposta: A Gramática Universal, ou GU, pode ser definida como o conhecimento geneticamente determinado, composto por Princípios e Parâmetros. Dentro da Teoria Gerativa, a GU é o estado inicial desse órgão do cérebro/mente chamado *faculdade da linguagem*, responsável pela aquisição da linguagem pelas crianças. A hipótese é que nós nascemos, todos, dotados de conhecimento especificamente linguístico, como o princípio que impede a correferência entre um pronome e um nome em estruturas como 'ele disse que o menino saiu'. Esse conhecimento seria anterior a qualquer experiência nossa com a língua e nos auxiliaria no processo de aquisição. Assim, por exemplo, ao ouvir uma sentença como essa, nós jamais faríamos a hipótese de que o pronome e o nome são correferentes. É nesse sentido que se diz que a GU guia a criança no processo de aquisição: algumas hipóteses logicamente possíveis são descartadas *a priori* porque não se conformam com a arquitetura que a GU impõe.

5. **Considere as sentenças a seguir:**
i. O João comeu pão com manteiga → ii. O que o João comeu __ com manteiga?
iii. O João comeu pão e manteiga → iv. *O que o João comeu __ e manteiga?

A partir de (i), podemos formular a pergunta correspondente em (ii). No entanto, se tentarmos o mesmo em (iii), obtemos a pergunta agramatical em (iv). Discuta esse caso malsucedido de analogia. O que ele sugere sobre a aquisição de linguagem?
Resposta: A interrogativa feita a partir de (i) é bem formada porque 'pão' é um constituinte independente de 'com manteiga' e, portanto, qualquer um deles pode ser interrogado ('O que o João comeu com manteiga?' ou 'Com o que o João comeu o pão?') ou clivado ('Foi *pão* que o João comeu com manteiga' ou 'Foi *com manteiga* que o João comeu o pão'). Por outro lado, no caso da coordenação, um único constituinte está em jogo, 'pão e manteiga', e o processo de formação de interrogativas (ou de clivagem) não pode fazer referência a uma parte de um sintagma, mas apenas a ele inteiro. Ora, é difícil ver como uma regra trivial de analogia faria essa diferença com base simplesmente na semelhança de forma, sem falar de organização hierárquica de cada uma das sentenças.

6. **Qual é a diferença entre princípios e parâmetros?**
   Resposta: *Princípios* são leis universais respeitadas por todas as línguas. Por exemplo, há um princípio na gramática que garante que todas as sentenças tenham sujeito – o Princípio da Projeção Estendido. Por outro lado, sabemos que há variação entre as línguas em certos pontos; por exemplo, uma língua como o inglês exige que todos os sujeitos de suas sentenças sejam realizados fonologicamente, inclusive quando eles não possuem interpretação, como é o caso de '*it rains*'; línguas como o italiano neste contexto exigem um sujeito sem realização fonética, e por isso a sentença que traduz a sentença inglesa tem a forma '*piove*' no italiano. Uma maneira de codificar esse tipo de variação é por meio da noção de *parâmetros*, que serão, portanto, responsáveis por certo tipo de variação que encontramos entre as línguas. Por isso essa teoria é chamada de Teoria de Princípios e Parâmetros.

7. **Por que a aquisição da sintaxe não é instantânea? Explique a posição dos continuístas e dos maturacionistas.**
   Resposta: Duas propostas surgiram ao longo dos anos para responder a essa pergunta. A *visão maturacionista* defende que nem todas as funções e habilidades humanas estão disponíveis para a criança quando ela nasce – por exemplo, a criança não consegue andar imediatamente após o nascimento, porque as estruturas necessárias para tal ainda não estão formadas (ou maduras). De maneira semelhante ao que acontece com o resto do corpo, também o cérebro está sujeito à maturação, e por isso alguns aspectos da linguagem (e de outras funções cognitivas) só surgiriam mais tarde. Assim, a aquisição não é instantânea porque a criança ainda não dispõe de todo o conhecimento necessário para adquirir uma língua logo ao nascer. Esse conhecimento surgiria aos poucos. A *visão continuísta*, por seu turno, defende que todo o conhecimento linguístico (incluindo todos os princípios e os parâmetros não fixados) já está disponível para a criança ao nascer. A demora na fixação dos parâmetros é devida à aquisição lexical, que não é automática. A aquisição depende também de seu desenvolvimento cognitivo, além de necessitar de desenvolvimento de sua memória e habilidades de processamento, que melhoram com a idade. Além disso, para processar adequadamente uma sentença, a criança precisa entender seu conteúdo semântico e isso vai necessitar de conhecimento de mundo. Nessa visão, portanto, a aquisição não seria instantânea por conta dessa limitação em aspectos não linguísticos.

Respostas para exercícios do capítulo "Metodologias utilizadas em estudos em Aquisição de Linguagem":

1. **Qual é a diferença entre métodos espontâneos e métodos experimentais?**
   Resposta: Os métodos espontâneos, como o próprio nome indica, coletam dados das crianças de forma espontânea, sem dirigir a fala delas para assuntos específicos e sem pedir a elas que produzam construções linguísticas específicas, por exemplo. Assim, o método espontâneo se caracteriza por deixar a criança produzir seus enunciados sem interferência do entrevistador.
   Já os métodos experimentais são cuidadosamente desenhados para que a criança, por exemplo, produza determinada construção linguística ou dê julgamentos sobre sentenças ouvidas. A palavra de ordem aqui é "controle". O pesquisador formula o experimento de forma a obter respostas previamente estipuladas e cada comportamento da criança fornecerá indícios de seu conhecimento.
   Como discutido no texto, cada um desses métodos apresenta vantagens e desvantagens. A escolha por um ou por outro depende do fenômeno que está sendo estudado.

2. **Quais métodos são mais indicados para testarmos crianças muito novas, com menos de 3 anos de idade? Por quê?**
   Resposta: De modo geral, os testes discutidos no texto são eficientes para se testar crianças a partir dos 3 anos, como é o caso da TJVV e do método de encenação. A TJG, por outro lado, apresenta grande dificuldade e só é indicada para crianças acima de 3 anos e meio ou mesmo 4 anos. A tarefa de imitação eliciada parece ser apropriada para crianças abaixo de 3 anos, assim como a tarefa de produção eliciada. No entanto, para se testar crianças abaixo de 2 anos, outros métodos são utilizados. Em geral, são métodos de compreensão, em que a criança observa duas cenas em duas telas de televisão e é medido o tempo em que ela olha para cada uma delas. Para detalhes sobre esse tipo de método, foi indicado o texto de Name e Corrêa (2006).

3. **Imagine que queremos investigar como as crianças produzem orações relativas (como 'essa é a melancia [que a Magali está cortando (ela)]') em PB. Utilizando a tarefa de produção eliciada, como você construiria o experimento? Que contextos você forneceria? Faça um pequeno experimento-piloto.**
   Resposta: Podemos utilizar um método de produção eliciada com a ajuda de figuras. A criança fica de frente para o experimentador e entre os dois é colocado um apoio com duas figuras, de modo que o experimentador não as veja, apenas a criança as veja. As figuras possuem dois personagens idênticos, realizando ações distintas. Por exemplo, podemos ter a Magali sentada em uma figura e a Magali deitada na outra. É pedido então à criança que escolha em qual Magali ela quer colocar um adesivo colorido. Como o experimentador não pode ver as figuras, a criança não poderá simplesmente apontar para a figura escolhida: ela terá que dizer algo do tipo: 'eu escolho a Magali [que __ está sentada]' ou 'eu escolho a Magali [que __ está deitada]'. Ou seja, as respostas virão, muito provavelmente, na forma de orações relativas.
   Esse método permite-nos controlar a posição relativizada. Por exemplo, mostrando a figura da Magali cortando uma melancia e a figura da Magali comendo uma melancia, perguntamos à criança em qual *melancia* ela quer colocar o adesivo. A resposta muito provavelmente será: 'eu escolho a melancia [que a Magali está comendo __]' ou 'eu escolho a melancia [que a Magali está cortando __]', que são relativas de objeto direto. Assim, manipulando-se as figuras, é possível obter relativas de posições sintáticas diferentes.

4. **Por que a inclusão de sentenças distratoras em um experimento é importante?**
   Resposta: As sentenças distratoras são sentenças que são misturadas às sentenças-teste e que não possuem a construção de interesse da pesquisa, ou seja, elas não têm qualquer relação com o fenômeno estudado. São sentenças para as quais se sabe a resposta que a criança tem que dar.
   Temos dois motivos para incluí-las nos testes: (a) para desviar a atenção da criança sobre o fenômeno sendo estudado e (b) para auxiliar o experimentador a detectar quando a criança não está sendo cooperativa. Se ela der respostas não esperadas para esses itens, isso pode indicar uma série de motivos: cansaço, falta de atenção, falta de vontade de cooperar etc. Dito de outro modo, as respostas às sentenças distratoras são uma espécie de termômetro. Como observado no texto, caso a criança comece a dar muitas respostas erradas às sentenças distratoras, deve-se interromper a sessão e descartar os dados daquele sujeito. Apenas as crianças que respondem corretamente a todas as sentenças distratoras podem ser incluídas no estudo.

Respostas para os exercícios do capítulo "Estudo de caso: a Teoria da Ligação no PB adulto e infantil":

1. **Nas sentenças seguintes, explique quais princípios da Teoria da Ligação são violados. Justifique sua resposta:**
   a. *O João$_i$ disse pra Maria$_k$ que ele$_i$ se$_k$ admira.
   b. *[O amigo do vizinho do Pateta$_i$]$_k$ coçou ele$_k$.
   c. *Ele$_i$ disse que a Suzana$_k$ atacou o Jorge$_i$.
   d. *[O menino que jogou bola com o Woody$_i$]$_k$ se$_i$ cortou.
   e. *A fada$_i$ encantou ela$_i$.

   Resposta: Em (a) temos a violação do Princípio A: a anáfora 'se$_k$' não está ligada na sua categoria de regência, que é a sentença finita encaixada – o único DP que poderia ser seu antecedente aí é o pronome 'ele$_i$', que não possui o mesmo índice que a anáfora.
   Em (b) temos a violação do Princípio B, porque o pronome 'ele$_k$' não está livre na sua categoria de regência (que é a sentença da qual o pronome é o objeto): o seu antecedente '[O amigo do vizinho do Pateta]$_k$' c-comanda o pronome.
   Em (c) temos a violação do Princípio C, pois 'o Jorge$_i$', uma expressão-R, é c-comandada pelo seu antecedente 'ele$_i$', que é o sujeito da oração matriz.
   Em (d) o problema é com o Princípio A: a anáfora 'se$_i$' deve ser ligada em sua categoria de regência, ou seja, deve ter um antecedente (isto é, um DP com o mesmo índice) que a c-comande na frase finita em que se encontra. De fato, a anáfora possui um antecedente, que é 'o Woody$_i$', e este antecedente está dentro da mesma sentença finita em que está a anáfora, mas este antecedente não a c-comanda. O DP que a c-comanda é '[o menino que jogou bola com o Woody]$_k$', que não possui o mesmo índice referencial que 'se$_i$'.
   Finalmente, em (e), novamente temos um problema com o Princípio B: o pronome 'ela$_i$' deve ser livre na sua categoria de regência, que no caso é a sentença finita em que se encontra. O problema é que nesse espaço sintático o pronome tem um antecedente, 'a fada$_i$', e este antecedente o c-comanda.

2. **Considerando os métodos discutidos no capítulo "Metodologias utilizadas em estudos em Aquisição de Linguagem", discuta como poderíamos utilizar a tarefa de julgamento de gramaticalidade para investigar o conhecimento das crianças que adquirem o PB sobre o Princípio A. Proponha como o teste pode ser aplicado.**
   Resposta: A TJG pode ser utilizada com o auxílio de brinquedos e fantoche. Dizemos à criança que o fantoche vem da lua ou de outro planeta e que ele está aprendendo a língua que a criança fala, ou seja, o PB. Por conta disso, ele às vezes comete erros, e a criança deve adverti-lo quando ele disser algo errado. Quando a criança mostrar indícios de que entendeu a tarefa, são contadas histórias em que os personagens realizam ações reflexivas. O fantoche usa então sentenças com 'se' para descrever o que aconteceu, mas tendo o antecedente ou em outra oração ou em uma posição de onde não c-comanda a anáfora. Por exemplo, em uma história em que a Sereia e sua amiga brincam, a Sereia diz que está com uma coceira danada e acaba por se coçar. O fantoche, então, resume a história dizendo à criança: 'A amiga da Sereia se coçou'. Na história, foi a Sereia quem se coçou, não a amiga dela. Se a criança não possuir conhecimento sobre a restrição de c-comando imposta às anáforas, ela poderia aceitar a sentença.

3. **Como poderíamos utilizar a tarefa de escolha de figuras para testar o conhecimento das crianças sobre o Princípio B?**
   Resposta: Podemos apresentar duas figuras simultaneamente para a criança e pedir para ela escolher qual figura corresponde ao que ela ouviu. As duas figuras conteriam os mesmos personagens realizando a mesma ação. No entanto, em uma das figuras a ação é reflexiva e na outra não. Por exemplo, suponha que temos uma figura com o Woody se coçando e uma figura com o Woody coçando o Batman. Dizemos então à criança: 'temos o Woody e o Batman nessas figuras. Em qual delas o Woody coça ele?' Se a criança escolher a figura em que o Woody se coça, temos alguma indicação de que ela permite que o pronome seja localmente ligado a 'Woody'.

4. **Como poderíamos utilizar a tarefa de imitação para testar o conhecimento das crianças sobre o Princípio C?**
   Resposta: Uma possibilidade seria pedir para a criança repetir sentenças em que o pronome vem à frente da expressão-R sem que haja outro referente disponível para o pronome, como, por exemplo, 'ele disse que o Pateta gosta de pilotar espaçonaves'. Um comportamento já detectado em estudos com crianças adquirindo inglês é aquele em que elas trocam o pronome e a expressão-R de posição, de modo a tornar a correferência possível, ou seja, sem violação do princípio, como em 'o Pateta disse que ele gosta de pilotar espaçonaves'. Outra estrutura a ser incluída seria a catáfora, construção em que o pronome vem antes da expressão-R, mas não há c-comando entre eles e, portanto, nenhuma violação do Princípio C: 'quando ele chegou, o Pateta ligou o som.' Podemos observar a quantidade de modificações que as crianças farão nesse caso (como a omissão do pronome ou troca do pronome pela expressão-R) e comparar com as modificações nos casos agramaticais (com violação do princípio). Espera-se que haja mais modificações nos casos agramaticais (no sentido de torná-los gramaticais) do que nos casos de catáfora.