

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CAROLINA PARRINI FERREIRA**

**TEMPO E MODALIDADE NA AQUISIÇÃO DE ESPANHOL LÍNGUA MATERNA:**  
**um estudo das formas verbais de futuro**

**Rio de Janeiro**  
**2016**

Carolina Parrini Ferreira

TEMPO E MODALIDADE NA AQUISIÇÃO DE ESPANHOL LÍNGUA MATERNA:  
um estudo das formas verbais de futuro

Volume 1

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (Língua Espanhola), da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola)

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

Rio de Janeiro  
2016

PAR221 Parrini, Carolina Ferreira  
t Tempo e Modalidade na aquisição de espanhol língua  
materna: um estudo das formas verbais de futuro /  
Carolina Ferreira Parrini. -- Rio de Janeiro, 2016.  
200 f.

Orientadora: Maria Mercedes Riveiro Quintans  
Sebold.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós  
Graduação em Letras Neolatinas, 2016.

1. Aquisição de Espanhol Língua Materna. 2. Futuro  
Verbal. 3. Tempo e Modalidade . I. Riveiro Quintans  
Sebold, Maria Mercedes, orient. II. Título.

Carolina Parrini Ferreira

TEMPO E MODALIDADE NA AQUISIÇÃO DE ESPANHOL LÍNGUA MATERNA:  
um estudo das formas verbais de futuro

Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Neolatinas (Língua Espanhola), Faculdade  
de Letras, Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial à obtenção  
do título de Doutor (a)  
em Letras Neolatinas (Língua Espanhola)

Aprovada em: \_\_\_\_\_

---

Profª Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold – UFRJ

---

Profª Dra. Adriana Leitão Martins – UFRJ

---

Profª Dra. Fernanda de Carvalho Rodrigues – UFRJ

---

Profª Dra. Márcia Maria Damaso Vieira – UFRJ

---

Profª Dra. Viviane Conceição Antunes Lima – UFRJ

---

Profª Dr. Antonio Francisco Andrade Junior – UFRJ - Suplente

---

Profª Dra. Virgínia Sita Farias – UFRJ - Suplente

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vera Lúcia e Roberto, pela vida, pelo *input*, pelo amor, pela dedicação, pela preocupação, pelo incentivo, pelas orações, pelos sacrifícios e renúncias que fizeram por mim, por tudo que sou e que conquistei.

Aos meus irmãos, Roberta e Serginho, pela amizade, pelas longas e prazerosas conversas, pelas muitas risadas que damos juntos, por simplesmente serem irmãos maravilhosos.

Ao meu esposo, Telmo Junior, pelo incentivo constante à realização dos meus sonhos, pelo amor, pela paciência e, principalmente, por me dizer mil vezes “não!” todas as vezes que eu quis desistir. Obrigada por compartilhar das minhas aflições, alegrias e por ter se tornado um advogado gerativista!

À minha querida orientadora, Mercedes Sebold, pela amizade, pelas inúmeras oportunidades que me deu, pelo apoio e compreensão todas as vezes que precisei. Desses seis anos de parceria, ficam muitos conhecimentos adquiridos, e fica, principalmente, o aprendizado de como ser professora-doutora-pesquisadora sem esquecer de ser, em primeiro lugar, humana! “Muito obrigada” são palavras muito singelas para expressar tudo o que gostaria de agradecer.

Aos meus amigos: Héli da Corassini, Vanessa Menezes, Flávia Paixão, Poliana Braga e Robinho, Camilla Santero e Alvinho, Samara Ruas, Mariana Ruas, Cintia Ferreira, família Figueiredo e família Tapia Oliveira, por me proporcionarem tantos momentos de alegria. Obrigada por fazerem a minha vida mais leve e divertida.

Aos meus sobrinhos emprestados, que são constantes fontes de inspiração: Alice, Beatriz, Laurinha, Clara, Antonia, Laura, Cadu e Yeshua.

Aos amigos de doutorado e de profissão: Diego Vargas, Priscila Santos, Fátima Vieira, Wanessa Ribeiro, Elaine Melo, Renata Rocha, Imara Cecília e Diogo Moreno. Obrigada por serem ótimos companheiros de jornada, pela solidariedade, pelo incentivo e por certas palavras em momentos importantes.

Às meninas tão queridas que conheci em Floripa: Ana Paula Costa, Rosangela Eleutério, Bianca Monjeló e Marina Colombelli, pelos momentos de descontração, pelos lanchinhos, almoços, cafés e, principalmente, pela amizade que tem tornado bem mais leve o desafio de me adaptar à uma nova realidade, cidade e universidade.

Aos meus colegas da UFSC, Leandra, André e Cynthia, pela torcida para que eu chegasse a este momento: a tão esperada defesa da tese! Obrigada pelas boas energias e pelos desejos de boa sorte.

Às Professoras, Adriana Martins, Marcia Damaso, Fernanda Rodrigues, Viviane Conceição, Virgínia Farias e ao Professor Antonio Andrade por aceitarem o convite para compor a banca e avaliar o meu trabalho. Agradeço imensamente pela leitura atenta e por todos os apontamentos, muito justos e coerentes, feitos na defesa.

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto! (Violeta Parra)*

*“E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está  
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar  
Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar  
Sem pedir licença muda nossa vida  
Depois convida a rir ou chorar  
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá  
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar  
Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia enfim  
Descolorirá”*

*(Toquinho, Aquarela)*

## RESUMO

PARRINI, Carolina Ferreira. Tempo e modalidade na aquisição de espanhol língua materna: um estudo das formas verbais de futuro. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O presente estudo consiste na análise e descrição da emergência das formas verbais de Futuro Simples - FS (*compraré*) e Perifrástico - FP (*voy a comprar*) e dos traços codificados através das referidas formas na gramática infantil. Para tanto, analisamos a produção espontânea de duas crianças espanholas em sete períodos do desenvolvimento linguístico, compreendido entre 1;10 e 3;0 anos de idade. Os pressupostos teóricos que norteiam o estudo são de base gerativista, mais especificamente, o Programa Minimalista e a Hipótese Continuista sobre a aquisição das categorias funcionais. Os objetivos da pesquisa são identificar e descrever: 1) como as noções temporais se manifestam ao longo do processo de aquisição de língua materna; 2) como os traços de tempo futuro são realizados ao longo do desenvolvimento linguístico; 3) que traços são veiculados pelas formas verbais de FS e FP ao longo do desenvolvimento linguístico; 4) a comparação dos resultados da análise da produção infantil com dados da análise da produção adulta. Os resultados do estudo mostram que as noções temporais se manifestam, desde a primeira idade analisada (1;10), através de formas verbais flexionadas e advérbios temporais, os quais, inicialmente, marcam apenas uma projeção temporal próxima ao tempo da fala; com o avanço do desenvolvimento linguístico, as noções temporais vão se ampliando e a criança passa a produzir tempos verbais e advérbios temporais que fazem referência a eventos além do tempo da fala. As formas verbais de futuro são produzidas desde a primeira idade analisada e apresentam baixa frequência de uso na fala das crianças, sendo a de FP mais produtiva que a de FS; ambas as formas codificam traços de tempo e modalidade, com a seguinte tendência: FS- modalidade epistêmica e FP- tempo futuro e modalidade deôntica; a comparação dos resultados da análise da produção infantil com dados da produção adulta mostrou similaridades em relação ao emprego de FS e FP, revelando que as crianças, aos 2;0 anos de idade, percebem e realizam os valores dos traços veiculados nessas formas verbais.

Palavras-chave: Aquisição de Espanhol Língua Materna; Futuro Verbal; Tempo e Modalidade

## RESUMEN

PARRINI, Carolina Ferreira. Tempo e modalidade na aquisição de espanhol língua materna: um estudo das formas verbais de futuro. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

El presente estudio consiste en un análisis descriptivo de la emergencia de las formas verbales de Futuro Simple - FS (*compraré*) y Perifrástico - FP (*voy a comprar*) y de los rasgos codificados a través de las referidas formas en la gramática infantil. Para ello, analizamos la producción espontánea de dos niños españoles en siete períodos del desarrollo lingüístico, comprendido entre 1;10 y 3;0 años de edad. La base teórica que orienta el estudio es la Gramática Generativa, específicamente, el Programa Minimalista y la Hipótesis Continuista sobre la adquisición de las categorías funcionales. Los objetivos de la investigación son identificar y describir: 1) cómo se manifiestan las nociones temporales a lo largo del proceso de adquisición de la lengua materna; 2) cómo se realizan los rasgos de tiempo futuro a lo largo del desarrollo lingüístico; 3) qué rasgos se codifican en las formas verbales de FS y FP a lo largo del desarrollo lingüístico; 4) la comparación de los resultados del análisis de la producción infantil con los datos del análisis de la producción adulta. Los resultados del estudio muestran que las nociones temporales se manifiestan, desde la primera edad analizada (1;10), a través de formas verbales flexionadas y adverbios temporales, los cuales, inicialmente, marcan apenas una proyección temporal próxima al momento del habla; con el avance del desarrollo lingüístico, las nociones temporales se van ampliando y los niños empiezan a producir tiempos verbales y adverbios temporales que hacen referencia a eventos más allá del momento del habla. Hay producción de las formas verbales de futuro ya en la primera edad analizada; estas formas presentan baja frecuencia de uso en el habla de los niños; la FP es más frecuente que la FS; ambas codifican rasgos de tiempo y modalidad, y presentan la siguiente tendencia: FS- modalidad epistémica y FP- tiempo futuro y modalidad deóntica; la comparación de los resultados del análisis de la producción infantil con datos de la producción adulta mostró similitudes en relación al empleo de FS y FP, lo que revela que los niños, a los 2;0 años de edad, notan y realizan los valores de los rasgos expresados en esas formas verbales.

Palabras-clave: Adquisición de Español Lengua Materna; Futuro Verbal; Tiempo y Modalidad.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação do processo de aquisição de uma língua .....	24
Figura 2: Representação da Faculdade da Linguagem em P&P.....	26
Figura 3: Representação da Faculdade da Linguagem no PM .....	28
Figura 4: Representação arbórea da geração da sentença “Ana estuda Inglês” .....	29
Figura 5: Representação hierárquica das categorias funcionais Tempo, Aspecto e Modo .....	43
Figura 6: Representação da checagem de traços de RIs e formas nuas .....	60
Figura 7: Resultados de uma rodada dos dados .....	108
Figura 8: Resultados de uma rodada com três fatores .....	108

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Amostras selecionadas .....	104
Tabela 2: Produção linguística das duas crianças na idade de 1;10 ano .....	110
Tabela 3: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;0 anos .....	116
Tabela 4: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;1 anos .....	122
Tabela 5: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;3 anos .....	125
Tabela 6: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;6 anos .....	130
Tabela 7: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;8 anos .....	134
Tabela 8: Produção linguística das duas crianças na idade de 3;0 anos .....	137
Tabela 9: Distribuição das formas verbais de futuro em cada idade analisada .....	141
Tabela 10: Expressão temporal ou modal ao longo do desenvolvimento linguístico .....	144
Tabela 11: Semântica das formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento linguístico de Irene .....	145
Tabela 12: Semântica das formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento linguístico de Magín .....	147
Tabela 13: Distância temporal veiculada pelas formas verbais de futuro .....	149
Tabela 14: Distância temporal veiculada pelas formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento .....	153
Tabela 15: Presença / Ausência de advérbio de tempo no contexto em que a forma verbal foi produzida .....	154
Tabela 16: Tipo de modalidade veiculada pelas formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento linguístico de Irene .....	155
Tabela 17: Tipo de modalidade veiculada pelas formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento linguístico de Magín .....	157
Tabela 18: Presença / Ausência de expressão modal no contexto em que a forma verbal foi produzida .....	158
Tabela 19: Pessoa gramatical em que ocorrem as formas verbais de futuro .....	160

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produção das formas verbais de futuro na fala de Irene .....	141
Gráfico 2: Produção das formas verbais de futuro na fala de Magín .....	142
Gráfico 3: Expressão de tempo e modalidade em FS e FP no desenvolvimento linguístico de Irene .....	145
Gráfico 4: Expressão de tempo e modalidade em FS e FP no desenvolvimento linguístico de Magín .....	148

## LISTA DE SIGLAS

AGR	<i>Agreement</i> (Concordância)
AGRo	Concordância de Objeto
AGRs	Concordância de Sujeito
Esp	Especificador
FF	Forma Fonética
FL	Forma Lógica
FS	Futuro Simples
FP	Futuro Perifrástico
GU	Gramática Universal
OI	<i>Optional Infinitive</i> (Infinitivo Opcional)
PM	Programa Minimalista
P&P	Princípios e Parâmetros
RI	<i>Root Infinitives</i> (Infinitivas Raiz)
SAsp	Sintagma de Aspecto
SD	Sintagma Determinante
SC	Sintagma Complementizador
SNeg	Sintagma de Negação
SMod	Sintagma de Modo
ST	Sintagma de Tempo
SV	Sintagma Verbal
T	Tempo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1 TEORIA GERATIVA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM .....	21
1.1 À guisa de introdução .....	21
1.2 Aquisição da linguagem na perspectiva gerativista .....	24
1.3 O Programa Minimalista .....	27
1.4 Aquisição das categorias funcionais .....	34
1.5 As categorias Tempo (T), Aspecto (Asp) e Modo (Mod): definições teóricas, estudos sobre aquisição e a relação com o futuro verbal .....	42
1.5.1 Categoria Tempo (T) .....	44
1.5.2 Categoria Aspecto (Asp) .....	48
1.5.3 Categoria Modo (Mod) .....	55
2 ESTUDOS SOBRE A EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS TEMPO E MODO E AS FORMAS VERBAIS DE FUTURO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM .....	63
2.1 Lopes <i>et alii</i> (2004): emergência da categoria Tempo no Português brasileiro .....	63
2.2 Scliar-Cabral (2007): emergência das categorias verbais no Português brasileiro .....	69
2.3 Dorschner (2006): produção das formas verbais de futuro no Inglês estadunidense .....	72
2.4 Fernández Martínez (1994): aquisição dos morfemas verbais no Espanhol madrileno ....	77
2.5 Kanwit (2013): produção das formas verbais de futuro no Espanhol de Madri .....	81
2.6 Weist (2014): a referência temporal futura no sistema temporal da fala infantil em Inglês, e outros estudos sobre a aquisição de Grego, Coreano e Polonês .....	86
2.7 Resumo dos estudos citados no capítulo .....	91
3 AS FORMAS VERBAIS DE FUTURO NA GRAMÁTICA ADULTA .....	94
4 <i>CORPUS</i> E METODOLOGIA .....	99
4.1 As amostras utilizadas na pesquisa .....	100
4.2 Metodologia empregada para análise dos dados .....	106
5 RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS .....	110
5.1 Análise do desenvolvimento linguístico das duas crianças .....	110
5.2 Análise das formas de futuro na produção das duas crianças .....	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	167
ANEXOS .....	172

## INTRODUÇÃO

Entender o funcionamento da mente/cérebro tem sido um tema de grande interesse ao longo dos séculos. Pesquisadores de diversos campos da ciência buscam, sob distintos vieses teóricos, explicar as complexidades orgânicas e comportamentais dos seres humanos a partir de investigações sobre o funcionamento da mente/cérebro.

Com base em observações do comportamento humano, filósofos e grandes pensadores da história universal levantaram questionamentos ontológicos que motivaram as mais diversas investigações, as quais procuram, de alguma maneira, evidências que possam dilucidar certas questões sobre os seres humanos.

Uma das questões levantadas por Platão diz respeito à origem do conhecimento acumulado pelos seres humanos. Tal questionamento foi retomado por Bertrand Russell, que igualmente indagou como os seres humanos, que têm contato tão breve e limitado com o mundo, podem saber tanto. Descartes, ao observar que os seres humanos nas suas interações cotidianas produzem os mais distintos enunciados de forma espontânea, inédita e ilimitada, destaca o aspecto criativo da linguagem humana e postula que esta capacidade estabelece, fundamentalmente, a diferença entre os homens e os animais e os homens e as máquinas. (CHOMSKY, 1989: 15-17).

Com base nas referidas questões filosóficas e em uma série de observações sobre as o comportamento linguístico humano, a chamada Linguística Gerativa, instaurada por Noam Chomsky nos anos 50, constitui-se como uma escola da Linguística cujo foco investigativo é o conhecimento das propriedades da linguagem humana em nível mental. A Teoria Gerativa consiste, portanto, numa área da ciência dos estudos da linguagem que busca oferecer subsídios para melhor compreender o funcionamento da mente humana, investigando-a sob uma perspectiva linguística.

Ao longo dos seus anos de atuação, as investigações gerativistas têm contribuído com as ciências humanas através dos estudos desenvolvidos por inúmeros pesquisadores a respeito das propriedades inatas das línguas naturais. O surgimento da Teoria Gerativa e os postulados Chomskyanos a respeito do inatismo da linguagem exerceram considerável influência para mudanças na perspectiva sobre o conhecimento que os falantes possuem sobre sua língua materna, o que resultou num redirecionamento das abordagens sobre ensino de língua materna e estrangeira, as quais, diante de uma nova concepção de conhecimento linguístico, passaram a rever os procedimentos de ensino utilizados até então.

Apenas a título de exemplo, podemos ressaltar a mudança radical de concepção de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas do Brasil, na década de 80. Começam a surgir discussões sobre a necessidade de rever postulados de ensino e aprendizagem da língua focados nas normalizações gramaticais. Na publicação da obra “Língua e liberdade”, em 1986, Celso Pedro Luft lança mão de concepções formalistas para propor uma revisão radical na abordagem gramatical normativa que vigorava até então. A proposta veiculada na obra ganhou adesão de muitos professores de língua materna no Brasil inteiro e a necessidade de mudar a prática de ensino de língua portuguesa começa a se propagar com força. Tal mudança se justificava, em boa parte, à luz de teorizações gerativistas. Um dos principais argumentos empregados por Luft era a distinção entre gramática internalizada (que remetia ao conceito de Gramática Universal, de Chomsky) e gramática normativa, considerada não-científica e excludente. (CERUTTI-RIZATTI *et al.*, 2009: 22-23).

Dentre as investigações sobre as propriedades inatas da linguagem humana, os estudos sobre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento linguístico têm um papel extremamente relevante. Como afirma Lopes (2007), os dados da fala infantil

são reveladores de opções paramétricas iniciais que dividem gramáticas de línguas relacionadas ou mostram que outras, de línguas distantes, apresentam funcionamento semelhante na criança quando se têm em conta fenômenos específicos. (LOPES, 2007: 77)

Em outras palavras, através da análise de dados da gramática infantil, pode-se compreender as propriedades do estágio inicial das gramáticas, identificando melhor o que há de universal e os traços distintivos que diferenciam as línguas.

Ainda sobre a importância dos estudos do desenvolvimento linguístico infantil, Corrêa (2007) explica que a aquisição da linguagem se constitui um tópico atraente ao longo dos séculos e é um dos mais produtivos no cenário da pesquisa contemporânea por razões como:

dar conta do modo como a criança desempenha a tarefa de adquirir uma língua (...) é crucial para o entendimento dos comprometimentos no processo de aquisição de uma língua que resultam em um desempenho linguístico deficitário e/ou no desempenho precário de tarefas dependentes do conhecimento e do uso da língua. Além disso, dado o caráter fundamental da posse de uma língua na constituição do indivíduo como sujeito da fala, uma teoria da aquisição da linguagem pode também contemplar aspectos relevantes para o entendimento de questões pertinentes à subjetividade humana. (CORRÊA, 2007:8)

O excerto destacado de Corrêa (2007) apresenta pelos menos duas questões para as quais os estudos em aquisição podem ser relevantes: a compreensão de problemas relacionados ao processamento da linguagem e o entendimento de questões subjetivas relacionadas ao comportamento humano. Assim sendo, para além de formulações teóricas a respeito da constituição da linguagem na mente, os estudos em aquisição podem ser

substanciais na resolução de problemas que envolvem o uso da linguagem, problemas na aprendizagem, entre outras questões.

A presente tese insere-se no conjunto das pesquisas que investigam o processo de aquisição da linguagem. O estudo trata da emergência da categoria Tempo, mais especificamente da codificação dos traços de tempo futuro na gramática infantil.

Primeiramente, analisamos a produção linguística a fim de observar como as noções de temporalidade são concebidas e realizadas pela criança em um determinado período de seu desenvolvimento. Em um segundo momento, focalizamos a análise nas formas verbais de Futuro Simples (FS) (*compraré*) e Futuro Perifrástico (FP) (*voy a comprar*), investigando os traços semânticos codificados através dessas formas, os quais podem ser tanto de tempo como de modalidade.

Para realizar a referida investigação, analisamos a fala espontânea de duas crianças espanholas em sete momentos do desenvolvimento linguístico entre as idades de 1;10 a 3;0 anos. As amostras datam dos anos 90 e são oriundas do banco de dados CHILDES.

O arcabouço teórico que embasa este estudo é de cunho gerativista, mais especificamente, os pressupostos do Programa Minimalista (PM) sobre a arquitetura da linguagem e o processo de aquisição de uma língua.

Resumidamente, no PM, o modelo de gramática mental proposto constitui-se dos seguintes componentes: Léxico (componente que armazena todas as informações de som e significado dos itens lexicais); Sistema Computacional (componente que atua na formação das sentenças a partir da combinação recursiva dos itens do Léxico), Forma Fonética (componente relacionado às informações de som dos itens lexicais) e Forma Lógica (componente relacionado às informações semânticas dos itens lexicais). Os itens linguísticos provenientes do Léxico se dividem em pelo menos dois tipos: categorias lexicais e categorias funcionais, as quais carregam traços semânticos, fonológicos e formais, que são acessados pelo Sistema Computacional e repercutirão na formação dos enunciados.

A partir dessa concepção de gramática mental, a aquisição da linguagem consiste na tarefa de aprender o léxico, aplicar as operações que ocorrem no Sistema Computacional e identificar os valores dos traços relacionados às categorias funcionais (COSTA, 2007:15).

A expressão da futuridade envolve a codificação dos traços de pelo menos duas categorias funcionais: Tempo e Modo. Segundo Dahl (1985:1), “a semântica das categorias de Tempo, Modo e Aspecto está conectada com conceitos que são fundamentais para o pensamento humano, tais como tempo, ação e evento”, respectivamente.



Com a presente pesquisa, buscamos investigar e descrever a codificação e realização morfológica dos traços de tempo e modalidade relacionados à expressão das noções de futuridade, na gramática infantil.

Pelas razões anteriormente expostas a respeito da contribuição dos estudos sobre aquisição e, tendo em vista a importância das categorias funcionais investigadas, ressaltamos a relevância da presente pesquisa, na medida em que esta pretende ser uma contribuição para os estudos que buscam compreender o processo de aquisição e funcionamento da linguagem sob uma perspectiva mentalista.

Vale destacar ainda outras duas questões. A primeira é a carência de pesquisas sobre o tema proposto nesta tese. Ao fazer um levantamento bibliográfico constatamos que há poucos estudos que tratem especificamente de tempo futuro na aquisição. Como será visto no capítulo de revisão de literatura, os trabalhos que se dedicam a explorar as noções de futuridade na gramática infantil são estudos praticamente pilotos, e, inclusive, alguns pesquisadores recomendam uma explanação maior sobre o tema, como Kanwit (2013)<sup>1</sup>. Outras pesquisas tratam da aquisição de Tempo, da aquisição da morfologia verbal, entre outras questões, e mencionam as formas de futuro, contudo, igualmente, estes trabalhos não tratam especificamente da expressão da futuridade, dos traços envolvidos e das formas verbais que os realizam. Nesse sentido, esta pesquisa poderá contribuir com dados adicionais sobre um tema ainda pouco explorado.

Em segundo lugar, ressaltamos a falta de consenso entre os pesquisadores sobre a emergência da categoria Tempo na gramática infantil. Para alguns estudiosos, Tempo emerge tardiamente, para outros, essa categoria é adquirida precocemente. Scliar-Cabral (2007), seguindo a Hipótese do Tempo Defectivo, defende a precedência da emergência da categoria Aspecto sobre a de Tempo. Assim, a criança dominaria, primeiramente, Aspecto e Modo e, somente mais tarde, Aspecto e Tempo se integrariam. Sob este ponto de vista, Tempo é adquirido tardiamente pela criança, à idade de 1;10. Para Lopes *et alii* (2004), a categoria Tempo emerge cedo, pois à idade de 1;8 a criança já apresenta marcas morfológicas de Tempo na flexão verbal. Esta autora explica que os traços de Tempo já estão na numeração inicial da derivação, enquanto outros traços ainda estão sendo selecionados. Dessa forma,

---

<sup>1</sup> “Lastly, considerations of epistemic uses (i.e., the expression of probability) of the MF would supplement this data well (e.g., Aaron, 2010). While such uses do not represent a variable context, subsequent projects could analyze epistemic MF use in child speech in order to see when such use enters child grammars and how the use might differ from the temporal MF with respect to the age at which it is produced and the frequency with which it is used.” (KANWIT, 2013: 236). Nesta citação, a sigla “MF” refere-se ao Futuro Morfológico, denominado nesta tese como Futuro Simples (FS).

Tempo pode ser adquirido antes mesmo que outros traços se estabilizem na gramática da criança.

Tais contradições se justificam pela notória variedade de vertentes teóricas que buscam explicar como as crianças adquirem uma língua. As divergências conceituais existem não só entre as correntes da Linguística, mas inclusive entre os que seguem uma mesma corrente, como os gerativistas, que se dividem entre os que acreditam que as categorias funcionais precisam ser adquiridas (vertente maturacional) e os que advogam que as categorias funcionais não precisam ser adquiridas (vertente continuísta).

Nesse sentido, acreditamos que o estudo proposto nesta tese pode contribuir com a discussão sobre a aquisição/emergência da categoria Tempo, oferecendo mais dados que permitam corroborar ou contrastar com os estudos já existentes.

Tendo em vista o exposto, apresentamos os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento desta tese.

Objetivo geral:

1) identificar e descrever como as noções temporais se manifestam ao longo do processo de aquisição do Espanhol peninsular como língua materna;

Objetivos específicos:

2) descrever como os traços de tempo futuro são realizados ao longo do desenvolvimento linguístico da criança que adquire o Espanhol peninsular (Que formas realizam o traço de tempo futuro? Que formas emergem primeiro, em seguida e por último? Há relação entre a emergência de tempo futuro e a emergência de modalidade?)

3) identificar os traços veiculados pelas formas verbais de FS e FP ao longo do desenvolvimento linguístico do Espanhol peninsular (traços de tempo e de modalidade);

4) comparar os resultados da análise da produção infantil com os dados da análise da produção adulta (pesquisa de PARRINI, 2011);

A pesquisa pretende, também, contribuir com os estudos já realizados acerca da aquisição de língua materna e especificamente da descrição da aquisição das formas verbais de futuro.

Com base nas leituras feitas sobre o tema proposto para estudo, algumas hipóteses foram aventadas, a saber:

1) a categoria Tempo está disponível na gramática infantil desde cedo, de forma que, na primeira idade analisada (1;10), observaremos a marcação dos traços de presente, passado e futuro na morfologia verbal ou na produção de advérbios temporais;

- 2) primeiramente, as crianças realizarão o traço de tempo futuro através de formas do Presente do Indicativo, de formas infinitivas e através de advérbios temporais, não necessariamente nessa ordem, mas nestes itens/morfemas antes de realizá-lo nas formas de FS e FP;
- 3) a realização do traço de futuridade através de FS e FP deverá ocorrer tardiamente, perto dos 3;0 anos;
- 4) a expressão da futuridade na produção infantil apresentará mais continuidades que descontinuidades (RIZZI, 2000: 269, *apud* LOPES, 2007: 78), em relação à produção adulta.

A hipótese 1) toma por base os pressupostos da vertente continuísta de aquisição da linguagem, segundo os quais, as categorias funcionais não precisam ser adquiridas porque estão disponíveis desde o nascimento. Assim, a categoria Tempo está presente na gramática infantil desde cedo, necessitando apenas do amadurecimento da gramática mental e do desenvolvimento fisiológico da criança para que os traços de tempo sejam realizados morfologicamente.

A hipótese 2) toma por base a pesquisa de Lopes *et alii.* (2004), que mostrou que os tempos verbais mais usados pelas crianças em fases iniciais de aquisição (idade de 1;8) são o Presente e o Pretérito Perfeito do Indicativo, seguidos de formas infinitivas em locuções verbais com sentido de futuro perifrástico; o futuro verbal, em forma de Perífrase, só emerge aos 2;8. Sobre a emergência dos advérbios, Lopes (2008) observou que estes também são adquiridos cedo.

A hipótese 3) se justifica com base nos estudos de Lopes *et alii* (2004) sobre os dados do Português brasileiro, e Dorschner (2006) sobre dados do Inglês. Ambas as pesquisadoras observaram que FS e FP são produzidas tardiamente pelas crianças, por volta dos 2;7 ou 2;8.

A hipótese 4) decorre do fato de que as amostras de fala das crianças analisadas nesta tese são da mesma época que a dos falantes adultos analisados em Parrini (2011). Considerando que esses adultos representam a geração que fornece *input* para as crianças, acreditamos que a produção das crianças apresentará um comportamento semelhante à dos adultos em relação às formas de FS e FP e aos traços codificados através delas, ou seja: FP - futuro; FS - modalidade.

A fim de alcançar os objetivos propostos e verificar as hipóteses aventadas, esta tese está organizada da seguinte forma: no Capítulo 1, apresentamos o arcabouço teórico que norteia o estudo, a saber: os pressupostos gerativistas sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, as hipóteses sobre a aquisição das categorias funcionais e as categorias Tempo, Aspecto e Modo; no Capítulo 2, apresentamos uma revisão dos estudos já realizados acerca da

aquisição das categorias Tempo e Modo e as formas verbais de futuro na aquisição da linguagem; no Capítulo 3, apresentamos resumidamente os resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado sobre as formas de futuro na produção de adultos; no Capítulo 4, apresentamos a descrição das amostras e da metodologia empregada na seleção e tratamento dos dados; no Capítulo 5, apresentamos os resultados da análise dos dados e, por fim, no Capítulo 6, apresentamos as considerações finais da pesquisa proposta nesta tese.

## 1 TEORIA GERATIVA E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Neste capítulo, serão expostos os pressupostos teóricos que embasam as análises realizadas nesta tese. Para isso, foram estabelecidas cinco seções. A primeira apresenta uma breve introdução sobre como a aquisição da linguagem foi concebida ao longo dos anos de estudo da Linguística até o surgimento da Teoria Gerativa. A segunda seção apresenta os principais pressupostos teóricos gerativistas: algumas evidências que corroboram a existência de uma Gramática Universal na mente/cérebro humano, a atuação da Faculdade da Linguagem no processo de aquisição de uma língua, a concepção de aquisição da linguagem a partir da Teoria de Princípios e Parâmetros e a evolução deste modelo para o Programa Minimalista. A terceira seção é dedicada à explanação sobre a arquitetura e o funcionamento da Faculdade da Linguagem e sobre a geração da sentença no modelo proposto no Programa Minimalista. A quarta seção trata da aquisição das categorias funcionais. Por fim, na quinta e última seção, são apresentadas as definições de Tempo, Aspecto e Modo e alguns estudos que tratam da aquisição destas categorias.

### 1.1 À guisa de introdução

A concepção de aquisição da linguagem que embasa este estudo é de cunho gerativista. A Teoria Gerativa surge nos anos 50, e seu principal representante é o linguista norte-americano Noam Chomsky. Antes do advento do gerativismo, o campo da Linguística era dominado pelo Estruturalismo clássico, instaurado a partir da publicação do “Curso de Linguística Geral”, obra póstuma do linguista suíço Ferdinand de Saussure, em 1916. Na visão de origem saussuriana, a concepção de Língua é entendida como sendo um construto social, um contrato social, uma espécie de acordo tácito estabelecido historicamente pelos membros de uma dada cultura. Segundo Saussure (2006: 27), “é ouvindo os outros que aprendemos a nossa língua materna”. Dessa forma, a aquisição de uma língua se daria por aprendizado, a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos na sociedade.

O Estruturalismo de Saussure se expandiu ao longo dos anos e serviu de base para o surgimento de novas escolas, uma delas foi o Estruturalismo Americano, de Leonard Bloomfield. Esta nova escola estruturalista foi fortemente influenciada pelos pressupostos do Comportamentalismo (ou Behaviorismo), cujo maior expoente foi o psicólogo norte-americano Skinner. A psicologia behaviorista propunha que o comportamento humano seria resultado de leis externas ao indivíduo, e poderia ser modificado pela aplicação de três

procedimentos: estímulo – resposta – reforço. A linguagem, nessa concepção, é vista como um dos comportamentos humanos, o comportamento verbal, que seria desenvolvido a partir da inserção da criança em um ambiente linguístico em que ela ouve, associa sons a objetos e, através de estímulos e de sucessivas repetições, adquire sua língua materna. Assim sendo, a aquisição e desenvolvimento de uma língua, para os behavioristas, se davam através da imitação, treino e memorização do comportamento dos adultos, como uma formação de hábitos.

Em 1959, Chomsky publicou uma resenha criticando a obra “*Verbal Behavior*”, de Skinner, com relação à sua proposta de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Dentre os apontamentos feitos por Chomsky, foi questionado o fato de os seres humanos serem capazes de criar enunciados inéditos (aspecto criativo da linguagem), o que sugere que o argumento behaviorista de aquisição por imitação não poderia se sustentar.

Com base em observações e questionamentos, tal concepção de formação de hábitos para aquisição de uma língua foi sendo desconstruída. Chomsky coloca a seguinte questão, também conhecida como “Problema de Platão” ou “Argumento da Pobreza dos Estímulos”: como os indivíduos são capazes de desenvolver um sistema linguístico rico, complexo e bem estruturado em tão pouco tempo, tendo acesso a dados tão rudimentares e fragmentados? (CHOMSKY, 1989: 15).

Ao fazer este tipo de questionamento, Chomsky ressalta a diferença notável entre os dados primários (o que a criança ouve) e a competência final (a língua desenvolvida pela criança) e explica que os estímulos iniciais não seriam suficientes para justificar o sistema rico e complexo dos conhecimentos finais que um indivíduo possui sobre sua língua. O representante do gerativismo critica o modelo estruturalista por ignorar o abismo quantitativo e qualitativo existente entre as informações linguísticas a que as crianças têm acesso na fase de aquisição de linguagem e a riqueza e complexidade da gramática particular desenvolvida por elas em um período de tempo muito curto.

Além disso, Chomsky menciona o aspecto criativo da linguagem, ou seja, o fato de os seres humanos produzirem formas linguísticas novas, enunciados inéditos, de forma ilimitada.

No que diz respeito à aquisição da linguagem, é possível perceber que as crianças também produzem formas linguísticas nunca ouvidas na sua língua, como: “eu puli” por “eu pulei”; “eu fali” por “eu falei”. Nesse sentido, vale argumentar que, se a aquisição consistisse apenas na repetição da fala dos adultos, este tipo de enunciado não seria possível, pois não está disponível no *input* ao qual as crianças têm acesso durante o período de aquisição. Nas amostras utilizadas como *corpus* de análise nesta tese, observa-se, na idade de 2;1, realizações

como: “*no juga*” por “*no juega*” (não joga), “*me ha ponió*” por “*me ha puesto*” (me colocou), “*yo sabo*” por “*yo sé*” (eu sei), “*tene muchas*” por “*tiene muchas*” (tem muitas); “*está rompida*” por “*está rota*” (está quebrada). No decorrer do desenvolvimento linguístico, as crianças naturalmente deixam de produzir as formas inexistentes e produzem definitivamente as formas previstas em sua língua, sem que tenham recebido instruções suficientes para fazê-lo, evidenciando que, para além dos estímulos do ambiente linguístico, parece haver algum dispositivo na mente/cérebro das crianças que lhes permite aplicar e reanalisar certas regras de forma espontânea, inconsciente e sem grandes esforços.

Com base em uma série de questionamentos e evidências, Chomsky (1989: 15) estabelece quatro questões fundamentais que são a base de toda a investigação gerativista, quais sejam:

- 1) O que constitui o sistema de conhecimento linguístico? O que há na mente/cérebro do falante de Inglês, Espanhol ou Japonês?
- 2) Como esse sistema de conhecimento surge na mente/cérebro?
- 3) Como esse sistema de conhecimento é posto em uso?
- 4) Quais são os mecanismos físicos que servem de base para esse sistema de conhecimento e para o uso do mesmo?

A questão 1) diz respeito ao interesse por entender quais são os estados mentais que correspondem ao conhecimento de uma língua. A questão 2) está relacionada à aquisição e desenvolvimento da linguagem e tem sido especialmente focalizada nas investigações gerativistas. A relação entre 1) e 2) é de extrema relevância para a Teoria Gerativa. Sobre isso, Raposo (1998: 28) explica que:

qualquer proposta relativa ao tipo de conhecimentos iniciais que a criança traz para o processo de aquisição tem de poder explicar adequadamente o caráter dos conhecimentos adquiridos relativamente a uma língua particular; e inversamente qualquer proposta quanto ao caráter dos conhecimentos sobre uma língua particular tem de ser compatível com os conhecimentos iniciais da criança e com o fato de a aquisição e o desenvolvimento dessa língua serem feitos a partir de conhecimentos iniciais.

Pelas questões 1) e 2), os gerativistas buscam entender o que Baker (1979, *apud* RAPOSO, 1998: 37) denominou como “Problema de Projeção”: qual a relação existente entre os dados primários e o sistema de conhecimentos final que caracteriza a competência linguística do adulto?

O problema levantado pela questão 3) diz respeito ao modo como a competência (conhecimento mental que o falante adulto possui sobre sua língua) é utilizada em situações de performance (modo como este conhecimento é posto em uso nas interações sociais

cotidianas). Esta questão remete à própria pesquisa gerativista: a investigação da competência a partir da performance. Sobre a questão 4), Chomsky explica que esta é relativamente nova e que estaria no horizonte das pesquisas gerativistas.

A pesquisa proposta nesta tese de doutorado contribui, também, para responder às questões 1), 2) e 3), uma vez que objetiva compreender quando e como as noções de tempo futuro emergem (questões 1) e 2)) e são realizadas (questão 3)) na gramática da criança que adquire o Espanhol como língua materna. Dessa forma, este estudo vem oferecer mais dados e colaborar com as investigações acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

## 1.2 Aquisição da linguagem na perspectiva gerativista

O gerativismo propõe a existência de um componente inato na mente/cérebro dos seres humanos, uma espécie de órgão específico para o desenvolvimento da linguagem, que seria, além de tudo, exclusivo da espécie humana. Tal dispositivo é denominado Gramática Universal (GU). Esta, por sua vez, corresponde ao estágio inicial da Faculdade da Linguagem, ou seja, o estado da mente/cérebro anterior a qualquer experiência.

Entretanto, o fato de os seres humanos nascerem dotados deste órgão da linguagem não basta para que adquiram uma língua. Para que este dispositivo funcione, é necessário que seja estimulado, o que ocorrerá a partir da imersão da criança em um ambiente linguístico.

Assim sendo, de acordo com a Teoria Gerativa, a aquisição de uma língua ocorre e se desenvolve da seguinte maneira:

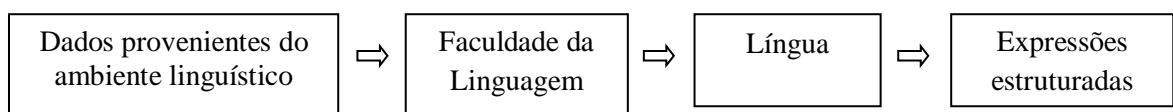


Figura 1: Representação do processo de aquisição de uma língua

Segundo este esquema ilustrativo, proposto em Chomsky (1989: 43), o processo de aquisição da linguagem se dá através da interação da Faculdade da Linguagem com dados linguísticos provenientes do meio. Uma vez provida de dados, a Faculdade da Linguagem determina uma língua particular. Esta apresentará complexidades e informações muito superiores aos dados recebidos para sua configuração.

Além dos argumentos expostos na seção anterior, para defender a existência de um componente inato que permite o desenvolvimento da linguagem, os gerativistas colocam ainda:



- a ausência de evidência negativa: as crianças não atendem às correções feitas pelos adultos quando elas cometem algum “erro” durante a fase de aquisição de sua língua (p. ex. “eu fali” por “eu falei”). Quando a criança é corrigida, ela geralmente repete o que o adulto disse no momento da correção, mas ainda assim, em seguida, volta a cometer o mesmo “erro”, que, na realidade, não consiste propriamente em um erro, mas sim na aplicação de uma regra de hipergeneralização (ou *overregularization*, cf. PINKER, 1995) (p. ex. comer, beber, fazer: eu comi, eu bebi, eu “fazi”). Com o avanço do desenvolvimento linguístico, a criança passa a aplicar a regra prevista na gramática da língua que adquire e abandona as formas inexistentes.
- a degeneração dos dados: fatores como interrupções na fala, mudança de assunto ou hesitação e *input* de sentenças simplificadas não impedem a compreensão dos enunciados nem fazem com que as crianças se limitem a produzir enunciados sem maiores complexidades.

Graças à atuação desses fatores durante a fase de aquisição da língua, todos os indivíduos (salvo os que porventura possuam algum comprometimento mental que os impeça) desenvolvem uma língua natural de maneira eficaz, de forma que no final do processo têm pleno conhecimento (inconsciente, implícito) da língua a que são submetidos, isto é, são capazes de reconhecer as sentenças ou expressões que são aceitáveis ou inaceitáveis em sua língua materna, independentemente de receberem instrução formal ou não.

Outras evidências que corroboram a existência de um núcleo inato para a aquisição de língua são os estudos em indivíduos com patologias mentais, como portadores de Síndrome de Down que, embora mais lenta e limitadamente, desenvolvem uma língua de maneira muito similar aos indivíduos normais. Também crianças que nascem surdas ou cegas, e têm acesso aos dados linguísticos limitados ao tato no rosto de uma pessoa que fala, adquirem os matizes e o grau de complexidade de uma língua natural, o que evidencia, portanto, que todos os indivíduos nascem com uma predisposição inata e poderosa para a aquisição e desenvolvimento de uma língua (cf. CHOMSKY, 1989: 46).

A Teoria Gerativa passou por diversas fases de aprimoramento. Num primeiro momento, o aparato teórico era mais descritivo; em seguida passou a uma fase descritiva e explanatória e, por fim, buscou-se uma adequação mais explicativa.

Assumindo a existência de um dispositivo inato para a aquisição de linguagem, o gerativismo propõe que a Faculdade da Linguagem é composta por princípios gerais, válidos para todas as línguas, e explica que as diferenças entre os sistemas linguísticos se devem a parametrizações destes princípios, que são universais. Assim, a GU se constitui dos princípios, sendo alguns deles parametrizáveis, e, conforme a criança é exposta aos dados

linguísticos, vai fixando os parâmetros pertencentes à língua que vai adquirir. À medida que os parâmetros vão sendo fixados, a gramática da língua vai se constituindo.

Um exemplo clássico para exemplificar estes conceitos é o Parâmetro do Sujeito Nulo. De acordo com o Princípio de Projeção Estendida, todas as sentenças têm sujeito gramatical. Associado a isso, há o Parâmetro do Sujeito Nulo, segundo o qual o sujeito gramatical pode ser omitido (nulo), como no Espanhol e no Italiano, enquanto em outras línguas é obrigatório (pleno), como no caso do Inglês. Dessa forma, se uma criança for exposta a dados do Inglês, sua Faculdade da Linguagem fixará negativamente o Parâmetro do Sujeito Nulo, pois na regra dessa língua a posição de sujeito deve ser sempre preenchida. Quando o processo de fixação dos parâmetros é concluído, a Faculdade da Linguagem chega ao seu estado final e o indivíduo possui o conhecimento de sua língua.

A versão da Teoria Gerativa que deu conta desta concepção de aquisição que considera os princípios universais das línguas e a fixação dos parâmetros, por parte da criança que a adquire, foi denominada Teoria de Princípios e Parâmetros (P&P).

Neste modelo, a Faculdade da Linguagem apresenta a seguinte configuração:

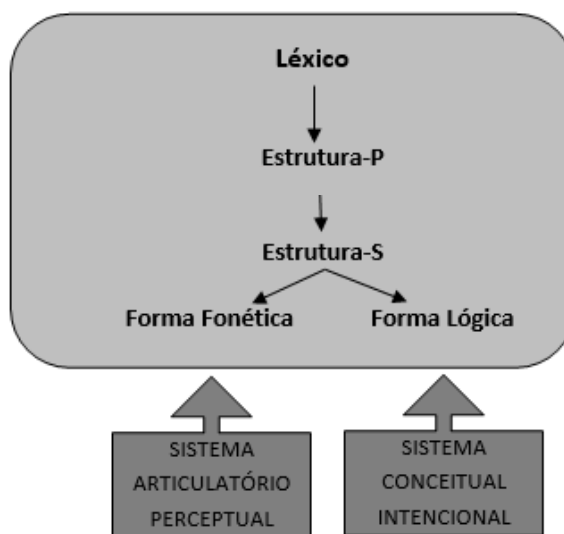


Figura 2: Representação da Faculdade da Linguagem em P&P

A Faculdade da Linguagem possui dois níveis de representação: a Estrutura-profunda e a Estrutura-superficial, sendo esta última a que intermediava Forma Fonética e Forma Lógica (níveis de interface que interagem com a Faculdade da Linguagem). Os diversos princípios aplicavam-se em um desses níveis de representação: papéis temáticos, por exemplo, aplicavam-se na Estrutura-profunda; o filtro de Caso era aplicado na superficial.

Em P&P, a tarefa da criança que adquire uma língua era “fixar o valor de parâmetros de variação a partir do material linguístico de que dispõe, orientada pelos princípios da GU” (CORRÊA, 2006: 35). A fixação dos parâmetros pode ser comparada ao acionamento de um quadro de interruptores:

À medida que o falante for ouvindo e adquirindo uma determinada língua natural, é como se ele ativasse e ligasse sua “tomada” a um determinado “interruptor”. Como a proposta é que os parâmetros sejam binários, ou seja, o falante teria, sempre, apenas duas opções de escolha. Com a exposição predominante de um parâmetro, o falante optaria por um interruptor, eliminando o outro. (XAVIER & MORATO, 2014: 22)

Embora o modelo P&P tenha sido produtivo, já que proporcionou um amplo conhecimento acerca da diversidade das línguas, não parecia conciliar adequação descritiva com adequação explicativa, apresentando um aparato descritivo bastante complexo. Além disso, não considerava o fato de que, como a Faculdade da Linguagem faz parte da arquitetura da mente, o sistema linguístico necessariamente interage com outros sistemas cognitivos para que a língua seja posta em uso. Desse modo, foi necessário repensar o modelo teórico de forma a atender com mais propriedade a proposta gerativista. Assim sendo, o modelo de P&P serviu de “pano de fundo” para a versão mais recente da Teoria Gerativa: o Programa Minimalista (PM).

### 1.3 O Programa Minimalista

O Programa Minimalista foi proposto por Chomsky em 1995. Assim como nas fases anteriores da Teoria Gerativa, com o desenvolvimento dos estudos e o surgimento de novas propostas para explicar como a linguagem funciona na mente/cérebro humano, o PM também passou por algumas reformulações. Nesta seção, serão explicitados os pressupostos e as reformulações propostas por Chomsky de 1995 a 2001.

O modelo proposto no PM pode ser entendido como uma determinação em cumprir o pressuposto básico do gerativismo: a busca pelo universal, a pressuposição de que as línguas são mais semelhantes do que distintas, sendo suas diferenças mínimas e superficiais. Nesta nova fase da Teoria Gerativa, busca-se “reduzir o aparato teórico para descrever a estrutura hierárquica e fazer valer os princípios de economia” (XAVIER & MORATO, 2014: 27). Dessa forma, há uma simplificação dos níveis de representação existentes na Faculdade da Linguagem. As estruturas profunda e superficial são descartadas e uma nova arquitetura é proposta. A representação da Faculdade da Linguagem, no PM, seria como na figura abaixo:

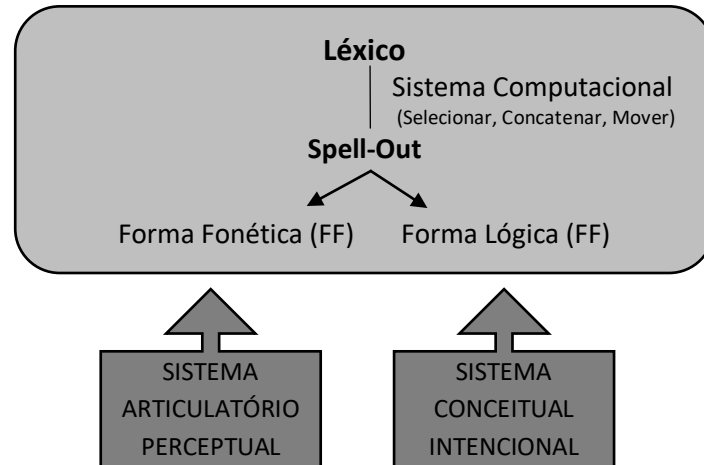


Figura 3: Representação da Faculdade da Linguagem no PM

Nesta arquitetura, a Faculdade da Linguagem é formada pelo Léxico (a lista de todos os itens linguísticos e suas propriedades - traços fonológicos, semânticos e formais) e um sistema computacional, que opera sobre os traços formais dos itens do Léxico.

O funcionamento da Faculdade da Linguagem ocorre da seguinte maneira: um conjunto de palavras aleatoriamente escolhidas no Léxico forma uma Numeração e, através da operação Selecionar (*Select*), do sistema computacional, cada item linguístico é acessado; os itens dão entrada no sistema computacional, que, por sua vez, executa duas operações básicas: Concatenar (*Merge*) e Mover (*Move*). A primeira agrega elementos, isto é, agrupa os itens lexicais de dois em dois. A segunda tem o papel de mover itens lexicais; deste movimento, resulta uma cópia que estaria em cadeia e seria idêntica ao elemento movido, mas em posição distinta daquela ocupada pelo elemento que se moveu.

A atuação das referidas operações na derivação de uma sentença simples como “Ana estuda Inglês” ocorreria da seguinte maneira: os itens que formam o enunciado (Ana, inglês, estuda, T etc) são escolhidos aleatoriamente no Léxico e formam uma Numeração; a operação Selecionar seleciona “Inglês” e “estuda” na Numeração; a operação Concatenar agrupa “estuda” e “inglês”; em seguida, a operação Selecionar seleciona o item “Ana” da Numeração e a operação Concatenar junta “Ana” a “estuda Inglês”, formando o SV “Ana estuda Inglês”; a operação Selecionar acessa a Numeração e seleciona T (Tempo) na Numeração; a operação Concatenar adjunge T ao SV previamente formado. Entra em atuação, então, a operação Mover, que desloca “Ana” para a posição de especificador do ST e “estuda” se move para o nóculo de T. A representação arbórea da sentença seria a seguinte:

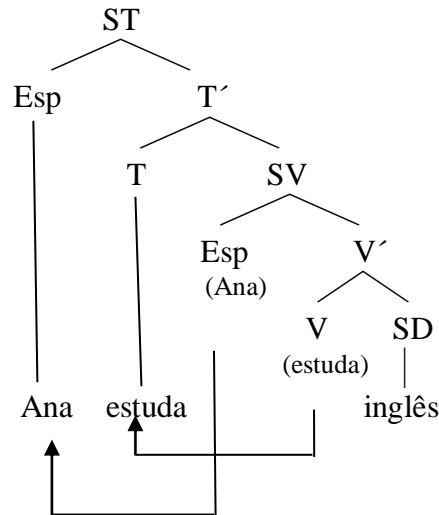


Figura 4: Representação arbórea da geração da sentença “Ana estuda Inglês”

Uma vez formada a sentença no Sistema Computacional, a estrutura sintática gerada vai para *Spell-Out*, que alimentará os componentes fonológico (FF) e semântico (FL), subsistemas do sistema computacional, que geram as representações fonológica e semântica das expressões linguísticas e interagem com os sistemas articulatorio-perceptual e conceptual-intencional, externos à Faculdade da Linguagem.

A Faculdade da Linguagem deve atender às exigências impostas pelos sistemas de performance, com os quais interage. No PM, todo e qualquer pressuposto tem que ser conceitualmente motivado e se justifica pelas condições impostas pelas interfaces, ou por condições de economia previstas para o sistema computacional. Como os níveis de representação Estrutura-profunda e Estrutura-superficial não estabelecem interface com os sistemas de performance, já não se fazem necessários. Assim, no PM, não há mais níveis intermediários de representação por não serem conceitualmente indispensáveis. Lopes (2001: 246) explica que:

os princípios e critérios que se aplicavam nos diferentes níveis de representação passam a se aplicar somente nos níveis de interface, Forma Lógica e Forma Fonética, vinculando a noção de "estrutura possível" na língua a possibilidades de interpretação semântica e fonética, respectivamente. A convergência em Forma Fonética e Forma Lógica é uma condição necessária para a boa formação de uma estrutura, já que uma expressão linguística é formada pela associação entre objetos fonéticos e semânticos.

Ao ser gerada, toda estrutura está constituída por pares  $(\pi, \lambda)$  correspondentes às representações de som  $(\pi)$  e significado  $(\lambda)$  que têm de ser interpretadas nas interfaces. Se  $\pi$  for legítimo em FF, a derivação converge; o mesmo vale para FL e  $\lambda$ . Representações legítimas são aquelas que contenham somente objetos legíveis pelas interfaces

correspondentes, satisfazendo, dessa forma, o Princípio de Interpretação Plena (PIP). Assim sendo, uma derivação converge se converge em ambas as interfaces; caso contrário, a derivação fracassa (*crashes*). Em resumo, expressões linguísticas consistem em pareamentos de som e significado.

Como visto, na derivação da sentença, a operação *Mover* atua deslocando elementos. Os movimentos se devem à necessidade de checagem de traços, como por exemplo, os traços do verbo, pois embora o verbo já venha do léxico com seus traços semânticos e morfológicos especificados, as relações com os núcleos funcionais T e AGR<sup>2</sup> se dão através da checagem de traços.

Na sentença “Ana estuda inglês”, conforme mencionado, o verbo “estuda” se move para o nóculo de T para checar o traço de tempo (presente) e para o nóculo de AGR para checar os traços de número e pessoa (singular; 3ª pessoa)<sup>3</sup>. Como no Português Brasileiro o traço de concordância é forte [+AGR], o referido movimento do verbo “estudar” ocorre antes de *Spell-Out* e, portanto, é visível em Forma Fonética. Em línguas como o Inglês, em que o traço de concordância é fraco [-AGR], o movimento ocorre depois de *Spell-Out* e não tem repercussões em Forma Fonética.

Da passagem do modelo P&P ao PM, as perspectivas sobre os fenômenos de variação e mudança linguística foram revistas. As diferenças entre as línguas continuam sendo entendidas como diferenças superficiais, no nível lexical. Entretanto, tais diferenças passam a ser explicadas pelos traços formais de determinados elementos lexicais. Assim, o que em P&P chamava-se parametrização das línguas, no PM passa a ser concebido como noção de traço forte. A concepção de traço forte e traço fraco possibilitou explicar as diferenças de ordem de palavras nas línguas e uma série de fenômenos.

Haegeman (1997), em um estudo comparativo entre o Inglês e diversas línguas, trata da variação na ordem das palavras e do parâmetro *pro-drop*. A autora conclui que a força do traço de concordância (AGR) é substancial para a variação paramétrica. Seu estudo mostra, por exemplo, que a ordem verbo-advérbio no Francês decorre do movimento do verbo para AGR devido à força do traço de concordância nessa língua. Este movimento ocorre na Estrutura-S e, portanto, é visível em FF (p. ex.: *Jean mange (V) toujours (Adv) du chocolat.*). No Inglês, por outro lado, como AGR é fraco, o verbo não se move em Estrutura-S, mas sim

---

<sup>2</sup> AGR refere-se ao nóculo de Concordância. Do inglês, *agreement*.

<sup>3</sup> Chomsky sugere a existência de um nóculo T e dois nósculos AGR: AGRs para a concordância Verbo-Sujeito e AGRo para a concordância Verbo-Objeto. Assim, o movimento do verbo se daria do SV para AGRo, depois para T e, em seguida, para AGRs, em todas as línguas.

depois de *Spell-Out* (em FL) e, portanto, não é visível em FF, o que resulta na ordem advérbio-verbo (p. ex.: *John always (Adv) eats (V) chocolat.*).

Sobre o parâmetro *pro-drop*, ou seja, parâmetro do sujeito nulo, Haegeman explica que a possibilidade de as línguas possuírem sujeito nulo ou pleno também está relacionada à força do traço de concordância: se o traço de concordância numa língua é fraco [-AGR] (p. ex: Inglês), esta será uma língua de sujeito pleno, mas se, ao contrário, uma língua possui AGR forte [+AGR] (p. ex: Italiano), ela é uma língua de sujeito nulo.

A pesquisa de Haegeman mostra que a força do traço de concordância poderia abarcar uma série de parâmetros. Assim, o princípio passou a ser a força de AGR e o parâmetro AGR forte ou AGR fraco.

Entretanto, seguindo as condições de economia determinadas no próprio PM, Chomsky propõe que AGR já não deveria constituir um nóculo na árvore sintática, uma vez que não é interpretado em FL e, por não ser conceitualmente motivado, não deveria ser núcleo de uma projeção. Assim sendo, Chomsky propõe uma releitura dos traços flexionais em interpretáveis e não-interpretáveis. Para entender melhor, voltemos ao Léxico e suas propriedades.

Conforme mencionado anteriormente, o Léxico contém todos os itens linguísticos e suas características. Tais itens se dividem, em geral, em dois tipos: categorias lexicais e categorias funcionais. As categorias lexicais, também chamadas de palavras de conteúdo, correspondem aos itens que apresentam conteúdo descritivo. São os nomes, verbos, adjetivos e preposições, os quais possuem traços semânticos que atuam no estabelecimento de papéis temáticos de seus argumentos. As categorias funcionais correspondem às palavras que carregam informações gramaticais, como: pessoa, número e caso; não atuam na determinação de relações temáticas, mas caracterizam-se por prover posições estruturais relevantes para o comportamento sintático de categorias lexicais. São categorias funcionais: pronomes, quantificadores, auxiliares, determinantes, complementizadores, flexão e/ou tempo verbal.

Tanto as categorias lexicais como as funcionais possuem traços semânticos (relacionados à interpretabilidade dada à expressão linguística), fonológicos (relacionados à percepção acústica da expressão linguística) e formais (relacionados à informação que será usada no sistema computacional, isto é, informações sobre a relação que os itens lexicais devem ter entre si no interior de uma sentença).

Os traços formais se dividem em interpretáveis e não-interpretáveis. São considerados traços interpretáveis aqueles que resistem às operações do sistema computacional e são

encaminhados para a interface semântica, por exemplo, os traços  $\phi^4$  (número e gênero) dos nomes (“gatos” [masculino; plural], tem interpretação distinta de “gata” [feminino; singular]) e os traços de tempo nos verbos (“comprou” [passado] tem interpretação distinta de “comprará” [futuro]). Os traços não-interpretáveis são aqueles que devem ser apagados nas operações do sistema computacional, pois sua função é apenas relacionar os elementos lexicais na estruturação da sentença. São exemplos de traços não-interpretáveis: os traços  $\phi$  dos verbos, ou seja, traços de concordância (“nós comemos” e “nós come” teriam a mesma interpretação semântica) e os traços de caso (o pronome “nós” teria a mesma interpretação semântica em caso nominativo ou acusativo).

Assim sendo, os traços  $\phi$  dos nomes, por serem interpretáveis, não precisam ser movidos para serem checados. Por outro lado, os traços  $\phi$  dos verbos precisam ser checados e apagados antes de *Spell-Out*. Dessa forma, AGR se mostra restrito na função de checar traços e Chomsky propõe, então, uma assimilação de AGR com T.

Em 1998, Chomsky reafirma a restrição funcional de AGR. Diferentemente de Tempo, AGR não pode ser interpretado de forma independente no verbo, logo, não deve ser enviado para Forma Lógica. Assim sendo, a árvore sintática é atualizada: os nódulos AGRs, T e AGRo passam a ser ST, que marca Tempo. No núcleo deste nódulo, estão os traços  $\phi$  (número, gênero e pessoa) e, no seu especificador, há um traço do Princípio de Projeção Estendida que atrai o sujeito.

Conforme mencionado, os movimentos ocorridos na derivação se devem à necessidade de checagem de traços; os itens já vêm do léxico com seus traços e se movimentam para um nódulo na parte superior da árvore para checar alguns deles. Assim, a marcação de traços ocorre em dois lugares.

Na versão do PM em 2001, as operações que ocorrem no sistema computacional se devem à necessidade de valoração de traços de alguns itens lexicais. Por “valoração de traços”, entenda-se: o traço de número apresenta os valores de singular ou plural, o traço de gênero apresenta valores de masculino ou feminino, por exemplo. Na formação da sentença, alguns itens já saem do Léxico e entram no sistema computacional com seus traços valorados, ao passo que outros não. Estes (chamados de “sonda”) ficam ativos e vão em busca de algum item que já tem seus traços valorados (chamado de “alvo”) para, com ele, receberem a valoração de seus traços. Esta operação é denominada *Agree*.

---

<sup>4</sup> Leia-se: traços-phi. Correspondem aos traços de número e gênero nos nomes, e número e pessoa nos verbos.



Na geração de uma sentença como “Maria comprou os livros”, o SD “os livros” já tem os traços  $\phi$  valorados (3ª pessoa do plural), mas o traço de caso (acusativo) ainda não. O verbo “compr-” precisa valorar os traços dos morfemas de tempo e concordância. Como o SD objeto “os livros” tem traços  $\phi$  interpretáveis, mas não tem o traço de caso valorado, e, por outro lado, o verbo tem caso acusativo a valorar, mas não tem os traços  $\phi$  valorados, o verbo funciona como sonda e o SD objeto é o alvo que valora os traços  $\phi$  do verbo. O mesmo ocorrerá entre T e o SD sujeito.

A partir desta concepção de valoração, os traços já não são marcados em dois lugares (estão em dois lugares, mas o valor estaria apenas em um).

Como pode ser observado na explicação da geração da sentença, os traços formais das categorias funcionais são os responsáveis pelas operações ocorridas no sistema computacional, as quais se veem motivadas pela necessidade de valoração de traços. Segundo Xavier & Morato (2014: 31), “são as categorias funcionais que fazem com que a sintaxe funcione efetivamente, a sintaxe é motivada pela manifestação dos traços das categorias funcionais”. Como as categorias funcionais correspondem a uma classe fechada e restrita de elementos, o fato de o funcionamento da sintaxe estar relacionado a elas corrobora a proposta minimalista de variação mínima e restrição paramétrica. Nesse sentido, Costa (2007: 16) explica que a proposta do PM “consiste na restrição paramétrica a um conjunto limitado de especificações para traços associados a categorias funcionais”.

Conforme já mencionado, esta tese é uma investigação sobre o desenvolvimento linguístico infantil em relação à aquisição de tempo futuro.

No que diz respeito à aquisição da linguagem, Costa (2007: 15) explica que, nas concepções do modelo P&P, as tarefas da criança que adquire uma língua seriam as de: aprender o léxico, fixar o valor de parâmetros, determinar o nível de representação em que se aplicam determinados princípios e, por fim, aprender princípios particulares específicos de determinadas línguas. No PM, as tarefas da criança seriam mais simples: aprender o léxico, aplicar as operações Concatenar e Mover de forma eficiente e, finalmente, identificar os valores dos traços relacionados às categorias funcionais.

Ao atribuir a aquisição da linguagem à identificação dos valores dos traços associados às categorias funcionais, e, sabido que as categorias funcionais constituem um conjunto restrito de elementos, isso pode explicar a rapidez com que ocorre o processo de aquisição de uma língua, pois as crianças teriam de fazer escolhas dentro de um número muito pequeno de opções (HERMONT, 2014: 70).

Sobre as categorias funcionais relevantes para a interpretação de uma estrutura em FL, Chomsky propõe que seriam apenas aquelas que asseguram a referência a uma sentença, quais sejam: SD (Sintagma Determinante), ST (Sintagma de Tempo), SC (Sintagma Complementizador). A qualidade de força de um traço nessas categorias é relevante e estabelece o que é parametrizável entre as línguas e se torna visível para a criança em fase de aquisição, através do movimento de categorias depreendido pela FF.

Assim sendo, a criança em fase de aquisição de língua materna tem a tarefa de identificar “quais são os traços relevantes na gramática-alvo, o que se associa aos movimentos que ocorrem na sintaxe visível” (LOPES, 2001: 249).

Resumidamente, de acordo com as premissas do PM, a aquisição de uma língua está estritamente relacionada à identificação dos traços das categorias funcionais por parte da criança. Entretanto, a disponibilidade ou a necessidade de aquisição dessas categorias não é ponto pacífico entre os estudiosos. Este é o tema da próxima seção do presente capítulo.

#### **1.4 Aquisição das categorias funcionais**

A expressão de tempo futuro envolve pelo menos duas categorias funcionais: Tempo e Modo. Como este trabalho é uma investigação sobre a expressão de tempo futuro na aquisição da linguagem, esta tese tem especial interesse nessas categorias funcionais, seus traços e sua aquisição.

Conforme mencionado na seção anterior, os traços formais das categorias funcionais são responsáveis pelo funcionamento da sintaxe. Uma vez que as categorias funcionais são realizadas através da morfologia dos itens lexicais e que as diferenças entre as línguas consistem em diferenças morfológicas, as categorias funcionais estariam diretamente relacionadas às diferenças paramétricas existentes entre os sistemas linguísticos.

A relação entre parâmetro e categorias funcionais passou a ser concebida a partir do trabalho de Borer (1984) sobre o Hebraico e as línguas românicas. O trabalho desta autora contribuiu significativamente para o desenvolvimento de diversos estudos sobre a aquisição da linguagem tendo como base a atribuição das diferenças paramétricas aos traços das categorias funcionais.

Dentro da literatura sobre aquisição da linguagem, muitos são os pesquisadores e as hipóteses que buscam explicar como ocorre a aquisição das categorias funcionais e quais os fatores determinantes para a transição de uma fase do desenvolvimento linguístico a outra. De maneira geral, pode-se dividir os estudiosos sobre o tema em dois grupos: os defensores da

hipótese maturacional e os defensores da hipótese continuísta. A seguir, apresentamos as concepções teóricas de cada uma dessas hipóteses e citamos alguns estudos que as representam.

A hipótese maturacional prevê a necessidade de amadurecimento da gramática mental para que as categorias funcionais sejam adquiridas. Os defensores desta hipótese alegam que, assim como ocorre com os demais órgãos do corpo humano, a Faculdade da Linguagem também obedece a um calendário maturacional, geneticamente determinado, para que o desenvolvimento linguístico ocorra.

O período em que a gramática da criança não apresentaria categorias funcionais ficou denominado como “estágio pré-funcional” e duraria até os 3;0 anos de idade, momento no qual a criança começaria a produzir mais de um argumento do verbo, afixos flexionais indicativos de concordância e movimentos sintáticos (CORRÊA, 2006: 56). Em termos de operações sintáticas, Corrêa (2006) explica que, como nos dois primeiros anos os núcleos funcionais não seriam projetados, não ocorreriam operações de Concordância (*Agree*) e movimento. Assim sendo, a gramática da criança em estágio pré-funcional executaria apenas a operação Concatenar (*Merge*), de base estritamente semântica, a partir da seleção de núcleos lexicais.

A vertente maturacional divide-se em duas versões: a forte e a fraca. A diferença entre estas versões consiste, respectivamente, na ausência total ou parcial das categorias funcionais no início da aquisição.

A versão forte compreende as pesquisas cuja proposta é a de que a gramática da criança em fase inicial de aquisição apresenta apenas categorias lexicais, não havendo nenhuma categoria funcional disponível. Dessa forma, as categorias funcionais precisariam ser adquiridas ao longo do desenvolvimento linguístico. Esta é a proposta defendida nos trabalhos de Radford (1990 e 1992), Guilfoyle e Noonan (1988), Tsimpli (1991), e outros estudiosos.

Radford (1990 e 1992), em seu estudo sobre sintaxe e a aquisição no Inglês britânico, afirma que a gramática das crianças se distingue da gramática dos adultos em dois aspectos: 1- em termos de projeção de núcleos – a gramática da criança apresenta apenas projeções de núcleos lexicais (Nomes, Verbos, Adjetivos e Preposições), enquanto a dos adultos apresenta projeções de núcleos lexicais e funcionais –; 2- em termos de relações temáticas entre os constituintes – a gramática da criança apresenta apenas relações de irmandade temáticas, enquanto a dos adultos apresenta relações de irmandade temáticas e não-temáticas. O autor explica que, numa sentença como “O homem dirigiu o carro”, a gramática da criança

interpreta toda a estrutura como sendo apenas lexical, e que há somente projeções de SN e SV, na qual o V atribui papel temático de agente ao SN “O homem” e de paciente ao SN “o carro”. As relações de irmandade não-temáticas, que são estabelecidas por ST, SAgr e SC, não estariam presentes na fala das crianças, já que elas não teriam acesso às categorias funcionais. Radford considera que estas emergiriam todas ao mesmo tempo, em dado momento do desenvolvimento linguístico.

Guilfoyle e Noonan (1988) e Tsimpli (1991) propõem que as categorias funcionais emergem uma a uma de acordo com os estágios do desenvolvimento linguístico. No primeiro estágio, a gramática da criança possuiria apenas categorias lexicais, as categorias funcionais emergiriam no segundo estágio, na seguinte ordem: 1- projeção de SV; 2- emergência de SF e auxiliares; 3- relação transformacional entre V e F; e tanto SF como SC ocorrem.

Com base na concepção de que SC surge depois de SF, Guilfoyle e Noonan (1988) e Tsimpli (1991) encontram justificativa para a tendência de que as crianças que adquirem língua V2 (nas quais as projeções verbais envolvem tanto SF como SC), inicialmente, realizem o verbo na posição final, projetando primeiro para SF e, posteriormente, para SC.

Nessa concepção de aquisição das categorias funcionais através do amadurecimento, progressivamente, uma nova categoria funcional é introduzida no sistema, marcando a transição de um estágio da gramática a outro. Assim sendo, para esses pesquisadores, o desenvolvimento da linguagem é essencialmente um processo de construção da estrutura, o que foi denominado como “hipótese da construção estrutural”.

A versão fraca da hipótese maturacional é representada pelos estudos que afirmam que a gramática da criança, em fase inicial de aquisição, apresenta categorias lexicais e algumas categorias funcionais. Esta é a proposta defendida, por exemplo, por Rizzi (1994). Este autor propõe que a aquisição das categorias funcionais se dá em duas fases: na primeira, a categoria SF já estaria presente na gramática; na segunda, a categoria SC seria adquirida. Nessa lógica, se uma categoria funcional não está disponível no início da aquisição, nenhuma outra acima dela poderia estar.

Em suma, os seguidores da hipótese maturacional, sejam da versão forte ou da versão fraca, coincidem no argumento de que as crianças começam pelas categorias lexicais e, aos poucos, vão adquirindo as categorias funcionais. Assim sendo, haveria uma fase pré-funcional, em que a gramática da criança não conta com todas as categorias funcionais.

As explicações para a fase pré-funcional são diversas: para alguns estudiosos, como Meisel (1994), nas fases iniciais da aquisição, a criança recorre ao módulo pragmático da linguagem, mas não ao gramatical; outros, como Bickerton (1989, 1990), defendem que o que

a criança possui é uma protolíngua com construções semelhantes às de um *pidgin*; no entendimento de Radford (1990) e Guilfoyle e Noonan (1988) as formas sintáticas empregadas pelas crianças são de natureza léxico-temática, o que significa que a criança produz apenas mini-orações, que são como subpartes da gramática adulta.

A hipótese maturacional sofreu críticas por parte de diversos estudiosos. A concepção de que certos princípios da GU não estariam disponíveis para as crianças em todos os estágios da aquisição foi considerada uma contradição em relação ao pressuposto central do gerativismo: o inatismo dos princípios que regem as línguas, postulado na Teoria de Princípios e Parâmetros. Nessa perspectiva, a hipótese maturacional apresenta problemas conceituais em relação ao quadro teórico em que se insere.

Outras críticas à proposta maturacional estão relacionadas à questão da primazia dos componentes pragmático e semântico e a posterioridade da sintaxe, atribuindo aqueles componentes menores complexidades em relação a este último, o que seria uma visão simplista do processo de aquisição, conforme afirmam Lopes (2001) e de Lemos (1986).

Além disso, em relação ao calendário maturacional, uma questão que surge entre os estudiosos é: como explicar que uma categoria ou princípio amadureça antes de outras? A resposta a esta questão, em geral, é atribuída ao *input*, o que Lopes (2001) considera “no mínimo estranho sob a ótica da pobreza de estímulo” (p. 119). Esta autora lança uma outra crítica em forma de questionamento, o qual ela mesma denomina como sendo “um problema do tipo ovo-galinha”:

Sem dúvida, as categorias funcionais constituem o espaço de variação entre as línguas e, por conseguinte, sua aquisição é dependente dos dados a que a criança é exposta. Porém, de acordo com essa proposta, é preciso haver amadurecimento para que a criança consiga lidar com os dados que são, no fundo, reveladores das propriedades das categorias. Ela precisa da categoria para lidar com os dados ou dos dados para chegar à categoria? (LOPES, 2001: 120)

Conforme demonstrado, a vertente maturacionista recebeu críticas que põem em xeque o seu pressuposto teórico. Nesta tese, tampouco poderíamos concordar com a proposta veiculada por essa vertente, uma vez que, em uma simples análise das amostras selecionadas para este estudo, é possível observar que as crianças aos 2;0 anos de idade já demonstram processar e, inclusive, produzir enunciados em que diversas categorias funcionais estão presentes, como em:

(contexto: la niña saca de una de las bolsitas la cadena del chupo)<sup>5</sup>

CHI: e(s)to e(s) guapo (.) es muy guapo .

CHI: me voy a senta po(r)que así no juedo [: puedo] [\*] !

CHI: me sie(n)to y +//.

MOT: por que te vas a sentar?

CHI: porque gua(r)da (.) mm (.) eso .

MOT: te ayudo?

CHI: no me ayudo (.) yo [/] yo ro lo meto.

MOT: no qui(er)es que te ayude de verdad?

CHI: no (.) yo [/] yo [/] yo.

(contexto: metiendo la cadena en la bolsita)

Neste diálogo entre a menina Irene e sua mãe, é possível observar que a gramática da criança, aos dois anos de idade: projeta SD (*esto, lo, eso*), SV, SNeg e T (*es, voy a sentar, puedo*), SP (*porque así no puedo*), distingue primeira, segunda e terceira pessoas (traços  $\varphi$ ), processa e produz argumentos verbais externo e interno e faz uso de clíticos, portanto, há operações de concatenação, concordância e movimento, e as categorias funcionais já estão presentes na gramática da criança (vê-se: D, T, o auxiliar *voy*, os clíticos *me* e *lo*).

Assim sendo, ao contrário do que propunham os maturacionistas, distintas categorias funcionais já se mostram disponíveis bem antes dos 3;0 anos de idade, de tal forma que aos 2;0 anos a criança mostra ser capaz não só de processá-las como também de produzi-las.

Em oposição aos que defendem a necessidade de amadurecimento gramatical para que haja aquisição das categorias funcionais, estão os que defendem que as categorias funcionais não precisam ser adquiridas. Estes são os seguidores da vertente continuísta.

De acordo com a hipótese continuísta, as categorias funcionais estão disponíveis na gramática da criança desde o início do processo de aquisição da língua, portanto, não precisam ser adquiridas.

Esta forma de conceber a gramática da criança como portadora de todas as categorias funcionais desde o início do processo de aquisição ganha força com trabalhos que mostraram

<sup>5</sup> (Contexto: a menina tira de uma das sacolinhas uma correntinha de chupeta)

Criança: isto é bonito é muito bonito.

Criança: vou me sentar porque assim não aguento.

Criança: me sento e...

Mãe: por que você vai se sentar?

Criança: porque guardar isso.

Mãe: te ajudo?

Criança: não eu me ajudo. Eu eu o coloco.

Mãe: não quer que eu te ajude mesmo?

Criança: não. eu eu eu.

(Contexto: colocando a correntinha na sacolinha)

que, desde muito cedo, as gramáticas infantis se assemelham à gramática adulta em vários aspectos, como por exemplo em relação ao fenômeno de apagamento de sujeito e objeto (cf. LOPES, 2001). Crianças que adquirem língua de sujeito nulo tendem a omitir muito mais sujeitos do que as crianças que adquirem língua de sujeito pleno, e o mesmo ocorre em relação ao objeto.

Os estudos de Poeppel e Wexler (1993) e Wexler (1996 e 1998) também são exemplos de investigações que vêm a corroborar a hipótese de que as categorias funcionais estariam na gramática desde o início do desenvolvimento linguístico. Esses pesquisadores observaram, em dados de aquisição do Alemão, que crianças aos 2;1 anos já eram capazes de distinguir as posições sintáticas de verbos finitos e não-finitos, informação que depende de projeções funcionais. Dessa forma, tudo indica que as crianças têm acesso às categorias funcionais desde cedo.

Assim como a vertente maturacionista, os estudos que representam a vertente continuísta também podem ser divididos em dois grupos. Um desses grupos compreende os estudos que defendem apenas a continuidade, por oposição à necessidade de qualquer maturação. Dos estudos que seguem essa proposta, pode-se destacar as pesquisas de Pinker (1995) e Yang (2002). Para estes autores, o desenvolvimento linguístico ocorre por meio de estágios que seriam motivados por um “gatilho”, um elemento do *input*, capaz de desencadear a passagem de um estágio da gramática a outro. A mudança dos estágios acarretaria reestruturações na gramática da criança, até que, por fim, a aquisição se completaria.

Em um estudo sobre a aquisição da morfologia verbal de tempo passado no Inglês, Pinker (1995) propõe a existência de três estágios pelos quais a gramática da criança passaria para construir formas verbais no passado. No primeiro estágio, as crianças memorizariam as formas verbais regulares ou irregulares de passado; a criança, então, perceberia o sufixo *-ed* em grande parte das formas de passado e este seria um gatilho para conduzir ao segundo estágio. No segundo estágio, a criança elaboraria e aplicaria uma regra de formação de verbos no passado: o acréscimo do referido sufixo ao final de todos os verbos, regulares e irregulares, o que gera formas inexistentes, como *holded*, *finded*, *goed*. No terceiro estágio, a criança passaria a diferenciar verbos regulares e irregulares no passado, completando a aquisição da morfologia verbal para expressão de tempo passado.

Já a proposta defendida por Yang (2002) é a de que a aquisição ocorreria por meio de uma associação entre peso e probabilidade das distintas gramáticas às quais a criança teria acesso durante a aquisição. O processo ocorreria da seguinte maneira: haveria várias gramáticas, todas licenciadas pela GU, à disposição da criança; tais gramáticas estariam em

competição e cada uma teria um peso específico; no início do processo de aquisição, a criança não distinguiria as gramáticas, atribuindo a elas o mesmo peso; assim, se houvesse, por exemplo, duas gramáticas em competição, inicialmente, a criança produziria enunciados tanto de uma como de outra. Com o avanço do desenvolvimento linguístico, uma das gramáticas passaria a receber um peso menor porque a criança identificaria incompatibilidades dessa gramática com alguns dados do *input*. Logo, em um estágio intermediário, a criança passaria a produzir majoritariamente enunciados da gramática de maior peso, mas haveria ainda a produção de alguns enunciados da gramática de menor peso. Finalmente, ao término do processo de aquisição, a criança eliminaria a gramática de menor peso e produziria apenas enunciados da gramática proeminente.

Embora os estudos apresentem evidências que parecem corroborar a proposta de que as categorias funcionais estariam disponíveis para a criança desde o início da aquisição, alguns pesquisadores problematizam essa hipótese. Hermont (2005) coloca a seguinte questão: se as crianças têm acesso às categorias funcionais desde sempre, porque sua produção linguística apresenta diferenças em relação à gramática dos adultos? A autora questiona, também, sobre a proposta da existência de gatilhos que motivariam a passagem e /ou mudança de um estágio da gramática a outro: com que frequência tais gatilhos devem estar presentes no ambiente linguístico para favorecer a passagem de um estágio a outro? O que levaria a criança a notar certos dados do *input*, até então ignorados, que desencadeariam a passagem de um estágio a outro?

Lopes (2001) menciona “um dilema” a ser enfrentado pelos continuístas: embora haja evidências de que as crianças têm acesso às categorias funcionais desde o início do processo de aquisição, também é fato que há fenômenos sintáticos que se desenvolvem tardiamente, mostrando diferenças entre a gramática infantil em estágios iniciais e a gramática adulta. A autora menciona como exemplo o caso de *scrambling* na aquisição do Alemão.

O outro grupo de seguidores da hipótese continuísta é representado por estudiosos que defendem que as categorias funcionais estão disponíveis desde o nascimento, porém é necessário o amadurecimento da gramática mental para que as categorias funcionais emergjam e as crianças desenvolvam uma gramática semelhante à dos adultos. Esta é a hipótese defendida nos estudos de Wexler (1996 e 1998).

Baseando-se nos resultados de diversos estudos (PIERCE, 1989, 1992; POEPEL e WEXLER, 1993, *apud* WEXLER, 1996), Wexler (1996) afirma que as crianças dominam, desde muito cedo, a categoria funcional Tempo e mais uma série de parâmetros de sua língua, como: propriedades flexionais e a possibilidade de movimento do verbo finito.



Entretanto, apesar de as crianças demonstrarem tais conhecimentos, a gramática da criança apresenta diferenças em relação à gramática adulta. Um dos fenômenos tratados por Wexler (1996) foi o “Estágio do Infinitivo Opcional” (Estágio OI), que consiste na variação da produção de verbos [+ finitos] e [- finitos] em sentenças matrizes, por crianças em fase de aquisição. O autor explica que, nas sentenças complexas, o verbo não-finito de uma oração subordinada tem sua marcação temporal dependente do verbo finito da oração matriz, o qual é determinado pelo contexto. Na gramática do adulto, não há formas infinitivas na oração matriz porque, tendo em vista a hierarquia gramatical, não haveria outro tempo mais alto para que a forma infinitiva pudesse dele depender. Desse modo, quando a criança opta pela forma não-finita, está contando com a atribuição de sentido dada pelo contexto. Assim sendo, o que caracteriza a gramática das crianças no período em que fazem uso da opcionalidade flexional é uma interpretação pragmática. Já a gramática dos adultos é caracterizada por propriedades de ordem estrutural.

Wexler (1996) considera que as diferenças entre as gramáticas adulta e infantil estariam relacionadas a processos de maturação, os quais não dependem de aprendizagem, mas sim de uma programação genética. Com relação ao Estágio OI, Wexler explica que a criança utilizaria as formas infinitivas até atingir a maturidade em relação a este fenômeno, quando, então, passa a produzir as formas da gramática alvo. Em resumo, de acordo com esta proposta de Wexler (1996), a flexão verbal que marca tempo é opcional até que ocorra a maturação necessária na gramática da criança.

Em trabalho posterior, Wexler (1998) apresenta uma nova explanação sobre o Estágio OI. O autor observa que as línguas variam no que diz respeito ao Estágio OI, ou seja, na aquisição de algumas línguas, as crianças passam pelo Estágio, mas, na aquisição de outras, não. O autor aponta uma relação entre Estágio OI e Parâmetro do Sujeito Nulo e postula que as crianças adquirindo línguas de sujeito nulo não passariam pelo Estágio OI.

Sendo o Italiano e o Espanhol línguas de sujeito nulo, as crianças que adquirem essas línguas não passariam pelo Estágio OI.

Entretanto, Deen e Hyams (2006) fazem uma releitura do Estágio OI (os autores usam a denominação Infinitivas Raiz: RIs). Ao analisar línguas como o Holandês e o Alemão, esses pesquisadores mostraram que as formas infinitas não são opcionais porque não variam livremente com as formas finitas, ou seja, a escolha de uma forma ou outra marca distinção entre os modos *realis* e *irrealis* (Hipótese da Oposição Semântica).

Assim como Wexler (1996) postulou que línguas de sujeito nulo não apresentam Estágio OI, Deen e Hyams (2006) afirmam que nestas línguas não há período de RIs. Para

estes autores, dependendo da morfologia ou estrutura da língua, haveria outras maneiras de a criança fazer a distinção *realis/irrealis* nas fases iniciais da aquisição. No caso do Italiano e do Espanhol, por exemplo, o imperativo seria análogo às formas infinitas das línguas de RIs, ou seja, o imperativo é que seria a forma utilizada pelas crianças para a expressão do modo *irrealis*.

Embora muitos estudos considerem que as línguas românicas de sujeito nulo não apresentam RIs, trabalhos mais recentes têm afirmado o contrário (*cf.* LICERAS, BEL e PERALES (2006) e PERALES (2008)), ou seja, apontam a existência de período de RIs em línguas como o Basco, o Catalão e o Espanhol, ressaltando que tal período, se comparado ao das línguas de sujeito pleno, apresenta menor duração, concluindo-se por volta dos 2;0 anos de idade<sup>6</sup>.

Nas amostras selecionadas como *corpus* nesta tese, verificamos a produção de formas infinitivas, em construções [a + infinitivo], com expressão de imperativo (p. ex. *los pendiente a pone(r) / a mamá a poner*.: os brinco colocar / mamãe colocar), ou seja, modalidade deôntica (noção *irrealis*). Tal frequência tende a diminuir ao longo do desenvolvimento linguístico quando a criança passa a produzir outras formas e tempos verbais. Assim sendo, endossamos a proposta da existência de um período de RIs no Espanhol. Ao adotar tal proposta, estaríamos admitindo que a criança, na idade de 1;10, faz distinção entre modos *realis* e *irrealis*. Nesse sentido, é importante lembrar que as noções temporais de futuro estão fortemente vinculadas a noções modais e, assim sendo, poderíamos admitir que, aos 2;0 anos, a gramática da criança já tenha emergidas (ou amadurecidas, nos termos de Wexler) as categorias (ou pelo menos algumas delas) relacionadas às expressões de tempo futuro.

De acordo com o que observamos em nossos dados a respeito da presença de categorias funcionais na produção inicial das crianças e, tendo em vista as inconsistências da proposta maturacionista, consideramos que a hipótese continuísta-maturacional apresenta menos lacunas a respeito da aquisição das categorias funcionais. Portanto, assumimos esta última como pressuposto teórico para orientar as análises desta tese.

Na próxima seção, apresentamos algumas explicações sobre as categorias Tempo, Aspecto e Modo, imprescindíveis para a compreensão do fenômeno estudado nesta tese.

---

<sup>6</sup> Retomaremos estas questões com mais detalhes e discussões na seção sobre a categoria Modo.

### 1.5 As categorias Tempo (T), Aspecto (Asp) e Modo (Mod): definições teóricas, estudos sobre aquisição e a relação com o futuro verbal

Ao longo deste capítulo, fizemos menções a *traços* e a *categorias* como sendo duas noções importantes dentro do quadro teórico que embasa esta pesquisa. Como nesta seção trataremos especificamente de algumas categorias que se relacionam ao tema da presente tese, julgamos necessário distinguir claramente as referidas noções.

A noção de *traço* é entendida como sendo a propriedade de uma categoria que a subclassifica, enquanto *categoria* refere-se a uma definição essencialmente posicional (cf. ADGER e SVENONIUS, 2009). Os traços [+/- passado], [+/- presente], [+/- futuro] são propriedades da categoria Tempo.

No escopo de nossa pesquisa, tempo, aspecto e modo são entendidos como sendo traços semanticamente interpretáveis, ou seja, conceptualmente motivados, e que, portanto, projetam as categorias funcionais ST, SAsp e SMod, respectivamente, as quais ocupam as seguintes posições hierárquicas na árvore sintática:

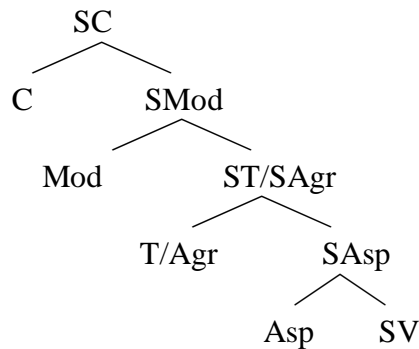


Figura 5: Representação hierárquica das categorias funcionais Tempo, Aspecto e Modo

No que diz respeito às formas verbais analisadas nesta tese, a literatura sobre o tema explica que as formas verbais de futuro simples e perifrástico podem codificar tanto traços temporais (de tempo futuro) como traços modais (modalidade deôntica ou epistêmica), assim, as formas terão seus traços valorados em ST ou SMod.

Nas próximas subseções, explanamos as definições mais recorrentes na literatura e algumas discussões sobre a aquisição das referidas categorias, focalizando na expressão dos traços de tempo e modalidade codificados através das formas verbais simples e perifrástica de futuro.

### 1.5.1 Categoria Tempo (T)

A noção de Tempo é universal, e, portanto, expressa em todas as línguas naturais. Nesse sentido, Comrie (1985:7) propõe que “a localização de situações no Tempo é uma noção puramente conceptual e, portanto, é universal e independente de uma série de distinções feitas nas línguas particulares”. Dessa forma, todas as línguas apresentam formas de se localizar no Tempo, diferenciando-se apenas no modo como as noções de temporalidade são expressas linguisticamente. Assim sendo, as diferenças na forma como os falantes expressam as noções temporais nas línguas estão relacionadas ao tempo (*tense*), não ao Tempo (*time*).

Para Comrie (1985), tempo (verbal) é uma expressão gramaticalizada da localização no Tempo, é uma categoria dêitica, ou seja, um elemento linguístico que faz referência ao contexto situacional ou ao próprio discurso, ao invés de ser interpretado semanticamente por si só.

Em relação ao tempo futuro, Comrie (1985) explica que, embora pareça simples defini-lo como a localização de uma situação em momento posterior ao momento presente, há uma controvérsia entre os linguistas no que diz respeito à sua caracterização em termos conceituais.

À primeira vista, o futuro seria fundamentalmente como o passado, mas na direção temporal oposta em relação ao ponto zero (o presente) na linha do tempo. Contudo, o futuro mostra-se claramente diferente do passado, o qual, por já ter ocorrido, é imutável, ao passo que o futuro é necessariamente especulativo e, dessa maneira, qualquer previsão feita sobre o futuro pode vir a ser alterada.

No mesmo sentido, Montrul (2004) explica que, quando o tempo do evento e o tempo da fala coincidem, temos uma interpretação do presente; quando o tempo da fala e o tempo do evento não coincidem, temos uma interpretação do passado; já o tempo futuro não está relacionado a nenhum intervalo temporal no discurso.

Tendo em vista a não-factuality do futuro, Mateus *et al.* (1983) questionam se o futuro é uma categoria temporal. Os autores explicam que, como não se pode determinar o valor de verdade de um estado de coisas localizado no futuro, isso acaba por determinar que o futuro linguístico tenha sempre um valor modal, resultante da avaliação feita pelo locutor a respeito da necessidade, impossibilidade, probabilidade, possibilidade ou contingência da ocorrência de um evento.

No que diz respeito à expressão do futuro, Comrie (1985) menciona distintas formas

de conceber as noções temporais e como estas se realizam morfológicamente em algumas línguas. Segundo o autor, há línguas (a maioria das europeias) em que o presente é a forma mais usada para expressar futuro. Nessas línguas, distingue-se, gramaticalmente, o passado e o não-passado, mas não existe uma distinção entre o futuro e o não-futuro, ou, mais especificamente, entre futuro e presente.

Em outras línguas, como Dyirbal e Burmese, a distinção modal básica, estabelecida pelas noções de *realis* e *irrealis*, fazem referência, respectivamente, a um evento que ocorreu ou que realmente esteja ocorrendo, e a situações hipotéticas, incluindo as previsões sobre o futuro. Nessas línguas, as expressões de *realis* e *irrealis* se realizam através de partículas empregadas no final dos enunciados.

Comrie (1985) menciona, ainda, que há línguas que apresentam uma distinção futuro próximo x futuro distante, estabelecida pelo grau de afastamento do futuro em relação ao presente. Essas línguas distinguem formas futuras e não-futuras, e o tempo futuro remoto só pode ser empregado para fazer referência a uma situação que está temporalmente localizada num momento posterior ao amanhã; este é o caso da língua Haya.

Sobre as formas verbais de futuro no Inglês, Comrie (1985) explica que existe uma diferenciação entre formas futuras com expressão temporal e formas futuras que apresentam semântica modal: com as primeiras, os falantes fazem previsões, com as segundas, fazem referência a mundos alternativos, a possibilidades. Assim, ao dizer “vai chover amanhã”, faz-se uma declaração sobre um estado de coisas que acontecerão no momento posterior ao presente e sua verdade pode ser questionada. Em contrapartida, ao dizer “pode chover amanhã”, faz-se simplesmente uma afirmação considerando a possibilidade de que amanhã chova ou não.

Essa mesma interpretação sobre os traços semânticos que distinguem as formas verbais de futuro também é adotada por Bravo (2008) para o Espanhol. Esta autora explica que a diferença entre as formas verbais de futuro simples e perifrástico reside no traço aspectual prospectivo presente na forma perifrástica e ausente na forma simples. Essa proposta será mencionada com mais detalhes na próxima seção, quando tratamos da categoria Aspecto.

Ao tratar sobre o tempo nos verbos do Português, Corôa (2005) ressalta a estreita relação entre futuro e modalidade. A autora argumenta que, assim como “os estudos sobre pretérito caem inevitavelmente na oposição entre relações temporais e aspectuais, qualquer estudo sobre o tempo futuro não pode ignorar a importância das oposições modais”.

Entretanto, Corôa (2005) esclarece que, apesar da forte ligação que o futuro tem com o

possível, o virtual ou o incerto, ele expressa um pensamento que parte do possível para a certeza. Dessa forma, como o movimento do futuro vai de um conjunto de mundos possíveis para um mundo realizável, até mesmo as interpretações modais se orientam para a certeza e esta certeza cresce à medida que se aproxima dos empregos puramente temporais.

Em Parrini (2011), igualmente, destacamos a vinculação da expressão da futuridade com as noções modais. A análise de dados da fala adulta do Espanhol madrileno mostrou que a forma perifrástica está mais suscetível à variação com a forma simples do que ao contrário. Nesse sentido, notamos que as formas de futuro não admitem variação (sem que haja mudança de sentido) quando o traço codificado na forma verbal é de modalidade, razão pela qual argumentamos que os traços de tempo e modalidade encontram-se em distribuição complementar nas formas verbais de futuro no Espanhol madrileno.

No que diz respeito à aquisição da linguagem, como mencionamos em seções anteriores, a tarefa da criança que adquire uma língua é, entre outras coisas, identificar os valores dos traços relacionados às categorias funcionais. Assim sendo, a criança que adquire o Espanhol madrileno, por exemplo, tem de identificar que, na sua (variedade de) língua, a expressão de futuro envolve os traços de tempo e de modalidade.

Sobre a emergência das noções de tempo na gramática da criança, vale destacar as quatro fases do desenvolvimento do sistema temporal propostas por Weist (1986). Segundo este pesquisador, a aquisição dos sistemas temporais consiste no desenvolvimento da capacidade de manipular a relação entre o tempo da fala (TF), o tempo do evento (TE) e o tempo da referência (TR). As quatro fases de aquisição do sistema temporal seriam as seguintes:

- Fase 1: nesta fase, a gramática da criança só compreenderia o sistema de tempo da fala, no qual o tempo da fala, o tempo do evento e o tempo da referência coincidem. Trata-se de uma noção temporal do “aqui e agora” ( $TF = TE = TR$ ).

- Fase 2: nesta fase, a gramática da criança compreenderia o sistema de tempo do evento, no qual o tempo da fala e o tempo da referência são coincidentes ( $TF = TR$ ). Neste momento, as crianças passam a dissociar TE de TF e começam a usar marcação de passado. Ocorre por volta dos 2;0 anos.

- Fase 3: nesta fase, a gramática da criança compreenderia o sistema de tempo da referência, de forma ainda restrita. Nesta fase, o tempo da referência e o tempo do evento coincidem ( $TR = TE$ ). A criança começa a marcar tempo com advérbios e cláusulas. Ocorre por volta dos 3;0 anos de idade.

- Fase 4: nesta fase, a gramática da criança apresenta o sistema de tempo da referência

livre. Tempo da fala, tempo do evento e tempo da referência não se sobrepõem ( $TF \neq TE \neq TR$ ). As crianças passam a produzir cláusulas envolvendo “antes” e “depois” e formas verbais complexas. Ocorre por volta dos 4 anos de idade.

Esse modelo de fases sobre a aquisição do sistema temporal proposto por Weist (1996) mostra-se consonante com o que observamos em nossos dados. Como poderá ser visto no Capítulo 5, as crianças, primeiramente, produzem advérbios e tempos verbais que se relacionam ao tempo da fala; com o avanço do desenvolvimento linguístico, as noções temporais vão sendo ampliadas, o que pode ser visto pelo aumento no repertório de advérbios temporais, tempos verbais para fazer referência a eventos fora do tempo da fala e a produção de sentenças complexas.

Em relação à aquisição da categoria Tempo, muitos foram os pesquisadores que defenderam a aquisição de Aspecto antes da aquisição de Tempo (cf. BRONCKART e SINCLAIR, 1973; BLOOM, LIFTER E HAFITZ, 1980), alegando que, em fases iniciais do processo de aquisição, Tempo seria defectivo na gramática da criança. Entretanto, investigações de outros pesquisadores têm evidenciado o contrário.

O estudo desenvolvido por Hogson (2004) põe à prova o conhecimento de Aspecto por parte de crianças adquirindo Espanhol. A pesquisa buscou verificar se as crianças seriam capazes de acessar o significado aspectual da morfologia verbal. A autora aplicou testes de compreensão de aspecto perfectivo e imperfectivo. Os testes mostraram que, diante de situações télicas descritas com tempo perfectivo e imperfectivo, as crianças mais novas (3-4 anos) mostram dificuldades para identificar o significado perfectivo/imperfectivo na morfologia. Entretanto, as crianças maiores (5 anos ou mais) tiveram um desempenho similar ao dos adultos (grupo de controle). A autora conclui que as crianças de 3-4 anos não distinguem significado perfectivo/imperfectivo na morfologia perfectiva/imperfectiva. Portanto, os resultados da pesquisa contradizem o argumento de que Aspecto é adquirido antes de Tempo.

Outro trabalho que questionou o argumento da precedência de Aspecto sobre a emergência de Tempo foi o de Bel (2002). Esta pesquisadora analisou a produção de três crianças adquirindo Catalão e três crianças adquirindo Espanhol. Os resultados da investigação mostram que as crianças dominam o contraste passado/presente desde muito cedo (antes dos 2;0 anos). Além disso, as crianças empregaram os tempos verbais com sua semântica e contextos sintáticos apropriados, o que, para a autora, mostra claramente um argumento contra a ideia de que Tempo é uma categoria defectiva. Com base nas observações de que as crianças conhecem as propriedades sintáticas e semânticas de presente, passado e

futuro no Espanhol e no Catalão, Bel (2002) explica que o conhecimento de Aspecto é robusto nessas línguas e esta categoria certamente interage com Tempo, mas não há evidências para afirmar que Tempo é defectivo na gramática da criança.

Com base na Hipótese Continuista-maturacional de aquisição das categorias funcionais, assumimos que todas as categorias estão disponíveis na gramática da criança desde o seu nascimento, e vão emergindo conforme amadurecimento da gramática mental. Assim, defendemos que Tempo emerge concomitantemente à emergência das categorias de Aspecto, Modo e outras.

### 1.5.2 Categoria Aspecto (Asp)

Ao analisar os enunciados “Maria falou com Pedro” e “Maria falava com Pedro” notamos que ambos fazem referência a um evento que ocorreu no tempo passado. Entretanto, há distintas interpretações quanto à realização e/ou desenvolvimento do referido evento no passado. Tal diferença de interpretação está relacionada à percepção que o falante tem sobre a constituição temporal interna do evento. Esta forma de conceber o evento é o que chamamos de noção aspectual.

A codificação das noções aspectuais nos referidos enunciados é realizada por meio dos morfemas verbais “-ou” (em “falou”) e “-va” (em “falava”), os quais também codificam noções temporais de passado. Pelo fato de Tempo e Aspecto serem expressos pelos mesmos morfemas verbais em várias línguas, alguns estudiosos consideravam Aspecto como uma categoria dependente de Tempo.

Comrie (1976) distingue Tempo e Aspecto ressaltando o caráter dêitico de Tempo e não-dêitico de Aspecto: Tempo é uma “categoria dêitica, isto é, localiza situações no tempo”, ao passo que Aspecto “está relacionado ao tempo interno da situação”, ou seja, Aspecto é considerado não-dêitico, pois independe de referência a qualquer outro ponto no tempo, uma vez que diz respeito a *como* e não a *quando* ocorreu o evento. Assim sendo, entendemos que Tempo e Aspecto são duas categorias que projetam núcleos independentes na estrutura sintática, quais sejam: ST e SAsp.

Além de ser codificada pela flexão verbal, como mostramos, a expressão de Aspecto pode ser codificada também por propriedades semânticas dos verbos e seus complementos. Comrie (1976) denominou estas duas formas de expressão linguística de Aspecto, respectivamente, como “aspecto gramatical” e “aspecto lexical”.

Através do aspecto gramatical distinguem-se os aspectos perfectivo (em que o evento



é visto como um todo, sem diferenciar as fases de sua realização, p. ex: Maria *falou* com Pedro.) e imperfectivo (em que as fases da constituição temporal interna do evento podem ser percebidas, p. ex: Maria *falava* com Pedro.).

No que diz respeito ao aspecto lexical, este distingue três traços aspectuais: dinamicidade (refere-se a eventos que requerem a atuação de uma energia externa para continuar acontecendo, p. ex: o verbo “jogar” tem traço [+dinâmico]), duratividade (refere-se a eventos que são prolongados por um período de tempo, p. ex: o verbo “conversar” tem traço [+durativo]) e telicidade (refere-se a eventos que tem sua conclusão delimitada e bem definida, p. ex: “cair” tem traço [+télico]).

Em relação à expressão de Aspecto por meio de tempos verbais, Comrie (1976) postula que as formas de passado são as que evidenciam, predominantemente, as distinções aspectuais. Sobre o tempo verbal futuro, que é objeto de investigação nesta tese, por fazer referência a um evento que ainda não se realizou, muitos autores o consideram aspectualmente neutro, uma vez que não é possível analisar sua constituição temporal interna.

Em uma análise dos traços aspectuais e temporais dos tempos verbais, Comrie (1976) identifica o futuro verbal como portador de traços [-passado, +futuro], ou seja, aspectualmente neutro.

No mesmo sentido, Travaglia (2006)<sup>7</sup> afirma que o futuro do presente e o futuro do pretérito não marcam aspectualidade, pois nestes tempos não há atualização de Aspecto. O autor explica que estes tempos verbais:

marcam o tempo futuro, que atribui à situação uma realização virtual, abstrata, o que enfraquece as noções aspectuais que estão sendo atualizadas, dificultando a percepção das mesmas ou anulando-as. Esses tempos têm um valor modal, proveniente de seu valor de futuro, que restringe a expressão de aspecto. (TRAVAGLIA, 2006: 138)

Como pode ser visto nas palavras do autor, assim como fazem outros estudiosos, ele também atribui a neutralidade aspectual do futuro ao seu valor intrinsecamente modal. Entretanto, o autor esclarece que, apesar de estes tempos verbais não marcarem nenhum aspecto, um enunciado que faz referência ao futuro pode veicular aspectualidade pela presença de outros elementos, tais como perífrases verbais e adjuntos adverbiais, como pode ser visto em “Às quatorze horas estarei conversando com os professores.”, em que a presença da marcação temporal “às quatorze horas” e da forma de gerúndio “conversando” atribuem ao enunciado o caráter aspectual imperfectivo, não-acabado, cursivo, durativo. Sobre a perífrase

<sup>7</sup> Os trabalhos de Comrie (1976), Travaglia (2006) e Bravo (2008) também foram mencionados em Parrini (2011) e são retomados aqui por considerarmos referências importantes no que diz respeito às considerações sobre a relação entre as formas de futuro e a categoria Aspecto.

de futuro, o autor não faz nenhuma referência.

Em contrapartida, Bravo (2008) estabelece que a distinção entre “*Va a llover*” (Vai chover) e “*Lloverá*” (Choverá) é de ordem aspectual. A autora considera que a perífrase marca um aspecto prospectivo que está ausente no futuro imperfeito. A interpretação é a seguinte: com a perífrase, o falante faz uma afirmação baseada nas circunstâncias do presente; com o futuro imperfeito, localiza o evento de chover em um momento posterior ao da enunciação na linha do tempo. Para que a perífrase codifique um evento futuro, é necessária a presença de algum marcador temporal que especifique essa noção no enunciado.

Com base nos seguintes exemplos, a autora mostra que a alternância entre essas duas formas verbais de expressão do futuro não é possível sem que haja diferença de sentido:

(a) *No te sientes en esa roca. Se caerá.* (Não se sente nessa pedra. Cairá.)

(b) *No te sientes en esa roca. Se va a caer.* (Não se sente nessa pedra. Vai cair.)

Para a autora, os dois enunciados não se equivalem semanticamente porque, em (a), o evento ‘cair a pedra’ está relacionado a outro evento prévio: que o interlocutor se sente nela (relação de causa e consequência). Já em (b), a queda da pedra independe do evento apresentado no outro enunciado (refere-se a um estado de coisas que o falante percebe no momento da fala).

Sob essa perspectiva, Bravo (2008) defende que a diferença interpretativa entre (a) e (b) é de natureza aspectual, já que a perífrase apresenta aspecto prospectivo, ou seja, alude a um estado de coisas presente, e, dessa forma, é portadora de um traço de relevância no presente. A relevância no presente é a principal característica do aspecto prospectivo.

Igualmente, ao abordar o aspecto prospectivo, Comrie (1976) também destaca a relevância no presente. Assim como Bravo (2008), Comrie (1976) explica que o aspecto prospectivo relaciona um estado presente a alguma situação posterior que está a ponto de acontecer. O autor também ressalta a diferença entre expressões de sentido prospectivo e expressões de tempo futuro, e considera que tal diferença pode ser de ordem aspectual. Seguem os exemplos mencionados pelo autor:

(c) *Bill is going to throw himself off the cliff.* (Bill vai se jogar do penhasco.)

(d) *Bill will throw himself off the cliff.* (Bill se jogará do penhasco.)

Para explicar a diferença de sentido entre a *going to* e *will*, Comrie (1976) propõe a seguinte situação hipotética: se o falante diz (d) e em seguida Bill é impedido de se jogar do penhasco, o falante terá se equivocado, já que sua previsão não se confirmou. Se o falante diz (c), não estava necessariamente equivocado, pois estava referindo-se à intenção de Bill de se atirar do penhasco.

O entendimento de Comrie (1976) sobre o aspecto prospectivo da perífrase converge com o de Bravo (2008). Para o autor, o enunciado com a perífrase (*going to*) faz uma previsão a partir de situações que se dão no momento presente (“as sementes já presentes de alguma situação futura”, nas palavras de COMRIE, 1976). Por outro lado, o enunciado com o futuro (*will*) descreve apenas uma previsão, sem considerar a ocorrência de alguma circunstância no momento presente.

A partir dessas considerações de Comrie (1976) e Bravo (2008) sobre o aspecto prospectivo da perífrase e, com base na proposta de Weist (2014) sobre a restrita dimensão temporal da gramática da criança nas fases iniciais da aquisição (só apresenta o tempo da fala)<sup>8</sup>, questionamos se o fato de a criança conceber apenas o tempo da fala (que coincide com o tempo presente) poderia estar relacionado, entre outras questões, à alta frequência de perífrases contra baixíssima produção de formas simples de futuro em nossos dados da fala infantil. Em caso positivo, ficará demonstrada a disponibilidade e atuação das categorias T Mod e Asp antes dos 3;0 anos de idade, ao contrário do que afirma a proposta maturacional e em conformidade com a proposta continuísta de aquisição das categorias funcionais.

Em seções anteriores deste capítulo, mencionamos que alguns estudiosos postulam a precedência de Aspecto sobre Tempo na gramática em aquisição. Trata-se da Hipótese do Tempo Defectivo. Os seguidores desta hipótese argumentam que a morfologia verbal se desenvolve primeiro para expressar noções semânticas aspectuais e, somente mais tarde, para expressar noções temporais e gramaticais.

A seguir, destacamos alguns estudos desenvolvidos por seguidores da referida hipótese e outros que se opõem a essa proposta. Todas as referências que mencionaremos fazem parte de um capítulo clássico de Andersen (1989), no qual este pesquisador reúne os resultados e argumentos de trabalhos realizados por psicólogos e psicolinguistas e por linguistas gerativistas. Começaremos pelos defensores da Hipótese do Tempo Defectivo, dos quais, mencionaremos três estudos.

Motivados pela observação de que as crianças sempre usavam o presente para verbos durativos (p. ex. “lavar”) e a forma perfectiva para verbos pontuais (p. ex: “dar um pontapé”), Bronckart e Sinclair (1973 *apud* ANDERSEN, 1989) desenvolveram um estudo experimental com 74 crianças adquirindo Francês nas idades de 2;11 a 8;7. Os pesquisadores obtiveram os seguintes resultados:

---

<sup>8</sup> A proposta de Weist (2014) sobre a restrição conceptual de noções temporais na gramática em fases iniciais da aquisição será apresentada no Capítulo 2, em que citamos alguns estudos que se relacionam com a investigação desenvolvida nesta tese.

- i) as crianças com idades de 2;11 a 5;11 usaram principalmente flexões perfectivas (*passé composé*) para fazer referência a uma ação que teve um resultado final (“*il a sauté*” (ele saltou)), mas usaram flexões do presente para ações que não tiveram nenhum resultado nem estado final (“*le canard nage dans l’eau*” (O pato nada na água)). Além disso, a duração da ação também se mostra relevante; o *passé composé* é usado para ações de curta duração e o presente para ações de longa duração. Sobre este resultado, Bickerton (1981 *apud* ANDERSEN, 1989) considera que se trata de uma distinção básica das línguas crioulas e em etapas iniciais de aquisição: a distinção pontual - não pontual.
- ii) A partir dos 6 anos, a questão da maior ou menor duração do evento parece não influenciar na forma do verbo que a criança escolhe para a descrição de eventos perfectivos. Os autores notam uma progressão lenta em relação ao uso exclusivo do *passé composé* nas situações perfectivas.
- iii) O uso do *imparfait* para eventos durativos tarda bastante em se desenvolver, a criança escolhe o presente para os eventos durativos, utilizando-o para fazer o contraste com os eventos pontuais (não durativos).
- iv) O *passé composé* não é para a criança uma forma de passado (como o é para os adultos), mas sim uma forma perfectiva apropriada para um evento pontual. Assim sendo, apenas um elemento da oposição pontual / não pontual é marcado: o pontual.

No mesmo sentido, Antinucci e Miller (1976 *apud* ANDERSEN, 1989) pesquisaram o desenvolvimento das flexões de tempo passado em Italiano e em Francês, em crianças com idades de 1;6 a 2;6. Os resultados de sua pesquisa mostraram que:

- i) em etapas iniciais do desenvolvimento da linguagem, tanto as crianças italianas como as francesas usam flexões para o tempo passado com verbos que indicam uma mudança de estado com um resultado claro. Estes resultados também parecem mostrar que a criança estabelece uma distinção pontual / não pontual, assim como identificado por Bronckart e Sinclair.
- ii) Dos dois tempos pretéritos, o imperfeito e o que se forma com o particípio, o segundo aparece quase desde o princípio da aquisição; a forma com o particípio ocorre com eventos pontuais e télicos. Os verbos que indicam estados e atividades quase nunca aparecem com flexões para tempo passado.

Os autores concluem que a criança é capaz de usar flexões verbais para fazer referência a eventos passados somente quando resultam na conclusão de um certo objeto no presente.

Resultados semelhantes obtiveram Bloom, Lifter e Hafitz (1980 *apud* ANDERSEN, 1989). Estes pesquisadores analisaram dados longitudinais da produção de quatro crianças falantes de Inglês, com idades de 1;11 a 2;4. A partir do que observaram, os autores afirmam o seguinte:

- i) verbos com semântica de estado raramente têm flexões.
- ii) No período de aquisição analisado, as crianças começam a usar as três flexões *-s*, *-ing* e formas irregulares do passado, todas ao mesmo tempo, mas com diferentes categorias de verbos. A flexão *-ing* é usada principalmente com verbos de atividade, as irregularidades de passado com eventos pontuais e *-s* com uma categoria de verbos que são [+durativo] e [+completivo].
- iii) Os verbos que indicam estado e atividade com referência temporal no passado não recebem flexões durante essa fase da aquisição.

Os autores explicam que o uso das flexões segundo o aspecto semântico dos verbos se deve ao fato de que o sufixo aspectual está mais próximo da raiz que o sufixo de tempo<sup>9</sup>. Além disso, concluem que o uso das flexões nesta idade é resultado do desenvolvimento do léxico e, simultaneamente, das regras gramaticais, uma vez que cada forma do verbo é uma palavra diferente para a criança. Entretanto, todos os estudos sobre a aquisição do Inglês mostram que as formas irregulares de passado aparecem antes da flexão regular *-ed*. A aquisição de *-ed* constitui a aprendizagem de uma regra gramatical e não simplesmente diferentes formas da mesma palavra.

Os três estudos mencionados focalizam a relevância do componente semântico na aquisição e, segundo Andersen (1989), validam a teoria paramétrica da aquisição da linguagem. Entretanto, pesquisadores gerativistas defendem que as crianças têm acesso às categorias sintáticas universais desde o início do processo de aquisição. Estes estudiosos ressaltam a relevância do componente sintático para a aquisição, como mostra, por exemplo, o estudo de Hyams (1984).

Hyams (1984 *apud* ANDERSEN, 1989) critica o posicionamento dos estudiosos que afirmam que o desenvolvimento linguístico inicial é (apenas) de natureza semântica e que as crianças não têm acesso às categorias e regras sintáticas. A autora explica que as crianças são capazes de adquirir regras sintáticas complexas muito cedo porque a linguagem é modular,

---

<sup>9</sup> Em nota, Andersen explica que isto não se aplica a línguas como o Italiano e o Inglês, por exemplo, em que o significado aspectual e o temporal se apresentam num único morfema. Entretanto, nas línguas em que há flexões distintas para Aspecto e o Tempo, as flexões aspectuais se encontram mais próximas da raiz do verbo do que as temporais.

sendo a semântica e a sintaxe dois módulos independentes, mas que interagem e se desenvolvem paralelamente.

Como comprovação de seus argumentos, Hyams desenvolve um estudo sobre a aquisição do Italiano por crianças com idades entre 1;10 e 2;4. Seus dados consideram cinco categorias: concordância sujeito-verbo; concordância dentro do sintagma nominal; ausência de sujeitos léxicos; sujeitos pós-verbais e distribuição dos pronomes clíticos/sintagmas nominais. Das categorias analisadas pela autora, destacaremos duas delas: a concordância sujeito-verbo e a distribuição dos pronomes clíticos.

Com relação à concordância sujeito-verbo, para processá-la, é necessário o conhecimento da categoria gramatical de sujeito, já que a flexão do verbo concorda com o sujeito (categoria gramatical) e não com categorias semânticas como agente, experienciador ou tema. Na análise da produção das crianças italianas, Hyams identificou os seguintes exemplos: *Io vado fuori.* (Eu (1ª p. sg) vou sair); *A cola perchè bimbi piangono?* (Na escola por que as crianças (3ª p. pl.) choram?)

No que diz respeito ao uso dos clíticos de objeto, a autora observou os seguintes exemplos na produção das crianças: *Li os ho visti io.* (Os vi.); *Io la mangio.* (Eu a como.); *Io mangio la pera.* (Eu como a pera.). Hyams explica que esses exemplos só são possíveis na gramática das crianças italianas se a categoria sintática dos clíticos e dos sintagmas nominais estiverem dissociadas, mesmo sabendo que, semanticamente, clíticos e sintagmas nominais podem ser considerados idênticos. Dessa forma, a autora mostra que, nas etapas iniciais da aquisição de uma língua, não há somente relações semânticas, estão incluídas também relações sintáticas e construções que se relacionam a essas categorias.

A crítica feita por Hyams aos que defendem a predominância da semântica durante a aquisição não se trata de negar a validade desses estudos, mas sim ao fato de não reconhecerem que a criança tem acesso à sintaxe. Andersen explica que, na verdade, nem Hyams nem os criticados por ela estão equivocados. Ambas as posições podem estar corretas, já que há aspectos do desenvolvimento da linguagem que podem ser primariamente semânticos e outros primariamente sintáticos. Uma língua como o Italiano, por exemplo, que possui um sistema de concordância muito mais rico que o do Inglês, pode facilitar à criança que adquire Italiano a identificação da concordância sujeito-verbo mais cedo do que à criança que adquire Inglês.

Conforme mencionado em seções anteriores deste capítulo, a Hipótese Continuista de aquisição da linguagem defende que as categorias funcionais estão disponíveis desde o nascimento, e sua emergência depende do amadurecimento da gramática mental. Como

vimos, os dados e a análise de Lopes *et alii* (2004) mostram a emergência e interação entre distintas categorias na gramática da criança, antes mesmo dos 2;0 anos de idade. Em nossas amostras, também identificamos a presença de distintas categorias sintáticas e semânticas atuando concomitantemente. Dessa forma, por assumirmos a Hipótese Continuista, e pelas evidências da atuação de distintas categorias gramaticais na produção da criança em tenra idade, endossamos o argumento de Hyams: categorias sintáticas e semânticas emergem e atuam concomitantemente ao longo do processo de aquisição.

Embora a categoria Aspecto não esteja diretamente relacionada à expressão da futuridade, já que esta envolve, mais especificamente, as categorias de Tempo e Modo, consideramos importante tratá-la neste capítulo porque as discussões sobre sua emergência antes ou depois de Tempo trazem importantes contribuições para o debate desenvolvido nesta pesquisa.

Na próxima seção, tratamos da categoria Modo e seus traços, e apresentamos algumas discussões sobre a emergência das noções modais na gramática em aquisição.

### 1.5.3 Categoria Modo (Mod)

No que diz respeito à categoria Modo, Palmer (1986) explica que esta é tradicionalmente entendida como uma categoria expressa na morfologia verbal, ou seja, assim como Tempo e Aspecto, Modo é uma categoria morfossintática do verbo, ainda que sua função semântica esteja relacionada a todo o enunciado.

Com relação à modalidade, Palmer a define como sendo “a gramaticalização das atitudes subjetivas e opiniões do falante” em relação à concretização ou não-concretização de um evento que se realiza no tempo. O autor recorre à distinção entre *tense* e *time* para exemplificar a distinção entre modo e modalidade: enquanto um é gramatical (modo), o outro é semântico ou nocional (modalidade).

As formas gramaticais que possibilitam a marcação de modalidade, segundo Palmer, são: verbos modais, modos verbais, partículas e clíticos. Como ressaltam Mateus *et al.* (1983), as modalidades estão frequentemente associadas aos modos verbais e aos verbos modais. Entretanto, estas são apenas algumas das formas de expressão da modalidade.

Há na literatura distintas classificações para as noções de modalidade expressas nas línguas. Silva (2002) explica que linguistas e filósofos têm distintas concepções acerca da questão da modalidade, e isto se deve, entre outras razões, ao caráter não lógico das línguas naturais.

Mateus *et al.* (1983) apresentam três tipos gerais de modalidades que têm sido considerados por diversos estudiosos: as modalidades aléticas ou aristotélicas, as modalidades epistêmicas e as modalidades deônticas. Estes três tipos e suas subcategorias também são mencionados por Koch (1986) e por Palmer (1986).

As modalidades aléticas ou aristotélicas foram as primeiras a serem descritas pela lógica clássica e estão relacionadas à veracidade ou falsidade de um determinado estado de coisas. Nessas modalidades, a realização de um evento pode ser vista como algo possível ou necessário, razão pela qual são consideradas abrangentes, pois, em relação ao mundo ontológico, refletem uma escala que vai do necessário ao impossível, passando pelo possível e contingente.

Através das modalidades epistêmicas, o falante expressa maior ou menor conhecimento ou certeza em relação à realização do evento ou ao estado de coisas a que se refere. Estas modalidades estão relacionadas a noções de certeza e probabilidade. Nas palavras de Palmer (1986), o termo “epistêmico” está relacionado não somente ao sistema modal que envolve as noções de possibilidade e necessidade, mas a um sistema modal que indica o grau de comprometimento do falante com o que ele diz.

Através das modalidades deônticas, o falante busca atuar sobre o comportamento de seu interlocutor diante de determinado estado de coisas. Estas modalidades estão relacionadas a noções de obrigação e permissão.

Ao tratar das modalidades deônticas, Palmer (1986) explica que estas são não só subjetivas, mas também performativas, pois a ação se realiza pelo outro ou pela fala do outro, razão pela qual essas modalidades sempre estão relacionadas ao futuro, pois somente o futuro pode ser alterado ou afetado como um resultado das expressões de tais modalidades. No momento da fala, um falante pode levar outros a atuarem ou a se comprometerem com uma ação que terá lugar somente no futuro. Nesse sentido, as modalidades deônticas se diferem das epistêmicas, pois nestas o falante pode se comprometer com a verdade de uma proposição que se refere ao passado, ao presente ou ao futuro.

São exemplos das três modalidades mencionadas (SILVA, 2002):

- Modalidade alética: Um homem é capaz de chorar. (possibilidade) / Preciso falar com o professor (necessidade).
- Modalidade epistêmica: Se continuas a fumar, ficas doente. (certeza) / Ele teria uns trinta anos. (probabilidade)
- Modalidade deôntica: É proibido fumar. (obrigação) / Não é vergonha chorar. (permissão)

Palmer (1986) estabelece a distinção entre duas noções que estão diretamente



relacionadas aos modos e às modalidades: a oposição *realis/irrealis*. A noção de *realis* diz respeito a situações que já ocorreram ou que estão em curso e que, portanto, podem ser diretamente percebidas. A noção de *irrealis* está relacionada a situações internas ao pensamento, ou seja, percebidas através da imaginação.

No que diz respeito aos modos verbais, tradicionalmente, são considerados três modos essenciais: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo. Com o modo indicativo, o falante faz referência a eventos cuja realização é percebida como certa ou real; em contrapartida, com o subjuntivo o falante refere-se a eventos cuja realização é vista como incerta, duvidosa, irreal ou impossível; com o modo imperativo, o falante expressa noções de ordem e comando.

Assim sendo, são estabelecidas as seguintes correspondências entre noções modais *realis/irrealis* e os modos verbais: modo indicativo – *realis*; modos subjuntivo e imperativo: *irrealis*. Sobre expressão das modalidades epistêmicas e deônticas através dos modos verbais, a primeira relaciona-se aos modos indicativo (certeza) e subjuntivo (probabilidade), enquanto a segunda relaciona-se ao modo imperativo (obrigação).

As formas verbais de futuro que são objeto de análise nesta tese são tradicionalmente vinculadas ao modo indicativo (o *Futuro Imperfecto* é um tempo verbal do modo indicativo, e a Perífrase [*ir a + infinitivo*] é formada por tempo verbal do indicativo), embora estejam fortemente vinculadas a noções *irrealis*, codificando não só informações sobre tempo, mas também sobre modalidade. A respeito da relação entre futuro e modalidade, Lyons (1977 *apud* PALMER, 1986: 216) explica que:

a futuridade nunca é puramente temporal; inclui necessariamente um elemento de predição ou alguma noção relacionada a isso. (...) O que é convencionalmente usado como um tempo futuro... é raramente, se alguma vez, utilizado exclusivamente para a marcação de declarações ou previsões, ou fazer perguntas factuais, sobre o futuro. É usado também em larga ou restrita escala de enunciados não-factivos, envolvendo suposição, inferência, intenção e desejo. (Tradução nossa)

As distinções modais no Espanhol são expressas principalmente por meio da morfologia verbal. Conforme anteriormente mencionado, as formas verbais de futuro podem codificar tanto traços modais como temporais, o que significa que, na geração da sentença, tais formas terão seus traços semânticos de tempo ou de modalidade valorados em uma categoria ou em outra.

Longchamps e Corrêa (2009) assumem modo como um traço formal que projeta uma categoria funcional<sup>10</sup>, SMod (MoodP, na terminologia das autoras e da maioria dos

<sup>10</sup> As autoras usam o termo “modo” para fazer referência ao traço. Nesta tese, usamos o termo Modo para fazer referência à categoria funcional e “modalidade” para fazer referência aos traços formais que subclassificam e projetam a categoria Modo.

estudiosos), a qual, assim como ST, SAgr e SAsp, se constitui como uma projeção dominante de SV.

Como já explicitado em seções anteriores neste capítulo, a tarefa da criança que adquire uma língua é identificar os traços formais das categorias funcionais. Sendo modo/modalidade um traço formal, a criança que adquire uma língua tem a tarefa de identificar as distinções modais, que podem ser realizadas, entre outras formas, através da morfologia verbal. Contudo, alguns pesquisadores postulam que tal tarefa não seria tão simples.

Em um estudo sobre a aquisição do Português brasileiro, Longchamps e Corrêa (2009) explicam que a aquisição de modo verbal pressupõe algumas dificuldades para as crianças em fase de aquisição, por pelo menos três razões: primeiramente, pela distinção conceitual que representa: o falante precisa se posicionar a respeito da possibilidade de realização de um evento, independente do tempo; em segundo lugar, porque exige inferências sobre o estado mental de outrem, o que permite explicar um comportamento observado ou predizer aquilo que ainda está por ocorrer; em terceiro lugar, as autoras destacam a complexidade da morfologia para a expressão do modo verbal: no Português, assim como no Espanhol e no Italiano, os traços de tempo, modo e aspecto podem ser codificados em um único morfema verbal, o que dificulta a tarefa da criança de identificar modo independente de tempo e aspecto.

Entre outras razões, essas são algumas que justificam o que muitos estudiosos sobre aquisição da linguagem afirmam: a distinção modal *realis/irrealis* ocorre tardiamente na gramática da criança.

Como mencionado na seção sobre aquisição das categorias funcionais, há, entretanto, discussões a respeito da expressão modal através de formas verbais não-finitas em fases iniciais do processo de desenvolvimento linguístico, o que pode conduzir a uma outra discussão sobre a possibilidade de que a aquisição da modalidade não seja tão tardia assim.

Ao contrário do que propôs Wexler (1996) sobre a opcionalidade dos infinitivos, Hyams (2004) e Deen e Hyams (2006) defendem que as formas verbais finitas e não-finitas não estão em livre variação na gramática infantil, pois a seleção de uma forma ou outra marca a distinção *realis/irrealis*.

Com base em estudos de quatro línguas tipologicamente distintas (Holandês, Grego, Italiano e Swahili), estes autores afirmam a existência de sentenças não-finitas relacionadas a contextos de volição e intenção, que remetem a noções de *irrealis*, opondo-se a sentenças com referência temporal, que remetem a noções de *realis*.

Em um artigo que discute diversos fenômenos relacionados aos infinitivos raiz (RIs) em várias línguas, Hoekstra e Hyams (1998) mencionam dados quantitativos a respeito da referência temporal veiculada por formas verbais finitas e não-finitas na produção de quatro crianças adquirindo o Holandês. Os dados também confirmam o valor modal das formas não-finitas, pois verifica-se que, enquanto os verbos finitos apresentam, na sua maioria, interpretações temporais (93% para o presente, p. ex.), a referência modal é a mais frequente para as formas não-finitas (86% para o futuro/modal). Estas formas são usadas pelas crianças para expressar necessidades e desejos, evidenciando um significado essencialmente modal ou *irrealis* na gramática em aquisição, fenômeno denominado pelos autores como Efeito da Referência Modal.

As reflexões desenvolvidas por esses autores a partir dos referidos resultados são bastante interessantes: se há de fato uma relação entre modalidade e a morfologia do infinitivo, pode-se dizer que as propriedades da gramática da criança convergem com as da gramática adulta, uma vez que, nesta, as formas infinitivas apresentam, tipicamente, significado *irrealis*. Isto sugere que o princípio responsável pelas noções de *irrealis* na gramática adulta já está presente na gramática infantil.

Além disso, Hoekstra & Hyams (1998) explicam que, ao contrário do particípio, que se refere a um evento completo, o infinitivo se refere a um evento que ainda não se realizou. Esse valor aspectual [-realizado] do infinitivo poderia explicar o motivo pelo qual, nas línguas românicas, o futuro verbal é formado sobre o infinitivo e serve de base para uma interpretação modal desse tempo verbal.

Uma vez que a aquisição depende da aprendizagem dos traços formais das categorias funcionais, caberá à criança identificar os traços alocados nos núcleos funcionais. As categorias serão identificadas por evidências positivas no *input*, através de distintos morfemas ou múltiplas posições de especificadores. Contudo, alguns traços formais podem estar localizados em categorias independentes ou podem estar alocados numa mesma categoria (p. ex. os traços de tempo e concordância no Inglês, cf. GIORGI e PIANESI, 1997), o que acarretaria a interpretação de uma única categoria. É isso o que acontece com as formas *default*, as quais se constituem hipótese inicial para a criança (cf. LONGCHAMPS, 2009).

Diante da possibilidade de que pares de traços residam numa mesma categoria, há discussões sobre a possibilidade de que os traços de tempo e modalidade constituam uma categoria unitária. Para Deen e Hyams (2006), a criança interpreta Tempo e Modo como uma categoria unitária, razão pela qual, em fases iniciais do desenvolvimento linguístico, um verbo pode checar traços de tempo ou de modo, mas não ambos na mesma estrutura. Isso explica e

corroborar por quê formas não-finitas realizam as expressões de modalidade na gramática infantil: uma vez desprovidas de morfologia específica, não podem veicular traços de tempo. Em resumo, se o verbo possui um traço *irrealis* a ser checado no núcleo de SMod, não haverá checagem de traços de tempo, logo, TP não será licenciado.

Salustri e Hyams (2003) explicam que o uso de formas não-finitas para a expressão das noções de *irrealis*, nas fases iniciais da aquisição de línguas que possuem RIs, se deve ao fato de que o traço *irrealis* das formas infinitivas é checado em Modo, e, pela condição de localidade, não deve haver nenhum núcleo entre Modo e o verbo, o que acarretará a subespecificação ou eliminação das projeções intermediárias, ou seja, a eliminação de ST, SAgr e SAsp, resultando na seguinte estrutura:

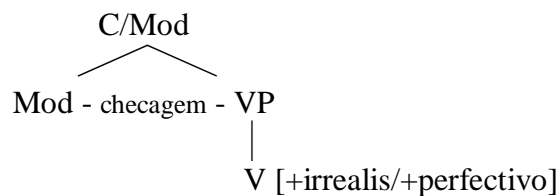


Figura 6: Representação da checagem de traços de RIs e formas nuas (LONGCHAMPS, 2009: 67)

No que diz respeito às línguas de sujeito nulo, estas teriam o imperativo como forma análoga aos infinitivos das línguas de RIs. No Espanhol e no Italiano, por exemplo, não haveria, segundo as autoras, fase de RIs porque os infinitivos possuem traços de concordância que têm de ser checados e, assim sendo, ST e SAgr não podem ser eliminados. Entretanto, as formas de imperativo, assim como as formas infinitivas das línguas de RIs, não apresenta traços nem de tempo nem de aspecto, mas somente um traço *irrealis*. Além disso, como as crianças inicialmente produzem apenas formas imperativas de 2ª pessoa do singular (formas *default*), essas não são consideradas marcadas para concordância. Assim sendo, acontece com os imperativos o mesmo que ocorre com as formas infinitivas das línguas de RIs: o traço *irrealis* é checado diretamente em SMod, acarretando supressão dos núcleos intermediários.

Embora a maioria dos estudos considere que línguas de sujeito nulo, como é o caso do Espanhol, não apresentam período de RIs, mas apenas formas análogas a esta (o imperativo e formas nuas), como já mencionamos, Liceras, Bel e Perales (2006) e Perales (2008) defendem a existência de período de RIs em línguas de sujeito nulo, o qual apresenta menor duração (termina por volta dos 2;0 anos) e uma frequência muito menor de formas infinitivas, em comparação com as línguas de sujeito pleno. Estes estudos mostram, com base em outras

pesquisas, que crianças adquirindo Espanhol, Basco e Catalão apresentam período de RIs, e tais formas, ao contrário do que ocorre nas línguas de sujeito não-nulo, codificam valores *realis* (valores extensionais - descritivos ou para uma atividade em progresso-: leitura temporal) e *irrealis* (valores intencionais -modais- ou referência futura).

Para Liceras, Bel e Perales (2006), a oposição *realis/irrealis* é estabelecida pela presença ou ausência dos traços de pessoa e de infinitivo em determinada língua: a presença de [+P] licencia a distinção *realis/irrealis*, realizando o modo *realis*; as formas infinitivas ou formas de 3ª pessoa do singular licenciam, também, o modo *irrealis*. Em línguas como o Espanhol, o Catalão e o Basco, o infinitivo compete com a marca de pessoa para codificar o modo *irrealis*. As autoras explicam que, como o traço de pessoa leva a criança a distinguir formas finitas de não-finitas, a realização desse traço, que é visível nas línguas de sujeito nulo, é o que determina a curta duração do período de RIs nessas línguas.

Além de argumentar a favor da existência de um período RI em línguas de sujeito nulo, Liceras, Bel e Perales (2006) discordam de que a 3ª pessoa do singular e a 2ª pessoa do imperativo seriam análogos aos RIs, pelo fato de que essas formas, no Espanhol e no Catalão, estão sempre relacionadas a uma referência temporal, e, portanto, veiculam noções *realis*. As autoras ressaltam ainda que o uso de imperativos para codificar noções *irrealis* nas fases iniciais da aquisição não se sustenta, já que, mesmo depois da emergência de formas que marcam tempo, as crianças continuam produzindo formas imperativas, havendo pouco ou nenhum decréscimo na produção, ao contrário do que ocorre com as formas de RIs. Além disso, as formas infinitivas aludem à 2ª p. sg e ao momento da fala, enquanto os RIs aludem a qualquer pessoa e a diversas referências temporais.

Como pode ser visto pela explanação feita nesta seção, alguns pesquisadores divergem em relação às formas (e suas propriedades) que inicialmente codificam as noções *realis/irrealis* nas línguas de sujeito nulo, que é o caso do Espanhol. Nessa discussão, nos interessa a convergência que parece haver, pelo menos entre esses mesmos teóricos, a respeito da emergência de Modo em tenra idade. Isso dá indícios de que alguns traços relacionados à expressão da futuridade já foram (ou estão sendo) adquiridos em fases iniciais do desenvolvimento linguístico. Assim sendo, se as crianças tardam a produzir formas de futuro, como afirma a maioria dos estudos, isso talvez se deva, entre outras razões, à emergência de Tempo ou à combinação de Tempo e Modo na aquisição.

Outra questão relevante sobre a emergência de Modo diz respeito ao tipo de modalidade que emerge primeiro na gramática da criança. Há pesquisadores que advogam pela primazia da modalidade deôntica (*cf.* BROWN, 1973; STEPHANY, 1996;

PAPAFRAGOU, 1998), outros pela precedência da modalidade epistêmica sobre a deôntica (cf. HIRST e WEIL, 1982; NOVECK *et al.*, 1996). Este pode ser um ponto relevante para entender a discordância entre os teóricos que defendem a aquisição tardia das noções modais, e os estudos que mostram que essas noções já emergem nas fases iniciais da aquisição: talvez não se trate de uma emergência tardia de Modo, mas sim de um tipo de modalidade que tarda a emergir, ou seja, alguns matizes de Modo emergem mais cedo, outros mais tarde.

No próximo capítulo, apresentamos uma revisão de literatura sobre os estudos com temas afins aos desta tese, a saber: pesquisas sobre a realização das formas verbais de futuro, e sobre aquisição das categorias Tempo e Modo.

## 2 ESTUDOS SOBRE A EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS TEMPO E MODO E AS FORMAS VERBAIS DE FUTURO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Neste capítulo, relatamos os resultados de alguns estudos que se relacionam com o tema proposto nesta tese. As pesquisas mencionadas tratam da aquisição das categorias Tempo e Modo, aquisição da morfologia verbal e da produção das formas verbais de futuro na fala infantil, e servirão de base comparativa para os dados analisados nesta tese.

Como poderá ser visto, nem todos os estudos são de base gerativista, embora essa seja a base teórica da presente tese. Quanto a isto, é importante esclarecer que, por considerarmos que as distintas perspectivas teóricas contribuem para uma teoria mais ampla sobre linguagem, acreditamos que trazer diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno (ou fenômenos afins) pode ser enriquecedor para o debate. Além disso, os estudos citados serão discutidos e comparados entre si, para, dessa forma, apresentarmos uma espécie de debate que possa subsidiar a investigação desenvolvida nesta pesquisa.

### 2.1 Lopes *et alii* (2004): emergência da categoria Tempo no Português brasileiro

O primeiro estudo que destacamos é o de Lopes *et alii* (2004). Os dados da pesquisa destas autoras foram analisados pelo mesmo pressuposto teórico assumido nesta tese. Dessa forma, por estarmos em consonância não só com o arcabouço teórico utilizado, mas também com a discussão realizada pelas autoras, suas considerações nos serão de grande valia para discutir e comparar os demais estudos citados neste capítulo.

O artigo de Lopes *et alii* (2004) apresenta uma análise de dados e uma discussão sobre os efeitos da emergência de Tempo e Concordância na aquisição do Português brasileiro<sup>11</sup> por duas crianças (A e G) entre as idades de 1;8 e 3;7 anos.

Para investigar a emergência da categoria funcional Tempo, as autoras fizeram um levantamento de todos os dados em que havia um verbo na fala da criança (excetuando-se os que eram repetições da fala do adulto), contabilizando um total de 2262 dados. Através do referido levantamento, as autoras observaram que: o tempo verbal mais utilizado pelas crianças é o presente do indicativo (73,05%), seguido do pretérito perfeito (12,22%), do imperativo afirmativo (6,36%), pretérito imperfeito (0,44%) e em último lugar de frequência de uso está o futuro (0,13%).

---

<sup>11</sup> As autoras não mencionam de qual variedade do Português brasileiro os dados de aquisição foram extraídos.

No que diz respeito às idades em que cada tempo verbal emerge na gramática das crianças, os dados de Lopes *et alii* (2004) evidenciaram:

- Aos 1;8: presente, pretérito perfeito e imperativo afirmativo. Esses tempos verbais são os únicos presentes na fala das crianças até a idade de 2;3.
- Aos 2;3: emerge o pretérito imperfeito.
- Aos 2;8: emerge o futuro, sendo todas, e somente, formas de Futuro Perifrástico.

Outras formas verbais que aparecem nos dados são as que não apresentam flexão de tempo e modo, como as formas nominais do verbo no infinitivo e no gerúndio. A forma de infinitivo é a mais usada (7,24%) pela criança depois dos verbos no presente e no pretérito perfeito. Estes usos ocorrem, segundo as autoras, pelo fato de as crianças empregarem um grande número de locuções verbais, dando o sentido de futuro perifrástico em muitos casos. As formas em gerúndio (0,43%) vão diminuindo conforme a idade vai aumentando.

Sobre o uso das formas nominais, as autoras explicam que se trataria de uma distinção aspectual e não temporal, sendo a diferença entre o uso do infinitivo e do gerúndio resultante do fato de que a produção do verbo no gerúndio invoca uma marca aspectual de evento não acabado e isso talvez seja um complicador para a criança (se nota, por exemplo, que o pretérito imperfeito, também codificador de aspecto imperfectivo, só emerge aos 2;3).

Sobre a aquisição da categoria Tempo, as autoras concluem que as crianças, desde 1;8, fazem uso consistente da marca de flexão verbal, principalmente no contraste presente/passado. O terceiro tempo verbal mais frequente é o futuro perifrástico, através do uso do infinitivo em locuções verbais; nestes casos, o verbo auxiliar predominante é o presente, que aponta para uma ação a ser praticada (como nas orações com infinitivas raiz: “botar no meu carro”, que podem ser consideradas como “pedaços de sentenças” em resposta à fala do adulto).

Os resultados mencionados até o momento nos levam a algumas questões. Conforme visto no capítulo anterior, o tempo futuro é considerado aspectualmente neutro, não havendo, portanto, nas formas que o codificam, marcações aspectuais perfectivas nem imperfectivas, uma vez que o evento ainda não ocorreu para que pudéssemos avaliar sua duração ou conclusão. Assim sendo, questionamos se a produção de formas infinitivas (o que, segundo as autoras, teria sentido de perífrase de futuro) consiste realmente numa distinção aspectual, e não temporal. Se as formas infinitivas ocorrem com sentido de perífrase de futuro, porque não seria esta uma marcação de Tempo futuro? Neste caso, a categoria Tempo já emergiu e a distinção presente, passado e futuro se mostra codificada em formas verbais na idade de 1;8.



A segunda parte da análise realizada por Lopes *et alii* (2004) diz respeito à aquisição da concordância entre sujeito e verbo. Sobre os fatores pessoa e número do sujeito, os resultados encontrados pelas pesquisadoras mostraram que 54,32% dos dados ocorreram com sujeito de 3ª pessoa do singular (ele/ela) e 27,5% com 1ª pessoa do singular (eu). Os dados com plural foram os que apresentaram os menores índices. Além disso, as crianças empregam preferentemente a forma "tu", mas não fazem a correspondência flexional com a segunda pessoa do singular no verbo, o que não foi considerado como falta de concordância porque são evidências do *input*.

Sobre a análise da flexão do verbo, as autoras observam que predominam a 3ª e 1ª pessoas do singular, com frequências de uso de 69,25% e 27,05%, respectivamente. Segundo as autoras, “a terceira pessoa do singular parece funcionar como um "coringa" na fala inicial das crianças, sendo usada tanto com o sujeito na primeira pessoa do singular como na terceira do plural” (LOPES *et alii*, 2004: 4).

A análise do fator tipo de sujeito revelou que: 53,72% dos sujeitos analisados são vazios, os quais se mantêm ao longo das faixas etárias observadas; 34,45% são preenchidos por pronomes; 7,3% preenchidos por SDs, que tendem a aumentar, apresentando um pico de frequência na faixa de 2;3, assim como ocorre com o uso de pronomes; e 4,51% por pronomes demonstrativos.

Ao cruzar alguns fatores, as autoras obtiveram os seguintes resultados:

- pessoa do sujeito X flexão de pessoa e número do verbo: 54,24% dos dados com o sujeito e o verbo na terceira pessoa do singular e 27,05% com o sujeito e o verbo na primeira pessoa do singular;
- faixas etárias X marca de pessoa e número no sujeito: ocorrências de plural nas duas primeiras faixas etárias; a 1ª pessoa do plural indireta (a gente) aparece a partir dos 2;3; embora as crianças usem a 1ª e 3ª pessoas do plural desde 1;8, essas formas só vão se tornar produtivas e consolidadas depois dos 2;8.
- idade X marca de flexão no verbo: índices bastante baixos (0,3% e 0,6%,), na primeira faixa etária, de flexão no verbo na 1ª e 3ª pessoas do plural; índices bastante baixos (0,34%) de falta de concordância com o sujeito na 3ª pessoa do plural e verbo na 3ª pessoa do singular; poucos casos de plural, estes se consolidam apenas a partir dos 2;8; alto índice de sujeitos nulos (53,72%), o que é surpreendente, já que pesquisas constataam que os adultos produzem em torno de 29%; além disso, as autoras constataram 7,3% de sujeitos SDs, confirmando “uma tendência na aquisição, pois a produção de sujeitos complexos configura algum tipo de

dificuldade para a criança pequena, envolvendo procedimentos mais complexos que ela ainda não desenvolveu” (LOPES *et alii*, 2004: 6).

Sobre a análise do fator pessoa e número do sujeito, Lopes *et alii* (2004) observaram a predominância da 1ª (27,5%) e 3ª (54,32%) pessoas do singular, como em: “a bo(r)boletinha tá vuando.” e “eu tenho um desse.”

Para o fator marcação de pessoa e número no verbo, a análise revelou o seguinte: destaque para a 3ª pessoa do singular (69,25%), marcando a concordância com “tu” e “a gente”, como em “tu sabe por quê?”; “ele tá falando”; “a gente tem que pôr aqui...”

Por fim, as autoras ressaltam que não houve dados do verbo flexionado na 2ª pessoa do plural, inclusive, houve poucos casos de verbos no plural. Elas explicam que este resultado é esperado nas fases iniciais de aquisição. Da mesma forma, o número expressivo de sujeitos vazios (diferentemente do que costuma ocorrer na fala adulta) faz parte de um estágio da aquisição inicial, sendo universalmente encontrado, mesmo em línguas de sujeito obrigatório.

Algumas hipóteses foram refutadas. As autoras acreditavam que as marcas de plural emergiriam mais tarde, entretanto, estas já aparecem na primeira idade analisada, tanto as marcas de pessoa e número do sujeito quanto as de flexão do verbo. Da mesma forma, a expectativa de que houvesse mais dados de problemas de concordância entre sujeito e verbo nas fases iniciais da aquisição não foi confirmada, pois os resultados mostraram que as crianças analisadas tendem a fazer a concordância esperada na fala adulta. As autoras concluem que a concordância emerge cedo, juntamente com as marcas de plural, mas estas últimas tardam mais para se consolidar, sendo produtivas somente a partir dos 2;8.

Lopes *et alii* (2004) desenvolvem uma interessante discussão a respeito dos resultados encontrados em sua pesquisa. As autoras explicam que, embora a maioria dos pesquisadores em aquisição considere que a categoria Aspecto é adquirida cedo, inclusive antes de Tempo, os resultados encontrados por elas permitem afirmar que ST é adquirido muito precocemente, haja vista a distinção finito/não-finito e presente/passado. A hipótese sustentada pelas autoras é a de que estes são traços interpretáveis na categoria funcional, os quais não precisam ser checados durante o processo de derivação de uma sentença, justificando, portanto, seu uso precoce. Além disso, as autoras acreditam que Tempo “seja a categoria responsável pela ordem de palavras produzida pelas crianças, desde muito cedo convergente em relação à gramática adulta” (LOPES *et alii*, 2004: 7).

Sobre a frequência de imperativos, as autoras assumem a proposta de Salustri e Hyams (2004 *apud* LOPES *idem*): o imperativo é análogo às infinitivas-raiz (RIs) para as línguas românicas. Isto ocorreria pelo fato de que o imperativo “apresenta uma concordância *default*,

além de características semânticas interpretativas que aproximariam as infinitivas-raiz do uso dos imperativos pelas crianças”. (LOPES *et alii, idem*). Nessa perspectiva, o traço *default* de concordância é visto como uma ausência de traços- $\phi$  formais nas formas imperativas infantis. Sobre isso, Lopes *et alii* (2004) argumentam que, se é assim, seria esperada uma correlação entre o decréscimo no uso de formas imperativas e a estabilização das marcas de concordância entre sujeito e verbo, entretanto, não é o que se verifica em seus dados.

Para seguir com as discussões sobre aquisição da concordância (AGR), as autoras esclarecem que estão considerando AGR como “um conjunto de traços- $\phi$  (gênero número e pessoa), interpretáveis no SD e não-interpretáveis no verbo quando este sobe para T, necessitando, pois, de checagem no percurso da derivação de uma sentença” (LOPES *et alii*, 2004: 8). Portanto, não estão considerando AGR como uma categoria funcional independente (AgrP).

Definido o que se considera ao falar em “concordância”, as autoras lançam mão da proposta de Kato (1999, 2000 *apud* LOPES *et alii, idem*), segundo a qual

em línguas de sujeito nulo o morfema de concordância verbal (Agr) se comporta como um item independente na numeração, carregando traços D, phi e de Caso. O verbo na numeração carregaria apenas os traços de tempo. Sendo assim, Agr funciona como um elemento pronominal com um conjunto completo de traços-phi, sendo capaz de checar EPP em T e Caso. Por outro lado, em línguas em que Agr não é pronominal, ou um pronome ou um clítico carregariam os traços-phi.

Em concordância com Kato e com outros pesquisadores, Lopes *et alii* (2004) explicam que “a concordância no PB não é mais pronominal e, portanto, as únicas categorias que podem checar os traços-phi de V+T são os pronomes nominativos ou DPs plenos” (LOPES *et alii, idem*). As autoras completam afirmando que AGR parece ter se tornado defectivo em PB, tendo perdido seu traço de pessoa, mas conservado o traço-D. Assumem que o PB tenha perdido a especificação de pessoa em AGR, considerando que “o traço é ativo apenas naquelas línguas que marcam, em pelo menos um tempo verbal, a distinção entre 1a. e 2a. pessoas, distinguindo cada qual da 3a. pessoa e da forma infinitiva do verbo” (ROHRBACHER, 1999 *apud* LOPES *et alii, idem*). Sobre isso, as autoras comentam que as duas crianças analisadas distinguem a 1ª e a 2ª pessoas, mas não distinguem a 2ª da 3ª.

Entretanto, com base em Roberts (1993), segundo o qual “o traço é ativo caso haja distinção entre as formas de singular e plural”, Lopes *et alii* (2004) assumem que o traço de número ainda é relevante no Português brasileiro, uma vez que a forma da 1ª pessoa do plural (nós) aparece nos dados e emerge, inclusive, antes da forma indireta (a gente), nas duas crianças analisadas. Assim sendo, as autoras afirmam que “Agr se tornou defectivo para

pessoa, mas não para número, em gramáticas em que a 1a. pessoa do plural “nós” ainda é operativa”, como seria o caso do Português brasileiro.

Como as crianças apresentam ST desde a primeira idade analisada, as autoras acreditam que “deve haver algum elemento de natureza nominal que possa satisfazer o traço EPP em T” (LOPES *et alii, idem*). Sua hipótese é a de que AGR seja inicialmente considerado pronominal pelas crianças que adquirem línguas românicas, sendo que os traços de pessoa e número estariam sub-especificados. Assim, o processo de aquisição de língua materna consistiria na seleção destes traços.

Lopes *et alii* (2004) assumem também a possibilidade de que “os traços não-interpretáveis em T estejam latentes até que os traços em AGR sejam selecionados, não tendo, por conseguinte, que ser apagados”. Outra opção é considerar o singular como forma *default* do traço de número, o que poderia explicar a baixa frequência de casos de plural, além de justificar os problemas de concordância encontrados em seus dados.

Para as autoras, tal análise explica o alto índice de sujeitos nulos com verbos finitos, identificados nas falas das crianças analisadas. Além disso, ao assumir que os traços de tempo já estariam na numeração inicial da derivação, enquanto os traços- $\phi$  ainda estão sendo selecionados, é possível explicar por que ST emerge antes que a concordância se estabilize.

Por fim, as autoras concluem a discussão afirmando que as crianças falantes de PB selecionam o traço de número, mas não o de pessoa. Sendo assim, a natureza de AGR como defectiva é determinada e, conseqüentemente, AGR pronominal deixa de ser uma opção na gramática. “Ao fazer a seleção, os traços em T se tornam operativos e devem ser checados e apagados para que uma derivação venha a convergir”. A estabilização no uso das marcas de concordância no verbo e no aumento de formas plurais decorre dessa seleção.

Lopes *et alii* mostram, através da análise feita sobre os resultados de sua pesquisa, a existência de uma conexão de fenômenos: “tempo e concordância se relacionam, implicando o uso de determinadas categorias em posição de sujeito, tudo implica ordem e a opção entre categorias preenchidas e vazias pela criança”. De acordo com as autoras, o processo de aquisição ocorre em fases, as quais se aproximam cada vez mais da gramática adulta. Tais fases consistem em “diferentes momentos em que a criança tem a seu dispor alguns traços, mas não outros”, sendo a seleção dos mesmos, sobretudo os não-interpretáveis, um processo que se dá paulatinamente em uma gramática.

Conforme mencionado na seção sobre aquisição das categorias funcionais, estas já estão presentes na gramática da criança desde o seu nascimento, e a sua emergência se dá progressivamente conforme o desenvolvimento biológico. Ao assumirmos este pressuposto,

tendemos a concordar com Lopes *et alii* (2004) sobre a existência de uma relação entre fenômenos para explicar determinadas evidências do processo de aquisição, pois notamos que, à medida que as categorias vão emergindo, determinados fenômenos vão ocorrendo e, segundo parece, a ocorrência de um influencia a ocorrência de outro, possibilitando o surgimento de novas categorias, sucessivamente.

Outro estudo selecionado para compor esta seção foi o de Scliar-Cabral (2007), que trata da emergência gradual das categorias verbais no Português brasileiro.

## **2.2 Scliar-Cabral (2007): emergência das categorias verbais no Português brasileiro**

Scliar-Cabral (2007) observou a evolução das categorias verbais em duas fases do desenvolvimento infantil: nas idades de 1;8 e 1;10<sup>12</sup>, em que foram analisados 2245 enunciados de uma criança. Os dados da pesquisa mostraram que, à idade de 1;8, as duas categorias verbais que ocorrem de forma consistente são: aspecto e modalidade. A autora explica que “o critério fundamental para considerar que uma determinada categoria verbal é produtiva é o de que a marca morfológica que a reveste aparece de forma consistente nos vários verbos utilizados pela criança” (SCLiar-CABRAL, 2007: 224). Nesse sentido, a criança analisada apresenta realizações como “fechô”, “(derr)ubô”, “(derr)ubá” o que permite que a pesquisadora afirme que a oposição entre perfectivo e imperfectivo já foi adquirida na idade de 1;8.

Além desse critério, Scliar-Cabral (2007) se baseia no pressuposto de um mini-paradigma, o que corresponde a: “um conjunto não isolado de no mínimo três formas flexionadas, fonologicamente não ambíguas e distintas do mesmo lema, produzidas espontaneamente em contextos sintáticos ou situacionais contrastivos” (BITTNER; DRESSLER; KILANI-SCHOCH, 2003 *apud* SCLiar-CABRAL, 2007: 225). Nesse sentido, a autora observa três instâncias do mesmo verbo, no imperativo, no perfectivo e no infinitivo: “ti(ra)”, “ti(r)ô”, “tilá”.

Ainda com base nos referidos autores, que propõem três estágios para a aquisição das flexões verbais (pré-morfológico, proto-morfológico e o morfológico), Scliar-Cabral (2007) identifica que a criança aos 1;8 estaria na fase proto-morfológica, ou seja, “quando os primeiros contrastes flexionais semelhantes ao alvo se tornam regulares e quando as

---

<sup>12</sup> A autora se refere às idades em meses: 20 meses e 21 dias, e 22 meses. Entretanto, por questões de uniformização, nesta tese as idades serão mencionadas sempre em anos e meses, no formato: ano - ponto e vírgula - meses.

respectivas formas são empregadas na (maioria dos) novos lexemas” (SCLIAR-CABRAL, *idem*).

As análises de Scliar-Cabral (2007) mostraram que o paradigma verbal da criança à idade de 1;8 é constituído: 1) de formas não-marcadas (3ª p. sg.) do imperfectivo (presente do indicativo e imperativo); 2) do infinitivo; e 3) da forma não-marcada (3ª p. sg.) do perfectivo (pretérito perfeito do indicativo).

Podemos observar que os resultados de Scliar-Cabral (2007) coincidem com os de Lopes *et alii* (2004), que também observaram predominância da 3ª p. sg, do presente do indicativo, do pretérito perfeito, do imperativo e de formas infinitivas na criança com idade de 1;8.

Entretanto, diferentemente de Lopes *et alii* (2004), Scliar-Cabral (2007) considera que “a categoria tempo não é postulada na fase em exame, pois a criança não utiliza os pronomes pessoais ou sufixos opositivos de pessoa/número de forma produtiva” (SCLIAR-CABRAL, 2007: 226). Assim, por considerar que “tempo é uma categoria dêitica que gira em torno das pessoas do discurso enquanto o aspecto vem assinalado pelos primeiros afixos verbais e não diz respeito à relação com outro tempo (é não-dêitico)” (SCLIAR-CABRAL, *idem*), a autora desconsidera a possibilidade de que a categoria Tempo tenha emergido na fase analisada, apoiando-se na “Hipótese do Tempo Defectivo”, segundo a qual há precedência da categoria Aspecto sobre a de Tempo.

Sobre a categoria Modalidade, Scliar-Cabral (2007) explica que as primeiras categorias modais a aparecerem foram: permissão (Ex: Mãe: “posso ver?” / Criança: “po(de)”, possibilidade e volição (modais deônticos) (Exs: “qué chão” / “qué tescê”). Além desses exemplos, a autora cita mais um e o identifica como uma realização de modal de volição: “vô naná”. Segundo Scliar-Cabral (2007), esta realização não seria uma expressão temporal de futuro imediato porque nessa fase a criança não domina Tempo. Tal consideração suscita discussões: o que deve prevalecer, os dados linguísticos ou a conformidade com os pressupostos teóricos? Os dados jamais contradizem a teoria? Neste exemplo, não há marcação da 1ª pessoa do discurso? Neste caso, Tempo já estaria (sendo) adquirido, uma vez que, segundo a própria autora, está vinculado às pessoas do discurso.

Com relação às análises da idade de 1;10, Scliar-Cabral (2007) observa que nesta fase ocorre a emergência das pessoas do discurso, o que possibilitaria postular a categoria tempo. A autora encontra evidências do domínio da 1ª pessoa da enunciação oposta à 2ª pessoa: “vô ligá” / “que(r)o (ofer)ecê ot(r)o ba@f [= bala]” / “(es)c(r)eve”. A marca de 2ª pessoa aparece

no imperativo, que é marcado por sua entonação peculiar, diferenciando-se do infinitivo “(es)c(r)evê”, por exemplo.

Voltando à discussão anteriormente incitada, parece não haver diferença entre a realização “vô naná” (em que se desconsiderou a possibilidade de expressão temporal e marcação de pessoa) e “vô ligá” (em que se considerou a marcação da 1ª pessoa do discurso e, portanto, a possibilidade de emergência de Tempo).

Com relação à emergência de Tempo, o exemplo tomado pela pesquisadora é uma construção perifrástica de futuro imediato: “vô petá [= vou apertar]”. Para a autora, agora sim, na idade de 1;10, ocorre a fusão entre Tempo e Aspecto.

Sobre este último exemplo, é interessante observar a seguinte explicação: “construção perifrástica do futuro imediato, à qual atribuíamos na 1ª fase apenas o valor de aspecto, uma vez que a criança não dominava as pessoas do discurso”. Voltemos à discussão: é perífrase de futuro ou não? Denota emergência de Tempo ou não? Por que nesta fase (1;10) a construção é considerada perífrase de futuro e na fase anterior (1;8) não o é? Seria a Hipótese do Tempo Defectivo um pressuposto inquestionável?

Ainda sobre a emergência de Tempo na idade de 1;10, Scliar-Cabral (2007) observou a oposição entre passado e presente quando a criança responde adequadamente a perguntas feitas pelo adulto, como em: Pai: “Você tomou pinga?” / “E ontem o que que você tomou?”. / Criança: “eu não”. Sobre estas considerações, questionamos: por que na idade de 1;8 as formas de presente e pretérito produzidas pela criança não são consideradas para marcação de Tempo, apenas de Aspecto?

Por fim, Scliar-Cabral (2007) comenta sobre outras implementações no sistema verbal: a ocorrência de orações encaixadas, o emprego da cópula “é” e os casos de *ablaut*. Sobre as encaixadas, a pesquisadora destaca a ocorrência: “deixe vê gagá@c? [= deixe (eu) ver gaga?]”. Neste exemplo, observa-se o verbo da oração principal com valor de modal deôntico, seguido de uma oração reduzida de infinitivo.

Sobre o emprego da cópula “é”, a autora explica que, na primeira fase, ocorria apenas seguida do predicativo; na segunda fase, a oração aparece completa, com a forma nominal e o predicativo, inclusive em orações interrogativas com QU, como no exemplo: “que é esse?”

A respeito dos casos de *ablaut*<sup>13</sup>, Scliar-Cabral (2007) destaca os seguintes exemplos: “eu fiz ca(rro)”. / “o papai fez”. Reunindo estes exemplos a uma outra ocorrência desse

<sup>13</sup> “O *ablaut*, no português brasileiro, ocorre no pretérito perfeito do indicativo com verbos irregulares de alta frequência de uso, para assinalar a oposição entre a 1ª e a 3ª pessoas do singular, através da alternância da vogal do radical, uma vez que em tais verbos inexistem o sufixo para marcar as pessoas.” (SCLIAR-CABRAL, *op. cit.*)

mesmo verbo no imperativo, já se nota a existência de um mini-paradigma, em que as oposições temporais e de pessoa do discurso são assinaladas pela alternância das vogais do radical: “n(ão) faz”/ “eu fiz ca(rro)” / “o papai fez”.

Através das análises realizadas em duas fases, com uma diferença de dois meses, no desenvolvimento linguístico de uma criança, as conclusões de Scliar-Cabral (2007) são as seguintes:

- constatou-se uma evolução na emergência da oposição entre a 1ª e a 2ª pessoas do discurso, o que, conseqüentemente, possibilita a emergência da categoria Tempo com a qual estariam vinculadas;
- constatou-se que, na segunda fase, ocorre a junção entre Tempo e Aspecto; a criança já apresenta o futuro imediato e a oposição entre passado e presente;
- observaram-se, ainda, outras implementações: orações encaixadas, maior complexidade no uso das construções com a cópula e utilização do *ablaut* nos verbos irregulares.

O artigo de Scliar-Cabral (2007) pode ser considerado um trabalho piloto, mais descritivo que explicativo, com algumas lacunas e questões a serem discutidas, conforme apontamos. De qualquer forma, pode-se observar que parte dos resultados obtidos pela pesquisadora corrobora resultados de outros estudos, como o de Lopes *et alii* (2004), mostrando mais similaridades que divergências no processo de aquisição, em consonância com a proposta gerativista de aquisição da linguagem.

Outro artigo selecionado para compor este capítulo foi o de Dorschner (2006). O estudo intitulado “*The acquisition of future tense*” apresenta o objeto de investigação e as questões de pesquisa bem semelhantes aos desta tese. Assim sendo, os resultados do estudo são de grande interesse para a presente tese, mesmo tratando-se de um estudo piloto, conforme veremos.

### **2.3 Dorschner (2006): produção das formas verbais de futuro no Inglês estadunidense**

Dorschner (2006) analisou as produções de duas formas verbais de futuro, “*gonna-future*” e “*will-future*”, na fala espontânea de duas crianças nativas do Inglês estadunidense. O *corpus* é do banco de dados CHILDES, data dos anos 60 (1962 a 1966) e as crianças analisadas foram Sarah e Adam, dos 2;3 aos 4;10 e dos 2;3 aos 5;1, respectivamente.

O objetivo do estudo de Dorschner (2006) era identificar quando as crianças começam a usar expressões de futuro e como seu uso se desenvolve ao longo do tempo. Para isso, a autora analisou: a idade em que emergem as formas de futuro, as ocorrências de Tempo futuro



em construções específicas, os verbos e os sujeitos que ocorriam com as expressões de futuro, e listou os erros mais comuns produzidos pelas crianças ao falarem sobre o futuro.

Os resultados gerais indicam que as formas verbais de futuro correspondem a um número muito baixo na produção das crianças, se comparados aos demais tempos verbais (2,2% na fala de Adam e 1,15% na fala de Sarah). Os dados das duas crianças, somados, mostram que há mais uso de *gonna-future* (63%) que de *will-future* (37%). No entanto, Adam produz duas vezes mais *gonna* (701 oco.) que *will* (333 oco.) e Sarah produz as duas formas em proporções equilibradas (221 oco. vs 205 oco., respectivamente).

Com relação à idade em que emergem as formas de futuro, Adam produz sua primeira sentença com *will* aos 2;4 e Sarah somente aos 3 anos. Ambas as crianças começam a produzir sentenças com *gonna* aos 2;7 e, em ambos os casos, há uma lacuna de 3 meses entre a primeira produção e as demais.

Podemos observar que alguns desses resultados de Dorschner (2006) coincidem com os de Lopes *et alii* (2004), que também constatou uma baixa frequência de formas de futuro e a produção da primeira forma perifrástica após os 2;6 (embora tal resultado seja discutível).

É importante destacar que Dorschner (2006) fez também o levantamento da produção das formas de futuro na fala das mães das duas crianças. Com isso, a pesquisadora pôde observar que o número de *inputs* com formas de futuro era, quase sempre, menor que o de *outputs*, sendo notável a diferença entre o *input* de *gonna* (6) recebido por Adam e seu *output* (701), por exemplo. Ao contrário disso, Sarah recebe um *input* de *gonna* (452) bem superior ao seu *output* (221).

A autora destaca também que Adam praticamente não recebe *input* com *gonna* até os 3;7 e recebe *input* com *will* constantemente nas primeiras gravações. Provavelmente por isso, somente a partir dos 4;1, é que Adam passa a produzir *gonna* com frequência e, aos 3;2, sua produção de *will* já é frequente. Por outro lado, apesar de receber um *input* com alta frequência de *gonna*, Sarah só passa a produzi-lo com frequência aos 3;2.

No que diz respeito às construções com cada uma das formas verbais, Dorschner (2006) identificou nas falas de Adam e Sarah três tipos de construções proeminentes com *gonna-future*. São elas:

- (1) sentenças declarativas: *I'm gonna mail this.* (Eu vou enviar isso.) (88,1%)
- (2) interrogativas-QU: *Who's gonna drive?* (Quem vai dirigir?) (7,6%)
- (3) interrogativas-tag: *I gonna cook it, alright?* (Eu vou cozinhá-lo, certo?) (4,3%)

Das sentenças analisadas com *gonna*, apenas 11,9% são interrogativas. Isto indica que *gonna* é quase exclusivamente usada em sentenças declarativas. Além disso, em algumas

destas sentenças e em algumas interrogativas-tag, as crianças falam primeiro o que elas vão fazer, depois o que os outros farão. Por esta evidência, a autora considera que *gonna* é a forma usada para expressar intenções e planos pessoais, algo que provavelmente acontecerá no futuro.

Assim como ocorre com *gonna*, também há sentenças declarativas (4), interrogativas-QU (5) e interrogativas-tag (6) com *will*. Entretanto, como *will* é um auxiliar modal, há também mais dois tipos de construções com as quais ocorre: interrogativas em que *will* faz parte da pergunta (é o próprio interrogativo) (7) e interrogativas em que *will* é parte da *tag* (8). Seguem os exemplos com *will*.

(4) *This will be the Daddy.* (Este será o pai.) (66,5%)

(5) *When will my dollie go blind?* (Quando minha boneca ficará cega?) (4,4%)

(6) *We will hang it up huh?* (Vamos pendurá-lo hein?) (4,2%)

(7) *Will it work?* (24%) (Será que vai funcionar?) (24%)

(8) *That will be easy will it?* (Será fácil, né?) (1%)

Mais uma vez, as sentenças declarativas são as mais frequentes. Entretanto, observa-se que *will* é bem mais frequente em perguntas do que *gonna*, (33,6% contra 11,9%, respectivamente) além de funcionar como forma interrogativa.

Sobre os tipos de sujeito que aparecem nas construções com as formas de futuro, a autora observa que a maioria é expressa por pronomes pessoais. Outros sujeitos são: nomes simples de pessoas ou objetos. Com relação às construções com *gonna-future*, quase 50% dos sujeitos pronominais são de 1ª pessoa do singular. A 3ª pessoa (*it*) é a segunda mais frequente (9%) e faz referência aos brinquedos e outros objetos. Os demais sujeitos têm a seguinte frequência: *you, he/she*: 7%; *we*: 5%; *they*: 3%; *this/that*: 7%; outros: 12%.

A autora explica que, com *gonna-future*, as crianças falam frequentemente sobre o que vão fazer ou do que vão brincar no momento seguinte, ou seja, o futuro a que se referem é um momento próximo ou imediatamente posterior ao momento da fala.

Lopes *et alii* (2004) também observou que, na aquisição do Português brasileiro, as pessoas gramaticais mais frequentes foram a 1ª e a 3ª p. sg. É interessante notar que o Português e o Inglês são línguas com marcações morfológicas distintas, entretanto, a aquisição dos dois sistemas linguísticos mostra proeminência na marcação de 1ª e 3ª p. sg.

A análise dos tipos de sujeito que ocorrem em construções com *will* mostrou que os sujeitos pronominais mais frequentes são a 1ª pessoa do singular (38%) e a 2ª (*you*) (23%). Esta última apresenta tal frequência devido, principalmente, às ocorrências de *will* como forma interrogativa, quando as crianças pedem que alguém faça algo pra elas, como em:

*Mom, will you take it out?* (Mãe, você o levará pra fora?) / *Will you make a dog?* (Você fará um cachorro?). Os demais sujeitos têm a seguinte frequência: *he/she*: 5%; *it*: 8%; *we*: 3%; *they*: 1%; *this/that*: 5%; outros: 16%. Sobre estes resultados, a autora não faz comentários.

Outro fator analisado por Dorschner (2006) foram os verbos que mais ocorriam com as formas de futuro. A autora contabilizou 144 diferentes verbos com *gonna* e 115 com *will*, sendo o mais frequente, com ambas as formas, o verbo *be*. Com *gonna*, os 10 verbos mais frequentes são: *be, get, make, have, do, put, take, eat, go, show*; com *will*, os 10 verbos mais frequentes são: *be, have, get, put, make, go, do, play, come, eat*. A autora explica que são verbos básicos, de significação geral, verbos que a criança adquire primeiro e são usados para fazer referência a situações ou objetos bem específicos.

Quanto a estes resultados sobre os verbos mais frequentes com as formas verbais de futuro, é preciso destacar a análise superficial realizada por Dorschner (2006). Ao classificá-los como “verbos básicos, de significação geral”, a autora pouco contribui para o entendimento da relação entre os fatores ‘forma verbal de futuro’ e ‘tipo de verbo’, de maneira que os referidos resultados dizem pouco ou nada sobre o fenômeno em questão. Teria sido interessante classificar os verbos sob traços semânticos mais específicos e, então, proceder à análise dos fatores. Dessa forma, talvez pudéssemos identificar se há alguma relação entre a expressão de Tempo futuro e certos traços semânticos dos verbos.

Dorschner (2006) analisou também os erros cometidos pelas crianças ao produzirem construções com *will* e *gonna*. Com base em Ingram (1996, *apud* DORSCHNER, 2006: 15), a autora considerou dois tipos de erro: erro de omissão e erro de generalização.

Os resultados evidenciaram que, com *will*, raramente ocorrem erros; Sarah não produz nenhum erro com *will* e Adam produz quase tudo corretamente, equivocando-se apenas quando o sujeito é *it* (ex: *It's will be Hercules high in the sky?* (Será que é o Hercules lá no céu?)). Esse tipo de erro ocorre depois dos 2;4, quando ele começa a produzir *will*, portanto, é considerado um erro de generalização.

Com *gonna*, os erros são frequentes ao longo do processo de aquisição. O primeiro erro de Sarah ocorre aos 3;10 e o de Adam aos 4;6. O erro consiste em omitir o verbo *be* antes de *gonna*, como em: *He gonna break it.* (Ele vai quebrá-lo) / *I gonna put the ducks in here.* (Eu vou colocar os patos aqui) / *I gonna catch you.* (Eu vou pegar você). Os erros de omissão ocorrem tanto com *I*, que é o sujeito mais frequente, como com os demais pronomes sujeito, e há erros, inclusive, na mesma sentença em que já houve um acerto, como em: *I'm gonna be over here and they gonna be over here.* (Eu vou ficar bem aqui e eles vão ficar bem aqui).

Dorschner (2006) considera que estas realizações demonstram que a criança ainda não internalizou *gonna* como uma expressão formulaica.

Pelo observado, Dorschner (2006) explica que os erros com *will* parecem estar relacionados ao sujeito *it*, diferentemente dos erros com *gonna*. Assim sendo, devido à grande quantidade de erros, as crianças levam mais tempo adquirindo *gonna-future*.

Com base na relação apontada por Lopes *et alii* (2004), sobre a emergência de T e AGR na gramática infantil, levantamos algumas hipóteses sobre estes últimos resultados de Dorschner (2006). Talvez os erros seriam mais frequentes com *gonna-future* porque esta forma é composta por *be* e este deve ser flexionado, ou seja, exige concordância, que ainda não estaria estabilizada na gramática da criança. Por outro lado, não se nota a mesma frequência de erros com *will-future* porque a construção com *will* não exige concordância.

Após as análises realizadas, Dorschner (2006) chega às seguintes conclusões:

- as crianças adquirem *gonna-future* aos 3 anos, entretanto, as primeiras produções ocorrem aos 2;7, mas passam a usá-lo efetivamente a partir dos 3 anos;
- Adam adquire *will-future* aos 2;4 anos e Sarah ao redor dos 3 anos;
- *gonna* e *will* ocorrem em muitas construções, sendo que *gonna* ocorre, quase exclusivamente, em sentenças declarativas e interrogativas-*tag*, e *will* é muito frequente com interrogativas-QU, perguntas de sim ou não e interrogativas-*tag*;
- a proeminência de *will* em construções em que funciona como interrogativo ocorre quando o sujeito é *I* e *you*;
- em geral, os sujeitos que ocorrem com as formas de futuro são pronomes pessoais;
- ambas as crianças usam o futuro com uma grande variedade de verbos, os mais frequentes são os que elas adquirem primeiro, como *be*, *get* e *make*;
- as crianças praticamente não produzem erros com *will*, mas apresentam muitos erros com *gonna*. Por conta disso, a aquisição de *gonna-future* requer mais tempo que a aquisição de *will-future*.

Por fim, Dorschner (2006) explica que a pesquisa desenvolvida serve como um ponto de partida para futuros estudos. De fato, é notável o caráter de pesquisa piloto, uma vez que, embora ofereça dados e resultados sobre o fenômeno, não se vincula a nenhuma linha teórica e não apresenta explicações, discussões ou mesmo hipóteses para determinados resultados, limitando-se a um estudo de cunho descritivo e consistindo-se numa análise linguística, mas sem direcionamento teórico.

Apesar das referidas limitações, podemos destacar, mais uma vez, a interseção entre os resultados das diferentes pesquisas. Conforme visto, alguns resultados do estudo de

Dorschner (2006) vão ao encontro dos resultados de Lopes *et alii* (2004). Neste caso, o fato de haver similaridades na aquisição do Inglês e do Português brasileiro é ainda mais interessante do que o observado entre Lopes *et alii* (2004) e Scliar-Cabral (2007), já que ambas tratavam da aquisição da mesma língua, logo as semelhanças nos resultados são mais esperadas. Sendo o Inglês e o Português línguas com sistemas morfológicos diferentes, a constatação de que há similaridades no processo de aquisição dessas línguas vem reforçar o caráter universal dos traços, das categorias funcionais e da aquisição.

No que diz respeito ao Espanhol, que é o sistema linguístico de maior interesse nesta tese, destacaremos alguns estudos. O primeiro a ser mencionado é o de Fernández Martínez (1994), sobre a aquisição da morfologia verbal no Espanhol, que é um tema mais geral sobre aquisição das formas verbais, entre elas as de futuro. Em seguida, citaremos trabalhos com foco mais específico na aquisição das formas de futuro e do traço de Tempo.

#### **2.4 Fernández Martínez (1994): aquisição dos morfemas verbais no Espanhol madrileno**

No capítulo intitulado “*El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal*”, Fernández Martínez (1994) explora como a criança adquire as estruturas gramaticais envolvidas nas expressões de Tempo e Aspecto. Os dados da análise procedem da fala espontânea de uma criança madrilena, María, da idade de 1;7 aos 3;0 anos. A autora estabeleceu quatro fases do desenvolvimento: fase I (1;7 a 1;8), fase II (1;9 a 1;10), fase III (1;11 a 2;0), fase IV (2;1 a 3;0). Os resultados da pesquisa revelam o seguinte:

- Na fase I (1;7 a 1;8): a criança utiliza uma mesma forma para caracterizar distintas funções semânticas. Por exemplo, a forma “pi” se refere tanto a um nome como a um verbo: “*Mamá ete pi no*” (Mamãe, este lápis não); “*Mamá pi guauguau*” (Mamãe, pinta o cachorro). Sobre as formas verbais, há produção de formas de imperativo (consideradas formas protoverbais) e formas de infinitivo em estruturas do tipo [a + protolexema], como em “*amí*” (*a dormir*); “*aná*” (*a comer*). Esta estrutura é utilizada para distintas funções enunciativas:

1- para antecipar uma ação (40%): “*Bibi aná*” (*Muñeco va a comer.*: Boneco vai comer.);

2- para expressar ordem-desejo (30%): “*abuá cana, papá atás*” (*A guardar el teléfono, papa a sentar.*: Guarda o telefone, papai, senta.);

3- para anunciar uma ação em curso (20%): “*E bibi amí no*” (*El muñeco no quiere dormir.*: O boneco não quer dormir.);

4- para expressar uma ação finalizada (10%): “*¡Ui! ¡Acá nene!*” (*¡Se ha caído el nene!*: O bebê caiu!)

A pesquisadora explica que o fato de a criança produzir uma forma para mais de uma função e mais de uma forma para a mesma função (estrutura [a + protolexema] e imperativo, ambas com função imperativa), sugere a aquisição de léxico para nomear ações e, ao mesmo tempo, nomear objetos e pessoas, o que corresponderia a uma primeira descrição linguística das expressões perceptivo-motoras, em que há uma não-diferenciação entre forma e função.

A autora menciona que, nesta fase, não há distinção temporal nem de pessoa. Por esta afirmação, entendemos que a pesquisadora se refere à distinção temporal realizada através de morfemas, e não à noção de temporalidade, uma vez que, segundo os exemplos mencionados, a criança expressa, através da estrutura [a + protolexema], noções de presente, passado e futuro.

- Na fase II (1;9 a 1;10): a estrutura [a + protolexema] funciona já praticamente como [a + infinitivo] e continua sendo utilizada para distintas funções enunciativas, sendo a antecipatória a mais frequente (50%), seguida da expressão de uma ação em curso (28,5%) e de ação finalizada (21,5%). Com relação à função imperativa, esta apresenta um declínio acentuado, havendo apenas 1 ocorrência. Por outro lado, as formas imperativas passam a ser muito frequentes, o que demonstra o primeiro ajuste entre forma e função verbais.

Também são produtivas as formas do presente do indicativo, principalmente na 3ª p. sg. Sobre isto, Fernández Martínez (1994) esclarece que, como em Espanhol a forma de 2ª p. sg do imperativo (*bebe tú*, p. ex.) coincide com a forma de 3ª p. sg. do presente do indicativo (*él/ella usted bebe*, p. ex.), este fato linguístico favorece a aquisição da estrutura do presente do indicativo.

Nesta fase, ocorre a primeira distinção entre pessoas, o que acontece apenas em dois verbos: na idade de 1;9, a criança produz “sentar” em 1ª e 3ª p. sg; na idade de 1;10, a criança produz os verbos “sentar” e “pintar” na 1ª, 2ª e 3ª p. sg.

Conforme visto, esses resultados sobre a distinção entre pessoas também foram identificados por Lopes *et alii* (2004) no Português brasileiro. O que estes resultados mostram é que, também no Espanhol, na idade de 1;9, as crianças fazem marcação de pessoa, mas não de número, portanto, os traços de AGR ainda estão sendo adquiridos.

Por fim, ocorre também uma forma de particípio, uma forma de pretérito perfeito simples (“*sacabó*”: *Se acabó*) e uma forma impessoal.

- Na fase III (1;11 a 2;0): além do imperativo, as formas de presente do indicativo são altamente produtivas, surgem formas de pretérito perfeito e a estrutura [a + lexema] se converte em [ir + a + infinitivo]. A criança apresenta, portanto, três tempos verbais para

codificar passado, presente e futuro, o que indica o primeiro contraste gramatical da noção de temporalidade, com uso produtivo dos morfemas que marcam tempo.

Além deste primeiro contraste da noção de temporalidade, a criança produz também: três lexemas verbais com a estrutura [estar + gerúndio], uma forma de presente do subjuntivo e duas do pretérito perfeito simples.

Nesta fase, ocorre, ainda, a efetivação do contraste entre 1ª, 2ª e 3ª pessoas, com ampla produção no presente do indicativo. Com a perífrase de futuro, há marcação apenas da 1ª p., e com o pretérito perfeito, há marcação apenas da 3ª p. Com outros tempos verbais, quando há marcação de pessoa, ocorre apenas na 3ª p. sg.

A autora explica que o desenvolvimento da aquisição dos morfemas verbais parece ocorrer da seguinte maneira: quando a criança adquire uma nova estrutura verbal, mantém a nova forma constante, como se fosse invariante com relação ao morfema de pessoa, fazendo-o sob a forma de 3ª p. sg. ou sem pessoa, como na perífrase, em que a criança omite o verbo “ir” e produz apenas [a + infinitivo]. Uma vez que tenha fixado o tempo, vai introduzindo as pessoas, começando pela 1ª p. sg.

Estes resultados de Fernández Martínez (1994) remetem aos apontamentos da análise de Lopes *et alii* (2004): a gramática da criança tem T (desde a fase I), mas ainda está ajustando AGR, ou seja, T emerge antes mesmo que AGR se estabilize.

- Na fase IV (2;1 a 3;0): ocorre a fixação dos tempos verbais adquiridos na fase anterior e o surgimento de dois novos tempos/estruturas verbais: a perífrase [estar + gerúndio] e o presente do subjuntivo. A produção da perífrase de gerúndio pressupõe o primeiro contraste aspectual: progressivo (traço da perífrase de gerúndio) x não-progressivo (traço do presente, do pretérito perfeito e da perífrase de futuro).

Para a autora, a alta produtividade do presente do subjuntivo, aos 2;2 anos, parece complicada de explicar, já que este tempo verbal apresenta características complexas (subjatividade e não-concreção) para uma criança nessa idade. Entretanto, ao analisar os casos em que as formas aparecem, a autora conclui que tal produção parece estar ligada a fatores de ordem pragmática: a necessidade de expressar uma ordem negativa (imperativo negativo se forma com o presente do subjuntivo). A partir desta observação, questionamos: não se trataria da manifestação de traços modais?

As formas de pretérito simples e pretérito imperfeito continuam escassas. Com relação aos morfemas de pessoa, as três pessoas do singular são amplamente produzidas pela criança no presente do indicativo (também ocorre na 3ª p. pl), pretérito perfeito e perífrase de futuro

(também ocorre na 1ª p. pl). Com as novas formas adquiridas nesta fase, a perífrase de gerúndio ocorre na 1ª e 3ª p. sg., e o presente do subjuntivo ocorre na 2ª e 3ª p. sg.

A fase IV compreende um longo período do processo da aquisição (8 meses) em que parece não acontecer nada novo, já que os tempos verbais adquiridos seguem sendo os mesmos. A autora explica que, provavelmente, ocorre um aprofundamento ou uma estabilização das estruturas já adquiridas, ao mesmo tempo em que adquire outros componentes gramaticais, como a concordância de gênero ou organizações sintáticas complexas.

De acordo com os dados analisados por Fernández Martínez (1994), a aquisição dos tempos/estruturas verbais se deu na seguinte ordem: imperativo afirmativo, presente do indicativo, futuro perifrástico, pretérito perfeito composto, perífrase [estar + gerúndio], presente do subjuntivo, imperativo negativo, pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito.

A autora ressalta uma característica do Espanhol que, aparentemente, representaria um complicador para a criança em aquisição: os morfemas de pessoa e tempo estão unidos e se apresentam numa mesma palavra. Este “problema” parece ser resolvido pela criança analisada da seguinte forma: lida, primeiramente, com a categoria de pessoa; depois com a categoria de tempo, mantendo os morfemas de pessoa invariáveis; por último lida com ambas as categorias, num processo gradual e interativo em que o que foi adquirido primeiro (as pessoas gramaticais do presente) vai sendo introduzido paulatinamente em cada novo tempo verbal.

Como vimos, Scliar-Cabral (2007) também relaciona a emergência das pessoas do discurso à emergência de T, sendo a distinção das pessoas uma condição para a marcação de T. Com base nas considerações de Lopes *et alii* (2004) e no que foi relatado por Fernández Martínez (1994) nas fases I e II, discordamos quanto à criança lidar primeiramente com as pessoas e posteriormente com Tempo. Conforme visto, na fase I, a criança já apresenta noções de futuro, e não faz marcação de pessoa nessa fase; na fase II, apresenta noções de presente, passado e futuro, marcando, efetivamente, apenas a 3ª p. sg (há marcações de 1ª e 2ª p. sg. também, mas não são efetivas, ocorrem apenas com dois verbos). Assim sendo, consideramos que a criança lida com Tempo e pessoa (aquisição dos traços- $\phi$ ) ao mesmo tempo e não com um seguido do outro.

Por fim, com base nos seus resultados, a autora esclarece que, ao contrário do que se afirma em diversos estudos, a aquisição da morfologia não está relacionada a características aspectuais do verbo, uma vez que as primeiras formas produzidas pela criança foram: presente, pretérito perfeito e perífrase de futuro, ou seja, primeiramente, o que a criança faz é ampliar o momento presente em duas direções temporais: para o passado e para o futuro.



Além disso, se o contraste aspectual perfectivo x imperfectivo é a primeira e única coisa que a criança codifica, como pode ser explicada a produção da perífrase de futuro? Tampouco pode ser confirmada a hipótese de que o desenvolvimento da morfologia verbal está atrelado a características semânticas dos verbos (à exceção da perífrase de gerúndio, que tende a ocorrer com verbos de atividade), pois os dados mostram que a produção dos três primeiros tempos verbais não se relaciona com o significado dos verbos.

No que diz respeito à emergência de tempo futuro e as formas verbais que o codificam em Espanhol, destacamos o trabalho de Kanwit (2013).

## **2.5 Kanwit (2013): produção das formas verbais de futuro no Espanhol de Madri**

Kanwit (2013) realizou um estudo de cunho variacionista sobre a aquisição da expressão de futuro no Espanhol madrileno. O autor analisou, em amostras transversais, a fala espontânea de 40 crianças com idades de 3 a 12 anos. Os objetivos gerais do estudo foram: identificar a frequência de uso das formas simples e perifrástica de futuro e identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam tal uso na fala de crianças madrilenas.

O pesquisador apresenta uma breve revisão de estudos sobre a aquisição das formas de futuro. Três estudos são mencionados. O primeiro deles é o de Kernan e Blount (1966) sobre a fala de crianças mexicanas de Jalisco. Estes pesquisadores realizaram um teste em que as crianças deveriam associar imagens a formas linguísticas, sendo algumas delas formas de Futuro Simples. Os resultados mostraram que as crianças mais novas (3 a 5 anos) acertaram o uso do Futuro Simples em 30% dos casos, enquanto as crianças de 8 a 10 anos acertaram em 45% dos casos, e as mais velhas (11 e 12 anos) o faziam em 80% dos casos. Por outro lado, as crianças mais novas não apresentaram dificuldades com a formação de plural e formação do pretérito perfeito e imperfeito. O estudo de Kernan e Blount concluiu que o Futuro Simples é uma forma que pressupõe dificuldades para crianças mais novas.

Com relação a esses resultados, alguns fatores mencionados nos demais estudos parecem poder explicá-los melhor. As crianças mais novas não apresentam dificuldades com a formação de plural porque, na idade de 3 a 5 anos, os traços- $\phi$  já foram adquiridos. Quanto aos tempos verbais de passado, é preciso considerar que, entre outros fatores, no período em questão, AGR, T e traços- $\phi$  (no mínimo) já emergiram na gramática da criança, possibilitando o reconhecimento e a produção dessas formas verbais. Sobre as formas de futuro simples, seria importante saber mais sobre o teste realizado, pois, dependendo do contexto de uso em que a criança deveria empregar a forma verbal, a forma simples pode não ser a opção mais

selecionada. Em Parrini (2011), são mencionados diversos estudos que mostram que a forma simples de futuro se restringe, na maioria das variedades do Espanhol da América, à expressão modal. Assim sendo, se o contexto de uso oferecido à criança se tratava de uma expressão temporal, é esperado que a forma simples seja um complicador para a criança, pois para esta função ela selecionaria a forma perifrástica, que é, além de tudo, muito mais frequente no *input*. As crianças maiores, além de já terem todas as categorias funcionais, morfologia e sintaxe adquiridas, estão expostas aos dados do *input* há mais tempo e, provavelmente, já passam por processo de escolarização, em que a forma simples é formalmente apresentada à criança, o que pode justificar maior número de acertos no teste.

Outros estudos mencionados por Kanwit (2013) foram: Gili Gaya (1972), González (1970) e Brisk (1972). O primeiro analisou dados da fala infantil de Porto Rico; o segundo analisou dados de aquisição de nativos do Texas; e o terceiro estudo analisou dados de pré-escolares do Novo México. As três pesquisas mostraram escassez de uso da forma de futuro simples até os 5 anos de idade. Nos dados das crianças porto-riquenhas, houve apenas 5 ocorrências; nos dados dos texanos, apenas 1 ocorrência aos 4 anos e meio; nos dados das crianças de Novo México, não houve nenhuma produção até os 5 anos.

A partir destas evidências, Kanwit (2013) justifica seu interesse por investigar a produção da forma simples de futuro na aquisição, além do fato de que há poucos estudos sobre o tema.

Os resultados da análise de Kanwit (2013) também constataram uma baixa produção da forma simples de futuro: 18% (76 oco.) contra 82% (343 oco.) de formas perifrásticas. Pelo fato de a forma simples ser menos recorrente, Kanwit (2013) focaliza a descrição de seus resultados sobre esta forma. A pesquisa revelou que:

- os fatores mais significativos para a produção das formas em análise foram: gênero do informante, idade do informante e a animacidade do sujeito gramatical.
- A produção da forma simples foi mais frequente na fala das meninas que na dos meninos (58 oco. X 18 oco, respectivamente). Sobre este resultado, Kanwit (2013) explica que reforça estudos anteriores nos quais o desenvolvimento linguístico feminino evidenciou maiores complexidades mais cedo que o masculino.
- Com relação às faixas etárias, a produção de formas simples foi: 3-5 anos: 11%; 6-8 anos: 30%; 9-11 anos: 11%; 12 anos: 20%; em todas as idades, as meninas produzem mais FS que os meninos e, aos 12 anos, toda a produção de formas simples identificada nos dados é de meninas. Kanwit (2013) explica que a maior produtividade de formas simples na idade de 6 a 8 anos pode ser influenciada pela escolarização.

- Sujeitos [-animados] ocorrem mais com a forma simples; sujeitos humanos, que são mais frequentes, não favorecem a sua ocorrência. Assim sendo, Kanwit (2013) conclui que a forma simples é favorecida em contextos menos frequentes, e explica que este resultado é consistente com estudos prévios, os quais afirmam que a forma simples é “deficiente” para indicar futuridade e a perífrase tornou-se a forma padrão de expressão do futuro.
- A forma simples é a mais selecionada para fazer referência a eventos futuros de ocorrência distante em relação ao momento da fala (dentro de 1 ano); é ligeiramente favorecida para a referência a eventos futuros intermediários (dentro de 1 dia) e indefinidos (tempo indeterminado). Para referenciar eventos de ocorrência imediata (mesmo dia) os falantes selecionam a forma perifrástica. Sobre estes resultados, Kanwit (2013) explica que também são consistentes com estudos anteriores e, mais uma vez, confirma-se a perífrase como forma padrão para a expressão da futuridade, já que a referência a eventos futuros imediatos é mais frequente nos dados (56%).
- Especificadores adverbiais como *nunca*, *siempre* e especificações imprecisas, como *cuando pueda* (quando puder), favorecem a seleção da forma simples. Especificações mais precisas, como *el viernes* (na sexta-feira) e a ausência de especificadores favorecem ligeiramente a forma simples.
- A 1ª p. sg. (*yo*) favorece a seleção da perífrase e a 2ª p. sg. (*tú*) favorece a seleção da forma simples. As demais pessoas não influenciam a preferência por uma forma ou outra. Além disso, sujeitos plurais favorecem a ocorrência da forma simples e sujeitos singulares favorecem a perífrase (exceto *tú*).
- A análise das variáveis mostra que a produção das formas de futuro na fala das crianças é condicionada pelos mesmos fatores que restringem a produção dessas formas na fala dos adultos. Além disso, a forma perifrástica emerge antes da simples.

Kanwit (2013) explica que a baixa frequência de formas simples (18%) e a preferência pela perífrase na fala das crianças não só é consistente com os dados de pesquisas sobre a fala dos adultos, mas também corrobora estudos que mostraram a pouca frequência, ou mesmo ausência, de futuro simples na fala das crianças, em diversas línguas.

De fato, os resultados encontrados por Kanwit (2013) corroboram estudos anteriores sobre a produção das formas de futuro no Espanhol, em distintas variedades. Em Parrini (2011) também confirmamos a seleção de uma forma verbal ou outra relacionada aos condicionantes mencionados pelo autor.

Entretanto, com base nos pressupostos gerativistas de aquisição da linguagem, não podemos deixar de questionar a validade do fator “gênero do informante” como um

condicionante a ser considerado na explicação do fenômeno. Numa perspectiva mentalista, a aquisição de uma língua se dá mediante a interação entre a Faculdade da Linguagem, que é inata e comum a toda a espécie humana, e dados provenientes do meio linguístico, sendo o componente inato o elemento de maior peso nesse processo. Nesse sentido, a aquisição de uma língua ocorre, portanto, da mesma maneira em todos os seres humanos, as diferenças no desenvolvimento linguístico são atribuídas a fatores externos à Faculdade da Linguagem, tais como: evidências no *input*, estímulos recebidos pela criança etc. Assim sendo, consideramos que a proposição de que o desenvolvimento linguístico das meninas é mais precoce e complexo que o dos meninos não seria um argumento adequado para compreender um fenômeno linguístico ou explicar diferenças observadas na produção dos indivíduos.

Com relação aos resultados obtidos e ao fato de a forma perifrástica emergir antes da simples, Kanwit (2013) propõe algumas explicações. Para o autor, isto ocorre porque, pelo fato de a forma simples ser menos frequente na fala dos adultos, as crianças recebem bem menos *input* com essa forma do que com a perífrase, logo, a aquisição da perífrase se vê favorecida pela sua predominância no *input*.

Quanto a essa explicação, é importante destacar que, apesar do inegável papel do *input* na aquisição, as crianças não reproduzem apenas o que ouvem, de forma que a frequência e a quantidade de dados presentes no *input* são relevantes, mas não bastam por si só, é preciso considerar também outros possíveis fatores, como, por exemplo, a função semântica da forma verbal no sistema linguístico em questão.

Outra razão apontada pelo autor é a composição morfológica da forma simples, que é constituída pela adição de morfemas ao infinitivo, formando, em geral, palavras de pelo menos três sílabas, o que pode representar uma dificuldade para falantes em fase de aquisição.

Questionamos esse argumento com base numa simples observação: as crianças, nas primeiras fases da aquisição, produzem fonologicamente apenas algumas partes das palavras. Com relação a formas verbais, é comum as crianças produzirem apenas a última sílaba (conforme exemplo mencionado por SCLiar-CABRAL, 2007: a criança diz “bô” para “acabou”), que, no Espanhol e no Português, corresponde ao morfema que codifica informações sobre Tempo, Modo, Aspecto, pessoa e número. Assim sendo, apesar das restrições fonológicas que as crianças apresentam por estarem em desenvolvimento linguístico, elas parecem perceber que, com apenas alguns morfemas, é possível codificar uma série de informações, e assim o fazem. Portanto, o fato de a forma verbal apresentar três sílabas não parece ser uma explicação razoável para a ausência de formas de futuro na produção infantil.

Além disso, Kanwit (2013) menciona o princípio um-para-um no mapeamento sentido-para-forma<sup>14</sup>. O autor explica que, assim como ocorre nas fases iniciais da aquisição de L2, em que os aprendizes demonstram uma utilização simples de uma forma de superfície (neste caso, a perífrase) para expressar um significado subjacente (isto é, futuridade), no início da aquisição, pode não ter havido uma grande necessidade de expressar a futuridade através da forma simples, uma vez que já havia outra forma verbal para isso. Assim sendo, a necessidade de expressar a futuridade foi cumprida pela forma perifrástica, e passou algum tempo antes de que os falantes demonstrassem a multifuncionalidade ou o uso de múltiplas formas (ou seja, a forma perifrástica e a forma simples) para transmitir futuridade. Um exemplo da dependência inicial do princípio um-para-um pode ser visto nos dados dos meninos de 3-5 anos, que produziram 97% de perífrases de futuro, enquanto as meninas de 6-8 anos produziram essa forma em 61% dos casos, demonstrando um sistema de multifuncionalidade comparativamente muito mais equilibrado.

Ademais, Kanwit (2013) explica que, nas poucas vezes em que a forma simples ocorre, ela tende a ser favorecida pelos fatores menos frequentes. Considerando a noção de *status* padrão, isso indica que a forma perifrástica é de fato a fórmula padrão para a expressão de futuro na fala das crianças madrienas, assim como na dos adultos, uma vez que formas padrão tendem a ser favorecidas nos contextos mais frequentes e mais gerais, com outras formas sendo relegadas a contextos linguísticos menos comuns e mais específicos.

Por fim, para uma melhor explanação sobre o tema abordado em seu artigo, Kanwit (2013) sugere que sejam realizados estudos em amostras longitudinais, que considerem a produção do presente do indicativo como forma de expressão do futuro e o valor epistêmico da forma simples.

O artigo de Kanwit (2013) carece de exemplos e também de dados sobre a produção da forma perifrástica, o que, de certa forma, não permite que o leitor possa visualizar com maiores detalhes os resultados encontrados na pesquisa. Além disso, em alguns momentos, para tentar entender os resultados obtidos nas análises, o autor levanta algumas hipóteses e faz julgamentos sobre as necessidades comunicativas dos falantes, com pouca base teórica. Por tudo isso, consideramos que o estudo de Kanwit (2013), assim como o de Scliar-Cabral (2007) e o de Dorschner (2006), é um estudo piloto, o que, de forma alguma diminui a sua relevância, mas apenas deixa claro que os resultados podem ser discutidos e explorados mais a fundo.

---

<sup>14</sup> Kanwit referencia Andersen (1984).

## 2.6 Weist (2014): a referência temporal futura no sistema temporal da fala infantil em Inglês, e outros estudos sobre a aquisição de Grego, Coreano e Polonês

Diferentemente dos estudos anteriormente mencionados, Weist (2014) analisa o sistema temporal na fala infantil, focalizando a referência temporal futura, conciliando pressupostos sobre aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo. Para Weist (2014), ao examinar a fala infantil, é preciso investigar o significado que os morfemas possuem no sistema linguístico da criança em várias fases do desenvolvimento, pois haveria uma relação entre aquisição da linguagem e desenvolvimento conceptual. O autor explica que a criança não pode falar de relações que ela não é capaz de conceber. Assim, se a criança é incapaz de construir a representação de um evento e guardá-la na memória, então um morfema de tempo passado ou não-passado na fala da criança pode não estar revelando um percurso no tempo conceptual nas experiências anteriores, muito menos antecipando experiências futuras.

Weist (2014) considera duas fases na aquisição do sistema temporal na fala da criança: o tempo do evento e o tempo da referência; explica também que, para os falantes em geral, a referência temporal envolve três importantes intervalos no tempo: o tempo da fala, o tempo do evento e o tempo de referência. Entretanto, dentro do sistema de tempo do evento da gramática da criança, há apenas uma referência temporal e esta seria o tempo da fala. O tempo de referência é demonstrado com advérbios de tempo, como “amanhã” e “ontem”, e cláusulas adverbiais temporais como “estávamos fazendo x”.

Sobre a categoria modalidade, Weist (2014) explica que, na fala da criança, a modalidade é expressada por meio de verbos modais, como os auxiliares *will*, *can* e *must*, no Inglês, ou com flexões modais, como no Coreano, ou através dos modos imperativo e subjuntivo no Grego.

Os dados apresentados por Weist (2014) são da fala espontânea de uma criança adquirindo Inglês, Christy, da idade de 1;5 a 2;2. As amostras são dos anos 80; o autor não menciona de que variedade do Inglês se trata. O *corpus* foi coletado pela mãe da criança, que também é pesquisadora e fez diversas anotações sobre os contextos em que as falas da criança foram registradas. Tais anotações foram consideradas por Weist (2014) para identificar as noções de temporalidade na gramática da criança.

A primeira análise realizada pelo autor busca observar o desenvolvimento do sistema temporal, a passagem do tempo da fala para o tempo do evento. O autor observa que, nas idades de 1;5 a 1;10 há uma aparente referência ao passado, ao presente e ao futuro, bem

como sequências de eventos. Entretanto, não há morfologia flexional indicando emergência do sistema de tempo do evento.

A interpretação das referências temporais feitas pela criança é obtida através de anotações presentes nas amostras, por exemplo, a criança disse “*write Sissy*” (escreve Sissy) e Weist (2014) interpreta este enunciado como uma referência ao passado com base na seguinte anotação sobre o contexto em que tal fala foi proferida: a criança disse isso mostrando que sua irmã tinha escrito algo na sua mão.

O autor considera que, nessa fase do processo de aquisição, a gramática da criança faz referência apenas ao tempo da fala, já que a relação temporal dêitica do sistema de tempo do evento não foi codificada em morfologia finita.

A referência temporal de futuro é expressada lexicalmente com as palavras “tarde” e “logo”. Embora a noção de futuro não seja codificada em morfemas verbais, o uso dos advérbios mostra que a criança já possui noções de tempo posterior ao momento da fala.

Aos 2;0 anos de idade, a gramática da criança começa a apresentar flexões de tempo passado (p. ex.: *I cried*: eu chorei) e aspecto progressivo (p. ex.: *Mommy Ø coming soon*.: Mamãe chegando logo.) As anotações feitas nas amostras sobre o contexto da fala da criança mostram que alguns enunciados têm referência temporal futura (p. ex.: *Mark Ø play Christy dominoes*.: Mark jogar dominó com Christy. Anotação na amostra: Ela está antecipando que seu amigo jogará com ela quando vier visitá-la.). Weist (2014) considera que nesta fase da aquisição o sistema de tempo do evento emergiu.

Na idade de 2;2, por já apresentar sistema de tempo do evento, a criança começa a usar os auxiliares de futuro *will* e *going to*. Weist (2014) explica que uma característica da emergência do sistema de tempo do evento na gramática de Christy, prototípica em crianças adquirindo Inglês e algumas outras línguas, foi a distinção explícita passado/não-passado. Além disso, a morfologia codificando tempo passado emerge antes da morfologia codificando tempo futuro. Weist (2014) chama atenção para o fato de que, desde cedo, os enunciados que expressam sequências já incluíram localização referencial temporal distante do momento da fala, como aos 2;2, e estes intervalos temporais foram localizados no futuro, p. ex.: *when he comes home* (quando ele voltar para casa).

Em uma seção que indaga se morfemas de tempo também codificam modalidade deôntica, Weist (2014) explica que, em relação ao futuro, a morfologia com potencial para expressão de referência temporal futura pode não acontecer, ao invés disso, pode codificar modalidade deôntica na fala das crianças. O autor defende esta afirmação com base no trabalho de Stephany (1986 *apud* WEIST, 2014), que desenvolveu uma pesquisa com dados

de aquisição do Grego e do Inglês. Esta pesquisadora explica que os modos subjuntivo e imperativo são os mais importantes dispositivos formais para expressar modalidade deôntica, sendo o futuro e o subjuntivo distintos apenas pelas partículas morfológicas que os designam. Os dados de Stephany mostraram que, tanto no Grego como no Inglês, as sentenças modalizadas presentes nas fases iniciais da aquisição expressam, predominantemente, modalidade deôntica.

Alguns resultados da pesquisa de Stephany foram destacados por Weist (2014), quais sejam: uma das crianças investigadas usou, de 2;2 a 2;5 anos, *will* e *gonna* para expressar intenções, ou seja, modalidade deôntica<sup>15</sup>. A partir dessa idade, a criança começou a fazer as seguintes distinções: uso de *gonna* para eventos futuros de ocorrência imediata, cuja realização pode ser controlada pela criança, e uso de *will* para eventos de ocorrência mais distante, cuja realização não pode ser controlada pelo falante. Nesse momento, parece que a criança começa a introduzir a noção epistêmica de possibilidade. Com base nesses resultados, Stephany afirma que a modalidade epistêmica se desenvolve mais tarde que a deôntica na aquisição da linguagem e esta sequência está relacionada com o desenvolvimento conceptual para a distinção das noções de possibilidade e realidade.

Os resultados de Stephany sobre as distinções que a criança faz entre o uso das duas formas verbais corroboram os resultados de outros estudos, não só sobre a aquisição do Inglês, como mostra o estudo de Dorschner (2006), mas também sobre a produção dos adultos em Inglês e outras línguas.

A partir dos resultados e considerações de Stephany, Weist (2014) faz a seguinte leitura dos dados de Christy: aos 2;2, ela produz os enunciados *Daddy will get up, and Daddy will hold my little doll* (Papai levantará, e papai segurará a minha bonequinha); *I going to put them in a box so them won't fall down* (Eu vou colocá-los numa caixa e não cairão mais). Para Weist (1994), nestes enunciados, a criança parece estar pensando sobre a possibilidade de que seu pai se envolva numa brincadeira após levantar-se, e faz planos para assegurar que algumas coisas aconteçam num evento esboçado. Entretanto, por acreditar que aos 2;0 anos de idade a criança não é capaz ainda de expressar tais possibilidades, o autor argumenta que ela estava simplesmente expressando desejos e intenções no tempo da fala, o que consiste em uma noção deôntica.

Assim como questionamos a interpretação de Scliar-Cabral (2007) sobre o enunciado “vô naná” (que não seria expressão de futuro, mas “vô ligá” foi considerado futuro

---

<sup>15</sup> Não há exemplos no texto.



perifrástico), não podemos deixar de questionar a posição de Weist (1994). Parece claro que o autor reinterpreta os dados buscando uma análise que corrobore as alegações dos teóricos de cujas propostas ele lança mão para embasar seu estudo. Diante disso, cabe a pergunta: até que ponto o posicionamento teórico pode predizer o que os dados revelam?

A fim de estender a discussão sobre o tipo de modalidade que emerge primeiro na gramática em aquisição, Weist (2014) cita um estudo que defende o contrário do proposto por Stephany. O autor justifica que a estrutura da língua alvo vai influenciar o curso da aquisição e menciona que, ao contrário do que afirma Stephany sobre a aquisição da modalidade em Inglês e Grego, o estudo de Choi (1991 *apud* WEIST, 2014) sobre a aquisição das flexões modais no Coreano não sustenta a primazia da modalidade deôntica sobre a epistêmica.

A pesquisa de Choi analisou três crianças na idade de 1;8 a 2;11 e concluiu que as flexões de semântica epistêmica (-TA; -E; -CI; -TAY) se tornam mais produtivas na fala das crianças primeiro que as flexões de modalidade deôntica. Além disso, já em fases iniciais da aquisição, as crianças distinguem os significados dos quatro morfemas de modalidade epistêmica.

Com base em tais resultados, Choi conclui que, aos 2;0 anos, as crianças já demonstram conhecimento sobre eventos prévios e discriminam diferentes tipos de conhecimento acerca da realização de eventos e referências temporais, portanto, a gramática da criança que adquire Coreano não se restringe ao aqui e agora. Em relação ao futuro, a autora postula que, se as crianças podem interpretar o *status* factual de uma proposição em fases iniciais da aquisição, elas também podem ser capazes de interpretar um valor de verdade, o que é uma noção epistêmica.

Conforme mencionamos no capítulo anterior, em fases iniciais da aquisição, as crianças produzem formas verbais desprovidas de morfologia específica para expressar Tempo e Modo. Entretanto, essas formas, sejam infinitivas (no caso de línguas de RIs), sejam formas *default* (no caso de línguas de sujeito não-nulo), podem codificar tais semânticas, constituindo-se, portanto, as primeiras formas que a criança produz para tais funções em determinado período do processo de desenvolvimento linguístico. Assim sendo, consideramos que é preciso ponderar ao afirmar que determinadas categorias ou traços ainda não emergiram na gramática da criança porque os dados não mostram a produção de morfemas específicos com determinada expressão.

Dessa forma, as afirmações de Choi sobre a emergência da modalidade epistêmica antes da deôntica, com base na produção e distinção de morfemas, suscitam algumas discussões: as formas analisadas já mostram uma produção bastante desenvolvida, uma vez

que a criança já faz uso de pelo menos quatro morfemas para marcar distinções modais, portanto, não parece ser esta uma fase inicial de aquisição da língua, mas sim uma fase razoavelmente intermediária ou avançada em termos de aquisição de categorias e expressão morfológica das mesmas. Talvez fosse preciso analisar as formas produzidas antes da primeira idade analisada (1;8) para averiguar que função cumprem na gramática da criança quando sua produção é ainda bastante limitada em termos de verbalização. Até que ponto podemos afirmar que uma categoria ou traço ainda não foi adquirido porque não está morfológicamente representado na produção oral?

Sobre a presença de advérbios temporais na produção infantil, Weist (2014) ressalta que inúmeros estudos observaram enunciados anômalos em que o tempo expresso no enunciado aponta para uma direção e o advérbio usado pela criança aponta para outra, como em *I had a bath tomorrow* (Eu tomei banho amanhã). O autor explica que é possível que o sistema temporal não esteja desenvolvido de maneira sistemática, uma vez que estas falhas para coordenar os valores dêiticos dos advérbios e do tempo verbal são frequentemente observadas na produção entre 2;6 e 3 anos de idade, quando o sistema de tempo de referência ainda está sendo adquirido e ajustado no sistema temporal da gramática da criança.

Para fornecer alguns dados, Weist (2014) cita os resultados da investigação desenvolvida por Weist e Buczowska (1987, *apud* WEIST, 2014). Estes pesquisadores analisaram a emergência de advérbios temporais em três crianças falantes de Polônês, com idades de 2;4 a 3;2. Os advérbios foram classificados de acordo com a indicação da direção temporal em relação ao momento da fala, estabelecendo-se, assim, três grupos de advérbios: imediatos (p. ex. já, agora e em breve); ciclo diário (p. ex. ontem, hoje e amanhã); e relativamente remotos (p. ex. há muito tempo atrás, mais tarde e algumas vezes no passado). Os advérbios imediatos emergiram de forma congruente na idade de 2;4, ou seja, nesta idade as crianças já se mostram capazes de coordenar os valores dêiticos dos advérbios com os do tempo verbal, tanto no futuro como no passado. Os advérbios de ciclo diário emergem com incongruências aos 2;7 anos e os advérbios relativamente remotos após os 3;0 anos de idade.

Os resultados de Weist e Buczowska sobre os enunciados com incongruências entre advérbio e tempo do enunciado mostram que as crianças interpretam os advérbios de tempo como itens de referência temporal, contudo, ainda não identificam as subespecificações temporais veiculadas nessas formas, o que sugere que a emergência da categoria Tempo ocorre em um momento, mas a especificação dos traços de Tempo, ou seja, a emergência dos traços de passado, presente e futuro, ocorre em momento posterior e exige mais da criança,

que tem de fazer o adequado pareamento entre forma e conteúdo, o que se relaciona direta ou indiretamente com a emergência de outros traços de outras categorias funcionais.

## 2.7 Resumo dos estudos citados no capítulo

Esta pesquisa busca evidências para compreender a manifestação das noções de futuridade na gramática em aquisição. Para tanto, realizamos esta revisão de literatura com o objetivo de gerarmos subsídios para as análises que serão desenvolvidas no presente estudo. Nesse sentido, as propostas dos vários estudiosos sobre a aquisição e o relato dos resultados encontrados em suas pesquisas servirão de base de comparação para os resultados obtidos nesta tese.

Assim sendo, de acordo com os estudos mencionados nesta revisão de literatura sobre a aquisição da categoria Tempo, emergência de Tempo futuro e aquisição da morfologia verbal, destacamos alguns pontos relevantes a serem considerados:

- para alguns pesquisadores (seguidores da Hipótese do Tempo Defectivo), a emergência de Tempo ocorre apenas após a emergência de Aspecto e Modo (SCLIAR-CABRAL, 2007 sobre o Português Brasileiro);
- para alguns pesquisadores, Tempo emerge cedo, antes mesmo e paralelamente à estabilização da concordância (LOPES *et alii*, 2004 sobre o Português Brasileiro);
- a gramática em aquisição apresenta, inicialmente, apenas uma referência temporal: o tempo da fala; as referências de tempo do evento e tempo da referência são adquiridas a partir dos 2;6 (WEIST, 2014 sobre o Inglês);
- a emergência de Tempo está relacionada à emergência de AGR (SCLIAR-CABRAL, 2007 sobre o Português Brasileiro; LOPES *et alii*, 2004 sobre o Português Brasileiro);
- nas fases iniciais da aquisição, predomina o uso da primeira e terceira pessoas do singular (LOPES *et alii*, 2004 sobre o Português Brasileiro);
- os primeiros tempos verbais a serem produzidos pela criança são: presente do indicativo, imperativo e formas infinitivas com sentido de futuro perifrástico (LOPES *et alii*, 2004 sobre o Português Brasileiro; FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, 1994 sobre o Espanhol);
- a modalidade deôntica emerge antes da epistêmica (SCLIAR-CABRAL, 2007 sobre o Português Brasileiro; STEPHANY, 1986 *apud* WEIST, 2014 sobre o Inglês);
- os modais de futuro expressam, inicialmente, modalidade deôntica, depois passam a ser usados para a expressão da futuridade (STEPHANY, 1986 *apud* WEIST, 2014 sobre o Inglês);

- a expressão de futuro pela morfologia verbal está relacionada à aquisição de noções temporais abrangentes, como o tempo do evento, o que ocorre por volta dos 2;0 anos (WEIST, 2014 sobre o Inglês);
- as formas verbais de futuro tardam a emergir na gramática infantil e são pouco frequentes se comparadas aos demais tempos verbais (KANWIT, 2013 sobre o Espanhol; DORSCHNER, 2006 sobre o Inglês; LOPES *et alii*, 2004 e SCLIAR-CABRAL, 2007 sobre o sobre o Português Brasileiro);
- a forma perifrástica de futuro emerge antes da simples, contudo tarda mais a ser adquirida, ao passo que a forma simples é adquirida mais rapidamente (DORSCHNER, 2006 sobre o Inglês; KANWIT, 2013 sobre o Espanhol);
- as formas de futuro ocorrem, predominantemente, com sujeitos pronominais (DORSCHNER, 2006 sobre o Inglês);
- sujeitos com traço [-animado] favorecem a forma simples de futuro; sujeitos com traço [+animado] favorecem a forma perifrástica (KANWIT, 2013 sobre o Espanhol);
- a forma simples é favorecida por fatores menos frequentes, por isso, tornou-se “deficiente” para a expressão da futuridade; a perífrase é a forma padrão para a expressão da futuridade (KANWIT, 2013 sobre o Espanhol);
- a forma simples é selecionada para referenciar eventos de realização distante ou intermediária em relação ao momento da fala; a forma perifrástica referencia eventos de realização imediata (KANWIT, 2013 sobre o Espanhol; DORSCHNER, 2006 sobre o Inglês; STEPHANY, 1986 *apud* WEIST, 2014 sobre o Inglês);
- a forma simples ocorre com especificações temporais imprecisas (“nunca”, “sempre”, “quando puder”) ou em contextos sem especificação temporal (KANWIT, 2013 sobre o Espanhol);
- a forma perifrástica ocorre mais em sentenças declarativas; a forma simples ocorre em declarativas e em interrogativas (DORSCHNER, 2006 sobre o Inglês);
- a forma perifrástica ocorre com sujeitos em primeira pessoa; a forma simples ocorre com a segunda e a terceira pessoas (KANWIT, 2013 sobre o Espanhol; LOPES *et alii*, 2004 sobre o Português Brasileiro; DORSCHNER, 2006 sobre o Inglês).

Neste capítulo, buscamos reunir e discutir algumas investigações que trataram de questões relacionadas às categorias e traços investigados na presente tese. O objetivo foi reunir informações que possam contribuir com o debate que pretendemos desenvolver.

Uma vez vistos os resultados dos estudos em aquisição, no próximo capítulo, apresentamos resumidamente os resultados da pesquisa realizada sobre as formas de futuro na

gramática adulta, com a qual pretendemos comparar, parcialmente, os dados da produção infantil.

### 3 AS FORMAS VERBAIS DE FUTURO NA GRAMÁTICA ADULTA

É importante ressaltar que a pesquisa desenvolvida nesta tese busca dar continuidade ao trabalho realizado no mestrado, no qual analisamos o fenômeno de mudança Futuro Simples (*compraré*) > Futuro Perifrástico (*voy a comprar*) na fala espontânea de adultos madrilenos.

Conforme mencionado na introdução desta tese, os resultados obtidos na pesquisa sobre a produção das formas verbais de futuro na fala infantil serão parcialmente comparados aos resultados obtidos na pesquisa sobre a fala dos adultos.

O estudo desenvolvido no mestrado consistiu numa análise de traços, com base nos pressupostos teóricos da Gramática Gerativa. Foram analisadas 200 ocorrências das formas de Futuro Simples (FS) e Futuro Perifrástico (FP) em 8 entrevistas com nativos do Espanhol falado em Alcalá de Henares.

Após realizar um considerável levantamento bibliográfico sobre o referido fenômeno de mudança FS > FP em Espanhol, Português brasileiro, Italiano e Francês, foi possível identificar os fatores que influenciam na seleção das formas verbais de futuro e no fenômeno de mudança FS > FP. Os fatores analisados na pesquisa foram: forma verbal (Simples / Perifrástica); possibilidade de alternância FS/FP sem mudança semântica; semântica veiculada pela forma verbal (Futuro / Hipótese / Dúvida / Ordem / Desacordo); distância temporal (Futuro Imediato / Futuro Próximo / Futuro Distante / Impreciso); pessoa gramatical (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> do singular ou plural); e animacidade do sujeito (+/- animado).

Os resultados obtidos na análise mostraram que:

- Em 200 dados coletados, 94 são de FS e 106 são de FP, o que evidencia o amplo uso do FS nessa variedade do Espanhol, ao contrário do que acontece nas variedades hispano-americanas e nas demais línguas neolatinas, à exceção do Italiano.
- O FP é mais favorável à alternância com o FS do que ao contrário, pois o FP pode substituir o FS sem provocar mudança de sentido no enunciado em 64% dos casos, ao passo que o FS só admite variação com o FP em 36% dos casos. Da mesma forma, a impossibilidade de alternância do FP com relação ao FS é de apenas 20% dos casos, já o FS não admite ser substituído pela FP em 80% dos casos.
- O FS está fortemente relacionado à expressão de hipótese e dúvida (noções modais epistêmicas), já que, de todas as ocorrências de FS e FP com essas semânticas, 97% e 85% delas são, respectivamente, realizadas através do FS. Traduzindo esses resultados em termos de traços semânticos, pode-se dizer que o FS veicula traços de tempo e traços de modalidade

(geralmente epistêmica) e, portanto, apresenta traços [+futuro, +modalidade], ao passo que o FP apresenta traços [+futuro, -modalidade], ou seja, no FP predomina o traço [+futuro], ao passo que o FS tende à [-futuro]. Por estes resultados, podemos ver a força do FP sobre o FS na expressão da futuridade. Isto se deve ao caráter intrinsecamente modal do FS.

- O FS, quando apresenta traço [+tempo], é selecionado preferencialmente para fazer referência a um evento futuro cuja realização é vista como distante do momento da fala. Por outro lado, o FP é a forma mais selecionada pelos falantes para fazer referência aos eventos futuros de ocorrência iminente ou próxima ao momento da fala.

- O FP ocorre preferencialmente na 1ª pessoa ao passo que, com as ocorrências de 3ª pessoa, o FS é mais frequente, embora o FP não fique muito atrás. Observamos também que o FS é mais recorrente na 2ª pessoa. Estes resultados parecem corroborar a proposta de que o FS está fortemente vinculado à modalidade, pois ao falar em 2ª ou 3ª pessoa o falante faz alegações sobre um posicionamento que não é o seu e, portanto, não poder assegurar a ocorrência do evento futuro, suscitando hipóteses. Por outro lado, como o FP ocorre mais na 1ª pessoa, tende a estar vinculado à expressão do que é certo ou provável em relação ao futuro, já que o falante está se referindo a si mesmo. Assim sendo, resume-se:

FS: 2ª/3ª pessoa → menor certeza da ocorrência do evento futuro → traço [-futuro] / [+modalidade].

FP: 1ª pessoa → maior certeza da ocorrência do evento futuro → traço [+futuro] / [-modalidade].

- O FS é a forma mais selecionada quando o sujeito é [-animado]. O FP é a mais selecionada quando o sujeito é [+animado]. Vale ressaltar que alegações sobre sujeitos [-animados] tendem a suscitar ainda mais incerteza do que sobre sujeitos [+animados], pois a ocorrência do evento futuro depende de um sujeito com [-humano]. Nesta linha de raciocínio, voltamos mais uma vez aos traços [-futuro]/[+modalidade] para o FS e [+futuro] para o FP.

Para ilustrar os referidos resultados, seguem alguns exemplos.

(1) “¿cómo es mi casa?/// pue:s (e:)/ ¿qué tendrá/ ciento:/ veinte o algo así?/// ciento veinte metros/// una cosa así/// exterior// las mejores vistas de Alcalá/// porque es el primer edificio alto”

(2) “que se iba a acabar el mundo// y digo «mira/ se lleva acabando el mundo desde que tengo yo uso de razón»/// y digo «así que supongo que algún día se acabará”

(3) “pues no lo sé// puede pasar tantas cosas en un minuto pero: .../// yo prefiero pensar que no/ que vamos a te- seguir teniendo árboles y flores aunque mal// porque: no los tratamos como debería ser pero:// yo pienso que lo voy a ver siempre así/ ya: mi hija/ no sé cómo lo verá// pero yo: espero verlo así siempre” (fazendo referência ao mundo)

Como pode ser visto, no exemplo (1), o falante seleciona o FS para expressar uma hipótese com relação ao tamanho de sua casa, não havendo nessa forma verbal qualquer traço de temporalidade, sendo [-tempo, +modalidade], [-futuro, +hipótese]. Nesse contexto, o FS não poderia alternar com o FP sem que houvesse mudança semântica. Observa-se também que ela ocorre na 3ª pessoa e tem um sujeito com traço [-animado].

No exemplo (2), o FS apresenta traço [+futuro] e poderia alternar com o FP. Entretanto, mesmo expressando tempo futuro, notamos um marcador de dúvida no enunciado (“*supongo*”), já que o falante faz referência a um evento futuro que ele considera distante do momento da fala (“*algún día*”) e, portanto, não pode assegurar a realização do referido evento. Também nesse exemplo, o FS ocorre na 3ª pessoa e tem um sujeito com traço [-animado].

No exemplo (3), o FP apresenta traço [+futuro]; o falante faz referência ao seu ponto de vista, a forma verbal ocorre na 1ª pessoa e tem um sujeito com traço [+animado]. Por estar seguida de uma forma verbal no gerúndio, o FP faz referência um evento futuro que se vê como continuidade do que ocorre no momento presente, o que pode pressupor mais certeza da realização do evento. Nessa forma verbal, não há traços de modalidade, sendo uma expressão solidamente temporal.

A forma “*verá*” apresenta traço [+tempo], mas notamos que está acompanhada de uma expressão de dúvida (“*no sé*”), já que a informante faz referência a um evento futuro distante do momento da fala (ela tem uma filha bebê e não sabe como será o mundo no futuro) e sobre o qual ela não pode ter certeza (o futuro do mundo). Além disso, o FS ocorre na 3ª pessoa e, desta vez, tem sujeito com traço [+animado].

Em resumo, o FS é a forma verbal mais selecionada para expressar dúvida/hipótese o que revela o seu traço [+modalidade], que se sobressai progressivamente ao traço de tempo. Em decorrência desta mudança, os falantes passaram a buscar outra forma verbal em que pudessem descarregar o traço de tempo futuro.

A partir dos resultados obtidos, consideramos que o fenômeno de mudança FS > FP decorre de uma mudança no pareamento do valor do traço (neste caso, traço [+futuro]) com a forma verbal correspondente (FS ou FP). Conforme visto, o FS pode veicular tanto traço [+futuro] como [-futuro], o que significa [+modalidade]. Como este traço se sobressaiu, os falantes passaram a interpretar o FS como uma forma verbal direcionada à expressão dos traços de modalidade, com pouca ou nenhuma expressão temporal.



O FP, por sua vez, mostra-se padrão na expressão da futuridade, e isto se deve ao fato de ter, na sua constituição, um verbo de movimento (verbo auxiliar “ir”) que lhe garante uma expressão de movimento no tempo e é compatível com o traço [+futuro].

Por fim, o estudo concluiu que o que desencadeia as diferenças entre as formas verbais de futuro e o fenômeno de mudança FS > FP é a realização do traço [+/-futuro] nas formas verbais em questão. Assim sendo, os inúmeros fatores que estabelecem as diferenças de uso podem ser reduzidos a um único fator desencadeante.

A referida análise foi realizada em dados da fala de madrilenos jovens (21 a 31 anos) e idosos (59 a 72 anos), todos entrevistados nos anos 90. A comparação entre as duas gerações não apresentou diferenças significativas, já que tanto os jovens como os idosos selecionam as duas formas verbais praticamente nas mesmas proporções e tanto os jovens como os idosos empregam o FS e o FP em proporções bem aproximadas em relação ao uso (Tempo Futuro / Modalidade) de cada uma das formas.

A comparação entre os dados das duas gerações visava a identificar indícios de mudança catastrófica (LIGHTFOOT, 1999), ou seja, se o fenômeno em questão, após ter passado por um processo de mudança gradual na língua, teria resultado numa reanálise de certo parâmetro que, ao atingir um ponto crítico, acarretaria a mudança de um parâmetro da gramática (neste caso, a mudança seria o abandono do FS e uso exclusivo do FP para a expressão de tempo futuro).

Os resultados obtidos não revelam mudança catastrófica, mas sim uma situação de competição de gramáticas (KROCK, 1989), já que os falantes selecionam as duas formas verbais, que se encontram em pé de igualdade em termos de frequência de uso, ou seja, o sistema linguístico do Espanhol madrileno apresenta as duas formas verbais como evidência para as novas gerações de falantes, ao contrário de outros sistemas linguísticos, como o Português brasileiro, em que o FS já não é selecionado pelos falantes nem para a expressão do futuro nem para demais usos (no PB houve mudança catastrófica).

A comparação entre as gramáticas adulta e infantil mostra-se interessante na medida em que possibilita compreender melhor a gramática adulta e as propriedades da gramática em estágio inicial. Nesse sentido, Rizzi (2000: 269, *apud* LOPES, 2007: 78) aborda as noções de continuidade e descontinuidade, isto é, aquilo que na gramática infantil é igual à gramática adulta sendo adquirida, e as propriedades que não estão presentes na gramática adulta sendo adquirida e, assim, se constituem como propriedades da Gramática Universal.

Com base nos apontamentos feitos após a revisão de literatura e nos resultados da pesquisa sobre a produção linguística dos adultos, listamos alguns fatores que permitirão

identificar os traços codificados nas formas verbais de futuro, bem como compreender aspectos do desenvolvimento linguístico infantil. Além disso, estabelecemos alguns procedimentos de análises, os quais serão explicitados no próximo capítulo, em que também apresentamos a descrição do *corpus* e da metodologia empregada para analisar os dados.

#### **4 CORPUS E METODOLOGIA**

Antes da descrição das amostras selecionadas como material de análise para esta pesquisa, faz-se necessário mencionar alguns percalços a serem superados por aqueles que fazem um estudo com dados longitudinais. Algumas dessas dificuldades são: a escassez de amostras de fala infantil organizadas para estudo e disponíveis para acesso; a disponibilidade de amostras de gravações realizadas há décadas, o que pode não atender os objetivos do estudo, dependendo do fenômeno analisado; a dificuldade de encontrar amostras compatíveis em tempo de gravação, época da gravação e procedência dos sujeitos; entre outras questões.

Diante disso, o pesquisador pode optar por obter os dados mediante gravações realizadas por ele mesmo, entretanto as dificuldades não serão menores. Um estudo longitudinal requer acompanhamento frequente e periódico dos sujeitos de pesquisa, o que, tratando-se de crianças (no nosso caso estrangeiras), torna-se uma tarefa ainda mais complicada por envolver não só questões éticas, mas principalmente de proteção dos indivíduos. Assim sendo, não raros são os casos em que as crianças gravadas longitudinalmente são filhas dos próprios pesquisadores, como é o caso do menino Magín, cujas falas são analisadas nesta tese, e do menino Juan, gravado por seu pai, o pesquisador José Linaza.

Contudo, obviamente, há pesquisadores que coletam dados de fala de crianças que não são seus filhos ou familiares. Nesses casos, geralmente, as gravações ou testes são realizados em creches, escolas ou na residência familiar das crianças, mediante autorização de seus responsáveis. Este tipo de procedimento demanda uma série de questões burocráticas legais e, após a coleta, o pesquisador precisará dispor de bastante tempo para transcrever os áudios ou vídeos. Araújo (2015), por exemplo, gravou longitudinalmente 2 crianças adquirindo Português brasileiro, nas idades de 1;8 a 2;9. As amostras coletadas foram usadas apenas por esta pesquisadora, e ainda não se encontram disponíveis digitalmente para outras pesquisas porque, dado o tempo restrito de um curso de mestrado, a pesquisadora limitou-se a transcrever apenas os dados que interessavam à sua pesquisa, já que não havia tempo hábil para a transcrição das gravações por completo.

Para a realização da presente pesquisa, nos deparamos com alguns dos obstáculos mencionados, razão pela qual tivemos de fazer algumas escolhas e arcar com as possíveis limitações do material selecionado. Seguem a descrição das amostras e algumas justificativas para as escolhas feitas.

#### 4.1 As amostras utilizadas na pesquisa

As amostras de fala utilizadas como *corpus* para as análises desenvolvidas nesta tese são oriundas do banco de dados CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) e estão disponíveis na página do banco de dados na internet.

O sistema CHILDES foi desenvolvido, principalmente, pelos professores de psicologia Brian Macwhinney e Catherine E. Snow, desde 1984. Estes pesquisadores criaram um vasto arquivo de dados, um sistema de transcrição e um conjunto de programas destinado à análise de produções espontâneas de indivíduos em fase de aquisição de língua. Trata-se de um sistema computadorizado de intercâmbio de dados cuja função é a transcrição, codificação e análise do material linguístico reunido. O banco reúne amostras longitudinais, transversais, em diversas línguas, de indivíduos monolíngues, bilíngues e com déficits linguísticos.

Todas as amostras que formam o CHILDES foram disponibilizadas pelos mais de 100 pesquisadores que gravaram e transcreveram as amostras para suas pesquisas e, posteriormente, contribuíram generosamente com o banco de dados. Como as amostras são cedidas pelos pesquisadores, muitas vezes elas apresentam um sistema de transcrição um pouco diversificado, bem como informações mais detalhadas e mais sucintas sobre os sujeitos de pesquisa e os contextos de gravação. As amostras de Magín, por exemplo, apresentam, abaixo de cada linha de fala, uma espécie de análise morfológica e uma correspondência, em Inglês, dos itens que formam o enunciado proferido. O mesmo não se observa nas amostras de Irene. Segue um exemplo.

\*MAG: con quién hablo?

%mor: prep|con=with pro:int|quién=who v|habla-1S&PRES=speak?

A codificação da segunda linha corresponde ao seguinte:

- %: indica que algum comentário será feito;
- mor: indica que se trata de um comentário sobre a morfologia do enunciado;
- prep: indica a preposição usada pelo falante (con = with);
- pro: refere-se ao pronome interrogativo (quién = who);
- v: refere-se ao verbo (habla-1 pessoa do singular e presente= speak).

Apesar de algumas diferenças procedentes da transcrição feita por cada pesquisador, há também aspectos em comum, padronizados pela equipe do CHILDES. Por exemplo: as amostras apresentam diversas anotações sobre o contexto de produção dos enunciados; a indicação dos indivíduos cujas falas são transcritas sempre são abreviadas considerando termos do Inglês (p. ex: MOT: mother, FAT: father, CHI: child, SIS: sister, FAM: family

friend ; GMOT: grandmother); na maioria das amostras, a fala da criança é sempre indicada por CHI, entretanto, em algumas amostras de Magín, a indicação da criança é feita pela abreviação de seu nome (MAG); todas as amostras a que tivemos acesso apresentam, geralmente, um cabeçalho com as seguintes informações: (1) códigos de localização da amostra no CHILDES, (2) a(s) língua(s) falada(s) na amostra, (3) as etiquetas de identificação dos participantes da gravação, (4) sobrenome do pesquisador que cedeu a amostra, (5) idade da criança, (6) data da gravação, (7) local da gravação, (8) identificação de quem transcreveu a amostra, (9) local onde a gravação foi realizada e (10) o contexto do momento da gravação. Seguem exemplos.

#### Cabeçalho da primeira amostra de Magín

- (1) @Loc: Romance/Spanish-MOR/Aguirre/mag2203.cha
- (1) @PID: 11312/c-00032093-1
- (2) @Languages: spa
- (3) @Participants: MAG Target Child , MOT Mother
- (4), (5) @ID: spa|Aguirre|MAG|1;10.||||Child|||
- (4) @ID: spa|Aguirre|MOT|||||Mother|||
- (6) @Date: 01-DEC-1992
- (7) @Location: Spain
- (8) @Transcriber: CAM
- (9) @Room Layout: Living room.
- (10) @Situation: Playing in the garden living room.

#### Cabeçalho da primeira amostra de Irene

- (1) @Loc: Romance/Spanish/Irene/24.cha
- (1) @PID: 11312/c-00031307-1
- (2) @Languages: spa , eng
- (3) @Participants: CHI Target\_Child , MOT Mother , FAT Father
- (5) @ID: spa|Irene|CHI|1;9.28|female|||Target\_Child|||
- (3) @ID: spa|Irene|MOT|||||Mother|||
- (3) @ID: spa|Irene|FAT|||||Father|||
- @Birth of CHI: 23-AUG-1997
- (8) @Transcriber: VM
- (6) @Date: 20-JUN-1999
- @Time Duration: 2:10-2:50
- (7) @Location: Spain
- (9) @Situation: la conversación tiene lugar en el salón.

Como pode ser visto, o cabeçalho da amostra de Irene apresenta também o gênero da criança gravada, sua data de nascimento e o tempo de duração da gravação. As informações disponíveis nos cabeçalhos variam, em algumas amostras há mais informações e informações mais específicas, em outras, informações mais gerais.

Com o objetivo de que as amostras possam atender a diversos tipos de investigação, os pesquisadores que as coletaram, bem como a equipe responsável pelas transcrições no CHILDES, sinalizam uma série de informações nas transcrições, tais como: fonético/fonológicas, morfológicas, “desvios” gramaticais produzidos pelas crianças, anotações sobre o contexto, entre outras informações. Para tanto, os transcritores usam alguns caracteres que denotem tais informações. As orientações para a transcrição das amostras são oferecidas em um livro organizado pelos coordenadores do CHILDES. Em tal material, são apresentados os diversos caracteres e o que eles codificam nas transcrições, segundo o padrão estabelecido no projeto, o qual se baseou em padrões internacionais de transcrição de dados orais, através de inúmeras consultas a pesquisadores do mundo todo. Seguem alguns exemplos dos referidos caracteres.

- As linhas que começam com “\*” indicam o que foi realmente dito (por oposição a anotações feitas pelos pesquisadores, p. ex. \*CHI: y esto que será? (fala da criança) %act: la niña coge otra cajita (anotação do transcritor sobre o contexto).
- As linhas que começam com o símbolo “%” podem conter códigos e comentários sobre o que foi dito. O símbolo “%” é seguido por um código de três letras em minúsculas para o tipo de informação, tais como “pho” para fonologia; “act” para ação;
- Palavras foneticamente ininteligíveis são transcritas como “xxx”.
- Formas de uma sequência fonológica incompleta ou incompreensível são transcritas com um “e” comercial, como em “&guga”.
- Palavras incompletas são escritas com o material fonético omitido entre parênteses, como em “(be)cause” e “(a)bout”.

Segundo MacWhinney (2016), o sistema CHILDES provocou grande impacto nos estudos sobre linguagem infantil. O criador do projeto menciona, por exemplo, que uma pesquisa realizada em 2003 identificou mais de dois mil artigos publicados em que os pesquisadores fizeram uso do banco de dados. Em 2007, CHILDES tinha alcançado mais de 44 milhões de palavras, o que o tornou, de longe, o maior banco de dados de interações infantis disponíveis. Mais de quatro mil e quinhentos pesquisadores já se identificaram como membros do CHILDES, desde a inauguração do projeto, embora nem todas essas pessoas estejam fazendo uso ativo das ferramentas em todos os momentos.

Tendo em vista a dimensão do projeto CHILDES e o notório reconhecimento da qualidade e confiabilidade do material disponibilizado e utilizado por milhares de pesquisadores no mundo todo, optamos por trabalhar com amostras desse banco de dados, não só pelas qualidades já ressaltadas do material, mas principalmente porque tínhamos

dificuldades de obter por conta própria os dados apropriados para a presente pesquisa, a saber: amostras longitudinais de crianças adquirindo Espanhol como língua materna, o que nos exigiria tempo hábil para encontrar os sujeitos de pesquisa, obter autorizações legais para a coleta de dados, realizar as gravações e transcrever as amostras. Pelas razões expostas, optamos por lançar mão de um material que já estivesse organizado e legalmente disponível para pesquisa, o que nos permitiria saltar boa parte de uma custosa tarefa para obtenção dos dados.

As amostras utilizadas nesta tese consistem em gravações da fala espontânea de duas crianças espanholas, Irene e Magín, durante os primeiros anos do processo de aquisição de língua materna. As gravações foram realizadas nas casas das crianças, enquanto elas brincavam e interagem com seus pais, avós, irmãos ou outras pessoas que estivessem no local. O *corpus* data dos anos 90.

No que diz respeito aos sujeitos de pesquisa, a menina Irene é monolíngue do Espanhol, filha de pais igualmente monolíngues, é natural de Astúrias, nasceu em 1997 e foi gravada em intervalos de duas semanas pelas professoras-pesquisadoras Mireia Llinàs-Grau, da *Universitat Autònoma de Barcelona*, e Ana Isabel Ojea Lopez, da *Universidad de Oviedo*. As gravações da fala de Irene foram realizadas da idade de 0;11 meses aos 3;02 anos.

Sobre a outra criança, o menino Magín, não há informações disponíveis no CHILDES. Assim sendo, para obter informações sobre as amostras, recorreremos a pesquisas que já utilizaram dados da fala dessa criança. De acordo com tais estudos, o menino Magín é monolíngue do Espanhol, natural de Madri, foi gravado por sua mãe, Carmen Aguirre, que é professora-pesquisadora da *Universidad Complutense de Madrid*. Os registros da fala de Magín foram realizados de 1;07 a 2;11 anos de idade.

O ideal seria que os informantes fossem procedentes da mesma cidade. Entretanto, encontrar amostras de fala infantil com características completamente compatíveis foi realmente difícil. No CHILDES, há amostras mais recentes (de 2001, p. ex.) e há amostras de falantes naturais da mesma cidade, porém, o tempo de gravação ao longo do desenvolvimento linguístico é curto (apenas até os 2;6 anos de idade, p. ex.), o que não atenderia os objetivos desta pesquisa: analisar o desenvolvimento da aquisição da linguagem para identificar a emergência de tempo futuro, que é, segundo os pesquisadores, tardia.

Além disso, os estudiosos também afirmam que as formas verbais de futuro não são frequentes na produção linguística infantil. De fato, também encontramos algumas dificuldades para obtermos dados. Além das amostras de Irene e Magín, havíamos selecionado sete amostras de fala do menino Juan, procedente de Madri e gravado pelo

pesquisador José Linaza, pai do menino. Entretanto, descartamos as amostras de Juan porque não encontramos nenhum dado das formas de futuro na sua produção.

Tendo em vista a dificuldade de encontrar dados pelo fato de as formas alvo não serem produtivas na fala das crianças, algumas medidas foram tomadas a fim de obtermos certa quantidade de dados. Como algumas amostras apresentavam pouquíssimas ocorrências das formas de futuro, juntamos duas amostras que tivessem pouca diferença no intervalo das gravações e as consideramos como sendo uma amostra de uma determinada idade. Por exemplo: a segunda amostra de Irene (2;0) é composta de duas amostras, uma gravação feita na idade de 1;11;30 (1 ano; 11 meses; 30 dias) e outra na idade de 2;0;13 (2 anos e 13 dias).

Seguem abaixo a quantidade de amostras de cada criança e as idades que determinamos como representativas das faixas etárias analisadas.

<b>Amostras de Irene</b>	<b>Amostras de Magín</b>	<b>Idade considerada</b>
1;9;28 (2 gravações do mesmo dia)	1;10	1;10
1;11;30 2;0;13	2;0 2;0;15	2;0
2;0;28	2;1;15	2;1
2;2;29 2;3;13	2;3;2 2;3;10	2;3
2;5;27 2;6;12	2;6;1 2;6;10	2;6
2;7;28 2;8;14	2;7;26	2;8
2;11;27	2;10;24	3;0

Tabela 1: Amostras selecionadas

Como pode ser visto, buscamos fazer uma seleção com intervalos de poucos meses entre uma idade e outra, a fim de que fosse possível visualizar bem as etapas do processo de aquisição em que ocorre a produção das formas verbais de futuro.

Para realizar o recorte do período de aquisição (1;10 a 3;0 anos) a ser analisado, consideramos as seguintes etapas do desenvolvimento linguístico, descritas por Crain e Lillo-Martin (1999).



- Aproximadamente 1;0: produção das primeiras palavras, que são geralmente relacionadas ao ambiente imediato (p. ex.: mamãe, papai etc.); gestos para se comunicar; gestos e palavras (ex: apontar para pedir algo).
- Aproximadamente 1;6: junção de duas palavras, o que pode ser considerado uma forma primitiva de sentença; rápido aumento do vocabulário; uso dessas sentenças simplificadas para pedir coisas sem fazer uso obrigatório de gestos.
- Aproximadamente 2;0: apresenta um vocabulário de cerca de 400 palavras e produz sentenças de duas ou mais palavras que expressam conceitos contidos numa oração simples (p. ex.: pode ser capaz de dizer “papai senta cadeira”, seguindo a ordem sintática do adulto, porém sem usar palavras funcionais como artigos e preposições).
- Aproximadamente 2;6 a 3;0: apresenta um vocabulário de cerca de 900 palavras; neste estágio são adquiridos alguns elementos gramaticais como determinantes, pronomes, morfemas de pretérito e de gerúndio. Ainda não se observa a produção de períodos compostos.
- Aproximadamente 3;0 a 3;6: apresenta um vocabulário com cerca de 1200 palavras, e começa a adquirir verbos auxiliares, preposições e outros morfemas gramaticais. Na aquisição do inglês, ocorrem algumas operações sintáticas, como a produção de interrogativas curtas com inversão de auxiliar (*Subject-Auxiliary Inversion*), partindo de sentenças declarativas simples (ex: *Daddy is mad* → *Is Daddy mad?*). Também é notada outra regra: movimento de sintagmas QU, para formar interrogativas QU, como *Where is he going?*.
- Aproximadamente 3;6 a 4;0: apresenta um vocabulário de aproximadamente 1500 palavras; começa a produzir períodos compostos, assim como orações relativas, completivas e coordenadas, embora ainda mantenha a regularização de muitas formas verbais irregulares.
- Aproximadamente 4;0 a 5;0: apresenta um vocabulário contendo aproximadamente 1900 palavras; emprega mais conjunções, produz orações adverbiais contendo “antes” e “depois”, e demonstra algumas habilidades metalinguísticas, como a capacidade de definir palavras e a autocorreção de seus erros gramaticais.
- Após 5;0: a complexidade das sentenças aumenta gradativamente e o vocabulário se amplia de forma mais lenta, se comparado às fases anteriores. Também ocorrem a diminuição das generalizações e regularizações gramaticais por percepção das irregularidades e exceções às regras, o que só se conclui aos 10 anos de idade. Após esta idade, culminando com o início da adolescência, o vocabulário continua a se ampliar e aumenta a capacidade de uso estilístico da linguagem.

Segundo as descrições, à idade de 1;10 (próximo aos 2;0 anos) a criança produz pequenos enunciados de duas ou mais palavras, como orações simples, o que nos permitirá observar o desenvolvimento dos enunciados, a produção dos primeiros tempos verbais, o desenvolvimento da morfologia flexional etc. Aos 3;0 anos, a previsão é de que a criança produza determinantes, pronomes, morfemas de pretérito e de gerúndio, e comece a produzir verbos auxiliares e morfemas gramaticais, além de alguns fenômenos que envolvem operações de movimento na sintaxe, o que significa que muitas categorias já terão emergido, entre elas, certamente a de Tempo e Modo.

Pelo exposto, o recorte temporal feito mostra-se propício para realizar a análise proposta nesta tese.

#### **4.2 Metodologia empregada para análise dos dados**

Com relação à metodologia empregada para seleção, contagem e análise dos dados desta tese, utilizamos recursos humanos e computacionais.

Primeiramente, foi realizada uma leitura minuciosa de cada uma das amostras a fim de fazer um levantamento das estruturas produzidas pelas crianças em cada idade, para que, dessa forma, pudéssemos descrever, com o máximo de detalhes possível, o desenvolvimento linguístico.

Foram observados, entre outras propriedades da produção em cada idade analisada:

- a emergência dos tempos e modos verbais;
- a emergência de traços temporais e modais;
- a emergência dos traços- $\phi$  e a marcação da concordância;
- o uso de advérbios temporais;
- a expansão e o domínio das dimensões temporais;
- a expansão da estrutura da sentença.

Ao ler cada amostra, também pudemos selecionar as formas verbais de futuro produzidas pelas crianças. Entretanto, conscientes de que uma análise dependente apenas de recurso humano pode falhar, utilizamos ainda um recurso computacional para tentar garantir que nenhuma ocorrência de forma verbal de futuro passasse despercebida na leitura. Como as formas apresentam certa regularidade, utilizamos o buscador do *word* (comando *ctrl + L*). Para as formas simples, a busca foi feita pelas desinências verbais (*ré, rás, rá, remos, réis, rán*) e para as formas perifrásticas, a busca foi feita através do verbo auxiliar *ir* (*voy, vas, va,*

*vamos, vais, van*). Cada vez que alguma forma alvo era encontrada, a ferramenta “realce do texto” era acionada para que a forma verbal ficasse facilmente identificável.

Algumas ocorrências das formas alvo que haviam sido identificadas e selecionadas foram posteriormente descartadas. Decidimos por fazê-lo ao identificar que tais formas não correspondiam à produção espontânea das crianças, tais como: fragmentos de canções infantis, frases feitas e repetições da fala do adulto.

Após a seleção das formas de futuro a serem analisadas, procedemos à organização dos dados em forma de lista, e, posteriormente, realizamos uma codificação de cada ocorrência com base nos grupos de fatores postulados.

Os fatores para análise foram postulados de acordo com algumas hipóteses sobre o fenômeno, e de acordo com os fatores indicados como relevantes ou influentes em pesquisas com temas afins ao desta tese, como os estudos arrolados na revisão de literatura realizada nesta tese. Foram testados os seguintes grupos de fatores:

- Idade: 1;10 / 2;0 / 2;1 / 2;3 / 2;6 / 2;8 / 3;0
- Forma verbal: futuro simples, futuro perifrástico.
- Pessoa gramatical: 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> do singular e plural.
- Semântica da forma verbal de futuro: tempo, modalidade.
- Distância temporal: futuro próximo, futuro distante, indefinido, não se aplica.
- Tipo de modalidade: epistêmica, deôntica, não se aplica.
- Marcador temporal de futuro: presente, ausente.
- Expressão modal: presente, ausente.

Após a codificação dos dados, com base nos grupos de fatores, a análise foi submetida ao pacote computacional de regra variável, GoldVarb X. Este programa faz o cruzamento e calcula as frequências de cada fator em relação a outros postulados, fornecendo informações sobre os que são mais relevantes e os que são menos influentes para a ocorrência do fenômeno em estudo. Após a rodagem dos dados, o programa emite os resultados da seguinte maneira:

Group		P	S	Total	%
3 (4)		P	S		
F	N	79	5	84	82.4
	%	94.0	6.0		
M	N	6	12	18	17.6
	%	33.3	66.7		
Total	N	85	17	102	
	%	83.3	16.7		

Figura 7: Resultados de uma rodada dos dados

Neste recorte feito sobre uma rodada dos dados, o programa mostra que há 79 perífrases (P) que veiculam traços de tempo futuro (F) e apenas 5 formas simples (S) que codificam esse traço; há 6 perífrases que codificam traços de modalidade (M) e 12 formas simples que o fazem. Por estes resultados, concluímos que a forma simples de futuro está mais vinculada a expressão modal do que a perífrase, sendo esta forma a mais usada para codificar traços temporais.

Além desse tipo de cruzamento, o programa permite ainda cruzar três fatores, através da opção *cross-tabulation*, que gera resultados como:

		1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	Σ %
F	P:	1 100:	8 100:	12 92:	13 93:	20 91:	14 93:	11 100	79 94
	S:	0 0:	0 0:	1 8:	1 7:	2 9:	1 7:	0 0	5 6
	Σ:	1 :	8 :	13 :	14 :	22 :	15 :	11	84
M	P:	0 --:	0 0:	0 0:	2 100:	0 0:	3 30:	1 50	6 33
	S:	0 --:	2 100:	1 100:	0 0:	1 100:	7 70:	1 50	12 67
	Σ:	0 :	2 :	1 :	2 :	1 :	10 :	2	18
Σ	P:	1 100:	8 80:	12 86:	15 94:	20 87:	17 68:	12 92	85 83
	S:	0 0:	2 20:	2 14:	1 6:	3 13:	8 32:	1 8	17 17
	Σ:	1 :	10 :	14 :	16 :	23 :	25 :	13	102

Figura 8: Resultados de uma rodada com três fatores

Neste recorte feito sobre uma rodada dos dados considerando três fatores postulados (1-7: idades; F/M: futuro/modalidade; P/S: futuro perifrástico/futuro simples), o programa mostra que: na idade 6 (2;8), 14 perífrases e apenas 1 forma simples expressam futuro; 3 perífrases e 7 formas simples expressam modalidade. Ao analisarmos todas as idades, poderemos ver quando as formas passam a ser mais produtivas e que traços semânticos elas veiculam.

Como fica demonstrado, o uso dessa ferramenta computacional auxilia significativamente na obtenção dos resultados não só em termos quantitativos, mas também qualitativos, uma vez que as informações sobre quantidade e frequência revelam tendências e preferências de uso, as quais serão interpretadas à luz dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa.

Os postulados teóricos que nos orientam, conforme já mencionamos em capítulos anteriores, são o Programa Minimalista e a Hipótese Continuísta-maturacional de aquisição da linguagem. Dessa forma, consideramos que Tempo e Modo são duas categorias funcionais e que, portanto, seus traços são relevantes para o funcionamento da sintaxe. Além disso, admitimos que a aquisição da linguagem está associada à identificação dos valores dos traços relacionados às categorias funcionais. Nesse sentido, os traços de Tempo e Modo precisam ser percebidos pelas crianças em fase de aquisição. Sobre isso, assumimos a hipótese de que as categorias funcionais estão disponíveis na gramática mental desde o início do desenvolvimento linguístico, contudo, é necessário o amadurecimento de certas propriedades da gramática para que determinados traços possam emergir.

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados obtidos a partir das análises realizadas na pesquisa.

## 5 RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Análise do desenvolvimento linguístico das duas crianças

A partir da leitura de cada amostra de fala, obtivemos resultados que permitem visualizar um avanço no desenvolvimento linguístico dos sujeitos analisados. Com o aumento da idade e da exposição ao ambiente linguístico, as duas crianças mostram avanços significativos entre uma idade analisada e outra, não só em termos quantitativos (aumento na extensão dos enunciados, no uso de tempos verbais, advérbios etc), mas também em termos qualitativos (emergência dos modos verbais, da concordância, de noções temporais mais abrangentes, produção de orações complexas etc)

Na idade de 1;10, a produção dos sujeitos mostra as seguintes propriedades:

IRENE	MAGIN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Presente do indicativo Pretérito perfeito simples Pretérito imperfeito do indicativo (2 oco.)</li> <li>• Perífrase: [a + infinitivo] (1 oco.; expressa futuro) Perífrase de futuro (1 oco.)</li> <li>• Modo imperativo: Imperativo afirmativo Imperativo negativo (2 oco.)</li> <li>• Clíticos</li> <li>• Advérbios de tempo</li> <li>• Pessoas do discurso: 1ª p. sg 2ª p.sg (2 oco) 3ªp. sg. 1ª p. pl. 3ªp. pl. (1 oco)</li> <li>• SC (2 oco.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Presente do indicativo Pretérito perfeito composto Pretérito perfeito simples (1 oco.) Pretérito imperfeito do indicativo (1 oco.) Futuro imperfeito (1 oco.)</li> <li>• Perífrases: Perífrase de futuro [(Estar) + Gerúndio] (1 oco.) Perífrase volitiva Perífrase de obrigação (1 oco.)</li> <li>• Modo imperativo: Imperativo afirmativo</li> <li>• Clíticos</li> <li>• Advérbios de tempo</li> <li>• Pessoas do discurso: 1ª p. sg 2ª p.sg 3ªp. sg. 1ª p. pl. (2 oco.) 3ªp. pl. (1 oco.)</li> <li>• SC (3 oco.)</li> </ul>

Tabela 2: Produção linguística das duas crianças na idade de 1;10

De acordo com os dados exibidos na Tabela 1, observamos que a produção das duas crianças mostra similaridades e diferenças, sendo maiores as similares que as diferenças.

Em termos de similaridades, podemos observar que as gramáticas das duas crianças apresentam noções modais *realis* (modo indicativo) e *irrealis* (modo imperativo), traços temporais de presente, passado e futuro e traços de modalidade deôntica (formas imperativas e perífrases modais), como pode ser visto nos seguintes exemplos:

Produção de Irene:

Presente ind.: *CHI: me lo pone*. CRI: coloca isso em mim.

Pret. Perf. Simples: *CHI: tayó [: cayó] e cogí!* CRI: caiu e peguei!

Perífrase de fut.: *CHI: mía (.) va Irene a pone: a cheri a direro [: dinero] [\*] a hucha.*

CRI: vai Irene colocar o dinheiro no cofrinho.

Imperativo afirmativo: *CHI: mm (.) dame a mami*. CRI: me dá mamãe.

Produção de Magín:

Presente ind.: *MAG: se quita así*. MAG: Sai assim.

Pret. Perf. Simples: *MAG: te cayó*. MAG: Caiu de ti.

Pret. Composto: *MAG: he dicho adiós*. MAG: Disse adeus.

Perífrase de fut.: *MAG: voy a poner*. MAG: Vou colocar.

Futuro simples: *MAG: verás*. MAG: Verás.

Imperativo afirmativo: *MAG: siéntate siéntate mamá*. MAG: Sente-se sente-se mamãe.

As formas verbais do presente e dos pretéritos simples (em Irene) e composto (em Magín) são altamente produtivas na fala das crianças, bem como as formas de imperativo afirmativo.

As formas verbais de passado e futuro produzidas pelas crianças referem-se a eventos ocorridos no momento da fala ou em momentos muito próximos a este. Ao dizer *CHI: tayó [: cayó] e cogí!*, Irene se refere a uma moeda que havia acabado de deixar cair. Do mesmo modo, Magín diz *MAG: he dicho adiós*, para responder a uma pergunta de sua mãe, que não havia escutado o que ele havia acabado de dizer. Com relação à produção das perífrases de futuro<sup>16</sup>, todas fazem referência a eventos que se realizam no momento da fala, por exemplo, Irene diz *CHI: mía (.) va Irene a pone: a cheri a direro [: dinero] [\*] a hucha*. (CRI: vai Irene colocar o dinheiro no cofrinho.) e há uma anotação na mostra explicando que a menina coloca a moeda no cofrinho (%com: *la niña coloca la moneda en la mano del muñeco*).

Além dos tempos verbais, a marcação de tempo também é codificada pela presença de advérbios temporais, que são os mesmos na produção das duas crianças, a saber: *ahora, ya*

<sup>16</sup> As formas de futuro serão tratadas na segunda parte da análise dos dados, quando trataremos especificamente da expressão da futuridade na produção linguística das duas crianças.

e *luego* (1 oco). O advérbio *ahora* é o mais frequente, o advérbio *ya* tem algumas poucas ocorrências e há apenas 1 ocorrência do advérbio *luego*. Seguem os exemplos.

Produção de Irene:

CHI: *ahora* (l) *o echo yo*. / \*CHI: *ya* (.) *no (es)tá ahí*. / \*CHI: *lego lo tira papi (luego)*

CRI: agora eu o coloco. / CRI: já não está aí. / CRI: depois papai o puxa.

Produção de Magín:

MAG: *ahora lo (a)pagamos*. MAG: Agora o desligamos.

Como podemos ver, as crianças produzem majoritariamente advérbios que marcam tempo presente e para fazer referência a eventos que ocorrem no momento da fala, o que parece corroborar as propostas de Weist e Buczowska (1987 *apud* WEIST, 2014), sobre a primazia de advérbios imediatos, e Weist (1986) sobre a dimensão temporal da gramática em fases iniciais de aquisição: apresenta apenas o tempo da fala.

Entretanto, as crianças produzem formas de pretérito imperfeito, as quais denotariam tempo do evento. Sobre essas formas, há apenas 1 ou 2 ocorrências na produção das crianças, ou seja, esse tempo verbal ainda não se mostra produtivo. Além disso, a única forma de pretérito imperfeito produzida por Irene faz referência a um evento bem próximo ao momento da fala, já que a menina diz CHI: *pum* (.) *ma(r)chó* (.) *e(s)taba lejos!* (CRI: pum, foi embora, estava longe!) para fazer referência a uma moeda que ela acaba de pegar porque a tinha jogado e a mesma foi parar longe. Na produção de Magín, o pretérito imperfeito parece remeter a um evento fora do tempo da fala. Entretanto, o contexto de produção da forma verbal é um pouco confuso, de maneira que sua mãe é quem reconstrói o contexto para entender o que Magín queria dizer. Segue o contexto.

MAG: *donde [x 3] estaba*.

MAG: onde estava.

MOT: *dónde?*

MÃE: onde?

MAG: *donde estaba*.

MAG: onde estava.

MOT: *en dónde?*

MÃE: onde?

MAG: *donde estaba el otro*.

MAG: onde estava o outro.

MOT: *en el Zara?*

MÃE: no Zara?

MAG: *donde estará [\*] en el Zara Raúl*.

MAG: onde estava no Zara Raul.

MOT: *dónde estaba Raúl?*

MÃE: onde estava Raul?

MAG: *sí*.

MAG: sim.

MOT: *donde estaba Raúl, ahí había otro patín?*

MÃE: lá onde estava o Raul, tinha outro patins?

MAG: *sí*.

MAG: sim.

MOT: *pero si ya +//*.

MÃE: mas...

MOT: *si son iguales*.

MÃE: são iguais.

MOT: *ponte ése*.

MÃE: coloca esse.



Nas primeiras produções da forma verbal, parece que o menino pergunta, na verdade, onde *estão* os outros patins, e não onde *estavam*. O uso mais ajustado do pretérito imperfeito acontece de fato quando a mãe reconstrói o contexto para entender o que o menino queria dizer. Assim sendo, consideramos que, nessa fase do desenvolvimento linguístico, as noções expressas pelas formas de pretérito imperfeito ainda estão sendo adquiridas.

No que diz respeito à distinção aspectual gramatical, notamos que o aspecto perfectivo já se mostra codificado nas formas verbais de pretérito perfeito composto e pretérito perfeito simples, as quais são produtivas (simples na produção de Irene e composto na produção de Magín) e denotam eventos vistos como um todo, concluídos.

Por outro lado, a codificação do aspecto imperfectivo na flexão verbal mostra-se ainda inicial na produção, pois, conforme mencionado, há 1 ou 2 ocorrências de formas verbais que marcam o aspecto imperfectivo (pretérito imperfeito e uma forma de gerúndio em resposta à perífrase produzida pelo adulto). Seguem os exemplos.

Produção de Irene:

Pret. Perf. Simples: CHI: *tayó* [: *cayó*] e *cogí!* CRI: caiu e peguei!

Pret. Imperf. ind.: CHI: *pum* (.) *ma(r)chó* (.) *e(s)taba lejos!*

CRI: pum, foi embora, estava longe!

Produção de Magín:

Pret. Perf. Composto: MAG: *se ha ido papá.* MAG: papai foi embora.

Pret. Imperf. Ind: MAG: *donde estaba.* MAG: onde estava.

Perífrase ESTAR + Gerúndio: MOT: *qué estás haciendo?* MAG: *llamando.*

MÃE: o que estás fazendo? MAG: Ligando.

Em relação à codificação de traços modais, as duas crianças produzem formas verbais que codificam modalidade deôntica, quais sejam: formas imperativas na produção de ambos e perífrases de desejo e obrigação na produção de Magín, o que é consistente com os resultados apontados por Scliar-Cabral (2007), que também identificou modais de permissão e volição na idade de 1;8. Seguem os exemplos.

Produção de Irene:

Imperativo afirmativo: CHI: *mm* (.) *dame a mami.* CRI: Me dá mamãe.

Imperativo negativo (2 oco.) CHI: *<no lo toques gatin* CRI: No toque nisso, gatinho.

Produção de Magín:

Imperativo afirmativo: MAG: *toma* [x 4] MAG: Toma.

Perífrase de desejo: MAG: *quiero poner* / MAG: *no se puede abrir.*

MAG: quero colocar / Não pode abrir.

Perífrase de obrigação (1 oco): MAG: *hay que buscar una zuna* [:*funda*].

MAG: tem que procurar uma fronha.

Contrariando o proposto por Crain e Lillo-Martin (1999) para a aquisição aos 2;0 anos, a produção das duas crianças, à idade de 1;10 já apresenta alta frequência de palavras funcionais, tais como clíticos, demonstrativos, preposições e flexões verbais de passado (segundo os autores, isso só ocorreria entre 2;6 e 3;0 anos de idade). Seguem os exemplos.

Produção de Irene:

<i>CHI: tiyo (.) me lo pone a mi.</i>	CRI: Me coloca isso.
<i>CHI: es muy: guapo e(s)te laso [: lazo]</i>	CRI: é muito bonito este laço.
<i>CHI: así pa(ra) (a)t(r)ás.</i>	CRI: assim para trás.
<i>CHI: con pelotas.</i>	CRI: com bolas.

Produção de Magín:

*MAG: lo metes no.*      *MAG: o colocas não.*

Além de itens funcionais (inclusive que requerem movimento na sintaxe, p. ex. os clíticos), há movimento de palavra QU em sentenças interrogativas, conforme pode ser visto no seguinte exemplo:

Produção de Magín:

<i>MAG: qué es eso?</i>	MAG: o que é isso?
<i>MAG: qué [x 2] quieres?</i>	MAG: o que queres?

No que diz respeito aos traços-φ dos verbos, estes já se mostram em marcação. Entretanto, observamos que as crianças distinguem pessoas (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> do singular), mas a marcação de número mostra-se ainda inconsistente, haja vista a frequência baixíssima de formas plurais (1 ocorrência de FS e 1 ocorrência de FP), resultados que corroboram os achados de Lopes *et alii* (2004) sobre o Português brasileiro e Fernández Martínez (1994) sobre o Espanhol. Seguem alguns exemplos da produção.

Produção de Irene:

1 <sup>a</sup> p. sg <i>CHI: ahora (l)o echo yo</i>	CRI: Agora eu o jogo.
2 <sup>a</sup> p.sg (2 oco): <i>CHI: vi(s)te.</i>	CRI: Viste.
3 <sup>a</sup> p. sg. <i>CHI: t(i)ene [*] a hucha (.) y est(r)ellas [*]!</i>	CRI: tem cofrinho e estrelas!
1 <sup>a</sup> p. pl. (1 oco): <i>CHI: no [/] no poremo [: podemos]</i>	CRI: não, não podemos
3 <sup>a</sup> p. pl. (1 oco): <i>CHI: mía e(s)tán tira(d)os!</i>	CRI: minha estão puxados.

Produção de Magín:

1 <sup>a</sup> p. sg: <i>MAG: quiero el otro.</i>	MAG: quero o outro.
2 <sup>a</sup> p.sg: <i>MAG: qué [x 2] quieres?</i>	MAG: o que queres?
3 <sup>a</sup> p. sg.: <i>MAG: Violeta está malita.</i>	MAG: Violeta está bem mal.
1 <sup>a</sup> p. pl. (2 oco.): <i>MAG: mamá vamos a poner (.) esto.</i>	MAG: mamãe vamos colocar isso.
3 <sup>a</sup> p. pl. (1 oco): <i>MAG: son para mamá.</i>	MAG: são para mamãe.

Na produção das duas crianças foram identificadas, ainda, algumas poucas sentenças com complementizador. Seguem os exemplos:

Produção de Irene:

MOT: *por donde hay que cogerlo?*

CHI: *mira por aquí que tiene una pupa.*

MOT: *quien hija?*

CHI: *por aquí que tiene una pupa.*

MOT: *ah (.) como la chica que también tiene una pupa.*

MÃE: *ah! como a menina que também tem um dodói.*

MÃE: *por onde tem que pegá-lo?*

CRI: *olha, por aqui que tem um dodói.*

MÃE: *quem, filha?*

CRI: *por aqui que tem um dodói.*

Produção de Magín:

MAG: *hay que buscar una zuna [:funda].*

MAG: *tem que procurar uma fronha.*

MOT: *yo te los meto.*

MOT: *trae .*

MAG: *lo mete a que quele [: quiere].*

MÃE: *eu os coloco em você (refere-se aos patins)*

MÃE: *Traz.*

MAG: *o coloca para que quer.*

MOT: *qué es lo que hay que buscar, cielo?*

MAG: *que abre y que fino.*

%com: *no se sabe que quiere decir*

MAG: *no se puede.*

MAG: *no se puede abrir.*

MÃE: *o que é que tem que procurar, amor?*

MAG: *que abre e que fino.*

COM: *não se sabe o que quer dizer.*

MAG: *não pode.*

MAG: *não se pode abrir.*

Como se pode ver, os enunciados não são muito claros, principalmente na fala de Magín, em que apenas o primeiro exemplo é compreensível (inclusive a na amostra consta o comentário: %com: *no se sabe que quiere decir.*: não se sabe o que quer dizer). Entretanto, os pesquisadores que transcreveram as falas categorizam “que” como correspondente a “that”, o que nos permite identificar a introdução de um complementizador. Além disso, é preciso ressaltar que os exemplos destacados são os únicos que aparecem nas amostras, o que sugere que a produção de complementizadores ainda não é muito produtiva nesta fase do desenvolvimento linguístico.

Em termos de diferenças, como mostrado na Tabela 1, vemos que a produção de Magín exhibe mais tempos verbais e algumas perífrases modais que não aparecem na produção de Irene. Entretanto, consideramos que estas são diferenças na produção e não na presença de categorias e traços emergentes nas gramáticas, uma vez que as categorias (Tempo e Modo) e traços (passado e modalidade deôntica) codificados nas formas produzidas apenas por Magín, também são codificados em outras formas produzidas por Irene.

Em resumo, na primeira idade analisada (1;10), as gramáticas das crianças mostram: i) produção majoritária de orações simples; ii) produção de itens lexicais funcionais e categorias funcionais; iii) categoria Tempo, com manifestação de traços de presente, passado e futuro, porém, com referência temporal próxima (ou apenas relacionada) ao tempo da fala; projeção temporal do tempo do evento começando a emergir; iv) categoria Aspecto, com manifestação de traços aspectuais de perfectivo; traços aspectuais imperfectivos começando a

emergir; iv) categoria Modo, com manifestação apenas de traços modais deônticos; v) traços- $\phi$  em aquisição (marcação de pessoa e marcação de número começando a emergir); vi) produção inicial de complementizadores.

A análise da produção linguística das duas crianças aos 2;0 anos de idade mostra o seguinte<sup>17</sup>:

IRENE	MAGÍN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Pretérito imperfeito do indicativo Futuro imperfeito</li> <li>• Perífrases: [a + infinitivo] (expressa mandado) [Estar + gerúndio] Perífrase de futuro</li> <li>• Advérbios de tempo <i>después, luego, ya, hasta ocho y cuarto, mañana</i> (não produz, mas codifica)</li> <li>• Pessoas do discurso: 2<sup>a</sup> p. sg. (1 oco) 1<sup>a</sup> p. pl. (se torna produtiva) 3<sup>a</sup> p. pl. (se torna produtiva)</li> <li>• Orações complexas: SC (se torna produtivo) Finalidade Causa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Presente do subjuntivo (1 oco) Imperativo negativo</li> <li>• Perífrases: [a + infinitivo] (expressa mandado) [a + infinitivo] (expressa futuro)</li> <li>• Advérbio de tempo: <i>Mañana</i></li> <li>• Pessoas do discurso: 1<sup>a</sup> p. pl (1 oco) 3<sup>a</sup> p. pl. (produtiva, mas sem concordância)</li> <li>• Orações complexas: SC (se torna produtivo)</li> </ul>

Tabela 3: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;0 anos

Como mostrado na Tabela 2, a gramática das crianças apresenta avanços significativos na passagem de 1;10 a 2;0 anos de idade.

Na produção de Irene, o pretérito imperfeito se torna produtivo, indicando a emergência mais efetiva de tempo do evento e aspecto imperfectivo. Segue exemplos.

CHI: *un día (.) mami (.) un día.*

CRI: um dia, mamãe, um dia

%com: *la niña abre el libro y pasa las hojas como si estuviese leyendo.*

Comentario na amostra: a menina abre o libro e passa as folhas como se estivesse lendo.

CHI: *(es)taba [\*] Juanito (.) Aba y Juanito.*

CRI: estava Juanito, Aba e Juanito

MOT: *Alba y Juanito.*

MÃE: Alba e Juanto.

<sup>17</sup> As tabelas a seguir mostram apenas o que emerge na produção em cada idade. Isto quer dizer que, em cada idade, a criança produz tudo o que produzia na(s) idade(s) anterior(es) e mais o que aparece na tabela.

CHI: *econt(r)aron una mariposa.* CRI: encontraram uma borboleta.  
 MOT: *encontraron una mariposa.* MÃE: encontraram uma borboleta  
 CHI: *y un día e(s)taba [\*] quito de Bambi.* CRI: um dia estava “quito” de Bambi.  
 MOT: *un día estaba xxx de Bambi.* MÃE: um dia estava... de Bambi.  
 CHI: *y le dijo (.) Bambi voy a rara* CRI: e lhe disse, Bambi vou “rara”

O excerto destacado mostra que, ao fazer o relato do conto, a criança distingue aspectos perfectivo (evento com conclusão precisa no passado) e imperfectivo (evento com duração no passado, sem visualização precisa de sua conclusão) através das formas de pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito (CHI: *(es)taba [\*] Juanito (.) Aba y Juanito. / CHI: econt(r)aron una mariposa*).

A marcação de aspecto imperfectivo também é codificada na perífrase [Estar + gerúndio], que aparece e é altamente frequente na produção de Irene. Seguem alguns exemplos.

MOT: *ahora dime lo que estás haciendo.* MÃE: agora me diz o que estás fazendo.  
 CHI: *gua(r)dando.* CRI: guardando

CHI: *no [/] no (.) mami ya se e(s)tán acabando las cosas.*  
 CRI: não não mamãe as coisas já estão acabando.

CHI: *e(s)to tomado sol.* CRI: estou tomando sol.  
 %com: *la niña se tumba en el sofá.* Comentário na amostra: a menina se deita no sofá.

Nesses exemplos, a marcação de aspecto imperfectivo mostra-se bem definida na gramática da criança, pois há clara referência a eventos cuja conclusão não pode ser delimitada com precisão em um ponto na linha do tempo, ou seja, há visualização de sua constituição temporal interna, mas não de sua conclusão.

Além da perífrase [Estar + gerúndio], a perífrase [Ir a + infinitivo] também se torna altamente produtiva nessa idade, codificando sempre um evento futuro próximo ou iminente em relação ao momento da fala. Segue um exemplo.

CHI: *mami (.) la [/] (.) la voy a gua(r)da tam(b)ién [\*]!*  
 CRI: mamãe, vou guardá-la também!  
 %com: *la niña guarda la pulsera en el joyero.*  
 Comentário na amostra: a menina guarda a pulseira no porta-joias.

Como visto no fragmento destacado, Irene produz uma perífrase de futuro e esta forma faz referência a um evento que ocorre imediatamente após a sua fala, conforme diz a anotação feita na amostra.

É importante notar que a emergência de novos tempos verbais codificando referências temporais além do tempo da fala ocorre concomitantemente à emergência de distintos marcadores temporais. Seguem exemplos.

CHI: *ahora* *gua(r)do* .

CRI: agora guardo

CHI: *ya* [//] *ya se acaba papi!* CHI: *po(r)que se* (.) *apaga la luz* [: *luz*] [\*] (.) *se acaba*.

CRI: já já acaba papai! porque a luz apaga e acaba.

CHI: *y después* (.) (es) *taban* [\*] *v(i)endo* [\*] *u:n bambi*.

CRI: e depois, estavam vendo um Bambi.

CHI: *corre(r) hasta ocho y cua(r)to*

CRI: correr até oito e quinze

CHI: *a que: veni(r)* (.) *logo* [: *luego*] *de sena* [: *cenar*]

CRI: para que, vir, depois de jantar

Os exemplos mostram a produção de distintos marcadores temporais para distintas referências temporais: uso de *ahora* para marcar evento que se realiza no momento da fala; uso de *ya* para marcar evento em futuro iminente ao momento da fala; uso de *después* com tempo passado marcando evento passado relacionado ao tempo do evento; uso de *hasta ocho y cuarto* e *luego* igualmente marcando referências temporais fora do tempo da fala, mas referente ao futuro.

Além desses marcadores adverbiais temporais, embora não apareça na produção, a criança demonstra codificar como marcador temporal o advérbio “*mañana*” (amanhã), ao responder adequadamente às perguntas feitas pela mãe no seguinte contexto:

MOT: *oye Irene* (.) *dime lo que vas a cumplir mañana?*

MÃE: olha Irene, me diz: o que vais fazer amanhã?

CHI: *una tata*.

CRI: uma torta.

MOT: *vas <a cumplir>* [//] *a comer una tarta <por que>* [//] *cuantos añitos cumples mañana?*

MÃE: vai fazer... comer uma torta porque... quantos aninhos fazes amanhã?

CHI: *dos*.

CRI: dois.

O uso desses marcadores adverbiais temporais mostra uma projeção temporal do tempo do evento, revelando amplitude mais efetiva das noções temporais na gramática da criança, em consonância com a proposta de Weist (1986) sobre a fase 2 do sistema temporal da gramática em aquisição.

Tal expansão conceptual no que se refere às noções temporais pode favorecer a emergência de traços modais epistêmicos, uma vez que, ao conceber projeções temporais mais amplas, a criança pode ser capaz de formular hipóteses sobre a ocorrência de determinados eventos, cuja realização não pode ser assegurada pelo falante, o que suscita conjeturas. Não por acaso, nesta mesma idade, a menina produz formas de futuro simples codificando modalidade epistêmica, como em:

<i>MOT: quieres ir a la calle a correr hasta las ocho y cuarto?</i>	MÃE: quieres ir na rua até as oito e quinze?
<i>CHI: si.</i>	CRI: sim.
<i>MOT: hacer que?</i>	MÃE: fazer o que?
<i>CHI: &lt;coge carilla&gt; [?].</i>	CRI: pegar “carilla”
<i>CHI: le sona.</i>	CRI: o que você acha
<i>MOT: le suena (.) quieres que vayamos?</i>	MÃE: o que você acha, quer que nós vamos?
<i>CHI: mami e(s)tará [/] e(s)tará [/] e(s)tará Jonny.</i>	CHI: Mamãe o Jonny estará/deve estar
<i>MOT: estará Jonny (.) no lo se (.) a lo mejor si.</i>	MÃE: Jonny estará, não sei, talvez sim.
<i>MOT: y que mas puede estar?</i>	MÃE: e quem mais pode estar?
<i>CHI: Pedin y Lusía.</i>	CRI: Pedrinho e Luisa.

De acordo com o contexto destacado, é possível observar a relação entre a projeção temporal futura codificada pelo marcador “até as oito e quinze” e a hipótese levantada pela criança de que Jonny estará na rua nesse horário, informação codificada pela forma de futuro imperfeito “*estará*”. A noção de hipótese é confirmada pelas falas da mãe, quando diz “*no lo sé, a lo mejor sí*” e “*y que más puede estar?*” em que a perífrase [poder + infinitivo] é empregada para dar continuidade ao que a criança vinha falando: quem provavelmente deve estar na rua às oito e quinze.

Com relação às novas formas verbais na produção de Magín, as formas de imperativo negativo passam a se mostrar produtivas e há 1 ocorrência do presente do subjuntivo, todas com expressão volitiva, que é uma expressão modal deôntica. Seguem os exemplos.

<i>CHI: que me lleve Loli</i>	CRI: Que a Loli me leve.
<i>CHI: no (a)pague [*] la luz.</i>	CRI: Não apague a luz.
<i>CHI: no me piques.</i>	CRI: Não me piques.
<i>CHI: no le des.</i>	CRI: Não lhe dê.
<i>CHI: no lo mates.</i>	CRI: Não o mates.

Como na primeira idade analisada já havia produção de perífrases modais volitivas, interpretamos que estas novas formas de imperativo e do presente do subjuntivo mostram uma efetividade da emergência dos traços modais deônticos na gramática da criança.

Além das formas de imperativo, Magín produz também a estrutura [a + infinitivo] com expressão modal deôntica, o que também é observado na produção de Irene. Seguem os exemplos.

Produção de Irene:

CHI: *a ve(r) [\*] e(s)to* .

CRI: (deixa eu/vamos) ver isto.

Produção de Magín:

CHI: *a senta(r), así*.

CRI: sentar, assim.

CHI: *los pendiente [\*] a pone(r) a mamá a poner*. CRI: os brinco colocar mamãe colocar

Como mostram os exemplos de uso, as crianças empregam a estrutura [a + infinitivo] com o mesmo sentido de uma forma imperativa para expressar mandado e/ou volição: Irene manifesta seu desejo de prestar (ou de que prestem) atenção em alguma coisa; Magín manifesta seu desejo de que a mãe coloque os brincos.

Esta mesma estrutura [a + infinitivo] também é empregada para a expressão de futuro. Nesta idade, só aparece na produção de Magín, mas já havia sido produzida por Irene na idade de 1;10. Seguem exemplos da produção de Magín.

MOT: *qué vamos a hacer con la muñequita?*

MÃE: o que vamos fazer com a bonequinha?

CHI: *a guardar*.

CRI: guardar.

CHI: *no quiero a dormir*.

CRI: não quero dormir.

O uso da estrutura [a + infinitivo] para distintas funções enunciativas também foi observado no estudo de Fernández Martínez (1994). Segundo a autora, isto ocorre enquanto a criança ainda está ajustando a relação forma-função. Assim, uma vez determinadas as formas linguísticas e suas funções, esta estrutura deixará de ser empregada para mais de uma expressão, direcionando-se apenas para uma. Nos dados da autora, a criança deixa de usar [a+infinitivo] para expressar desejo/mandado quando passa a produzir formas de imperativo. Em nossos dados, vemos que as crianças já produzem formas de imperativo. Assim sendo, a estrutura [a+infinitivo] compete com o imperativo para codificar noções modais *irrealis*, o que corrobora, de alguma forma, a proposta de Liceras, Bel e Perales (2006), segundo as quais línguas de sujeito nulo apresentam período de RIs e estas formas marcam distinções *realis/irrealis* na gramática em aquisição.

Assim como Irene, Magín também produz advérbios temporais que fazem referência ao tempo do evento. O advérbio “*mañana*” aparece na produção de Magín e é frequente. Seguem os exemplos.

CHI: *mañana sí*.

CRI: amanhã sim.



CHI: *mañana, a la abuelita.* CRI: amanhã, na casa da vovó.  
 CHI: *y mañana // mañana fie(s)ta.* CRI: e amanhã... amanhã festa.

No que diz respeito à concordância, o traço de número emerge na gramática das duas crianças, já que há produção da 1ª e 3ª pessoas do plural, sendo esta última bastante frequente na produção das duas crianças. Seguem exemplos.

Produção de Irene:

CHI: *lo gua(r)damo(s) ot(r)a [\*] ve(z)?* CRI: o guardamos de novo?

CHI: *cogieron una flores [: flores].* CRI: pegaram umas flores.

Produção de Magín:

CHI: *vamos a dormir, Mari Mari Carmen.* CRI: vamos dormir, Mari Mari Carmen

CHI: *dónde están los caramelo [\*]?* CRI: onde estão as bala?

CHI: *los caramelos está [\*] ahí.* CRI: As balas está aí.

CHI: *ahí están abajo.* CRI: aí estão embaixo.

CHI: *son míos.* CRI: são meus.

Como mostrado nos exemplos, na produção de Magín, o traço de número ainda está se ajustando, pois há algumas faltas de concordância (*los caramelo; los caramelo está*).

Ainda sobre as pessoas gramaticais, como vimos, na primeira idade, a produção de Irene só apresentou 1 marcação de 2ª pessoa do singular. O mesmo ocorre aos 2;0 anos (CHI: *que lo pedites [:perdiste] [\*]* CRI: que o perdeste). Não interpretamos estas poucas ocorrências como ausência de distinção das pessoas, já que a menina marca consistentemente a 1ª e a 3ª pessoas no singular e no plural.

Um avanço importante ocorrido nesta idade é o aumento e a diversificação na produção de complementizadores (SC). As duas crianças passam a produzir sentenças complexas com mais frequência, e enunciados mais bem elaborados, o que mostra que as crianças, aos 2;0 anos, acessam efetivamente categorias que estão no topo da hierarquia sintática. Seguem alguns exemplos.

Produção de Irene:

CHI: *mira ve(r) si so(n) ocho y cua(r)to [\*].*

CRI: olha pra ver se já são oito e quinze.

CHI: *ceo que si que e(s)tá el Bambi que <e(s)tá e(s)topeado>*

CRI: acho que sim que está o Bambi que está estragado.

Produção de Magín:

CHI: *que me hace pupa.* CRI: que me faz dodói.

CHI: *que no está la máquina* CRI: que a máquina não está

Na produção de Irene, há ainda sentenças complexas expressando finalidade e causa. Seguem os exemplos.

Finalidade: CHI: *pa(r)a mete(r) el chupo*  
CRI: para enfiar a chupeta.

Causa: CHI: *me voy a senta po(r)que así no juedo [: puedo] [\*]!*  
CRI: vou me sentar porque assim não aguento.

É interessante notar que a produção efetiva do SC se dá na mesma fase do desenvolvimento em que algumas noções modais e aspectuais se consolidam e que as noções temporais se ampliam para o tempo do evento, o que parece corroborar a afirmação de Lopes *et al.* (2004) sobre a existência de uma conexão de fenômenos.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que, ao contrário do que propunham Crain e Lillo-Martin (1999), aos 2;0 anos as criança não produzem apenas orações simples.

Em resumo, na idade de 2;0 anos, as gramáticas das crianças mostram: i) ampliação das noções temporais (identificação mais efetiva do tempo do evento); ii) consolidação da modalidade deôntica; iii) maior produção de SC. A gramática de Irene mostra, além disso: iv) consolidação do aspecto imperfectivo; v) emergência da modalidade epistêmica.

Na passagem de 2;0 a 2;1 anos, não houve tantas mudanças nas gramáticas como da primeira para a segunda idade analisada, mas, de qualquer forma, alguns avanços foram observados, quais sejam:

IRENE	MAGÍN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Pres subjuntivo (aparece na produção) Imperativo negativo (se torna produtivo)</li> <li>• Referências de tempo mais abrangentes</li> <li>• Pessoas do discurso: 2ª p. sg. (se torna produtiva)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perífrases: [a + infinitivo] (sentido de futuro) [Estar + gerúndio]</li> <li>• Advérbios de tempo</li> </ul>

Tabela 4: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;1 anos

Na produção de Irene, aparecem formas do presente do subjuntivo, tais como:

MOT: *que esto es para Irene (.) y que mas le dice?*

CHI: *cuidado.*

MOT: *dame +...*

CHI: *lo ma(s) [\*] rico que te(n)ga.*

CHI: *que expiote [: explote]!*

MÃE: *que isto é para Irene, e lhe diz mais o que?*

CRI: *cuidado.*

MÃE: *Me dá...*

CRI: *o mais gostoso que tiver.*

CRI: *que exploda!*

Como mostram os exemplos, a criança passa a usar o presente do subjuntivo, não só para a expressão volitiva (como em “*que expiote*”, em que expressa desejo), mas também para expressão modal epistêmica. Ao dizer “*el más rico que tengas*”, ela se refere a algum objeto desconhecido, ou pelo menos desconhecido em suas qualidades, mas levanta a hipótese sobre a sua existência. É interessante notar que esse tipo de matiz modal já havia sido codificado na idade anterior através das formas de futuro imperfeito.

Outra forma verbal que se torna frequente nesta idade é a do imperativo negativo, a qual codifica modalidade deôntica (expressa mandado/desejo). Seguem os exemplos.

CHI: *no [/] no vaya a operas las coyas [: cosas] [\*] de Irene!*

CRI: não, não vá anotar as coisas de Irene!

CHI: *no [/] no guitas [: gritas]!*

CRI: não, não gritas!

MOT: *eh?*

MÃE: hein?

CHI: *no guites [: grites]!*

CRI: não grites!

Na produção de Magín, a única construção verbal nova que aparece é a perífrase [Estar + gerúndio] completa, com o auxiliar “Estar” acompanhando a forma de gerúndio, e codificando aspecto imperfectivo. Segue o exemplo.

CHI: *está eamo [: quemando]*

CRI: Está queimando.

Como podemos ver no exemplo, Magín refere-se a um evento cuja conclusão não pode ser determinada como um ponto fixo na linha do tempo, o que é entendido como imperfectividade. Embora a produção de perífrases de gerúndio ainda não seja frequente nesta idade, consideramos que essa ocorrência sugere o início de uma distinção aspectual perfectivo/imperfectivo mais efetiva. Concomitantemente, Magín passa a produzir frequentes enunciados com o advérbio “*ya*” codificando traços de perfectividade. Seguem os exemplos.

CHI: *ya está peinado*

CRI: já está penteado

CHI: *ya no quema.*

CRI: já não queima

CHI: *ya no se te pasa.*

CRI: já não acontece com você

CHI: *ya no pica.*

CRI: já não arde

Como mostram os exemplos destacados com perífrases de gerúndio e os exemplos com “*ya*”, a criança identifica e fala sobre eventos concluídos e começa a fazer referência a eventos em curso, o que revela mais claramente o domínio das noções de perfectividade e imperfectividade.

Na produção de Irene, as noções temporais também se mostram mais amplas, como pode ser visto nos seguintes exemplos:

<i>MOT: que le habías roto a Lili?</i>	MÃE: O que você tinha quebrado da Lili?
<i>CHI: el senisero [: cenicero].</i>	CRI: o cinzeiro
<i>MOT: pero cuando fue eso?</i>	MÃE: mas quando foi isso?
<i>CHI: <u>cua(n)do era pequeña</u></i>	CRI: quando eu era pequena
<i>MOT: que hora es (.) &lt;Pitufa&gt; [&gt;]?</i>	MÃE: que horas são?
<i>CHI: &lt;las ocho&gt; [&lt;] y cua(r)to [*].</i>	CRI: oito e quinze.
<i>MOT: las ocho y cuarto y que hay que hacer?</i>	MÃE: oito e quinze e o que tem que fazer?
<i>CHI: do(r)mi(r).</i>	CRI: dormir.
<i>MOT: pero antes de dormir?</i>	MÃE: mas antes de dormir?
<i>CHI: cena</i>	CRI: janta.
<i>MOT: cenar (.) y antes de cenar?</i>	MÃE: jantar, e antes de jantar?
<i>CHI: un pis.</i>	CRI: um xixi.

Nesses fragmentos, podemos observar que a gramática de Irene passa a codificar noções temporais fora do tempo da fala através de construções mais complexas, como sentenças subordinadas temporais. Além disso, mostra um deslocamento na linha do tempo, identificando claramente sequências de eventos antes e depois, depois e depois, o que revela maior domínio do sistema temporal.

Além disso, Irene passa a marcar efetivamente a 2ª pessoa do singular, o que demonstra mais um avanço na aquisição dos traços de concordância. Seguem os exemplos.

<i>CHI: oye no me <u>quites</u> el sofá</i>	CRI: olha, não me tira o sofá.
<i>CHI: &lt;vi(s)te el g(l)obo&gt;?</i>	CRI: viste a bola?
<i>CHI: <u>depetas</u> [: despiertas] [*] a Emilio.</i>	CRI: acorda o Emilio.

Como mostram os excertos, a marcação da 2ª pessoa do singular é feita em distintas formas e tempos verbais, o que revela a efetiva aquisição desse traço, uma vez que, segundo Scliar-Cabral (2007), uma categoria verbal pode ser considerada adquirida quando há marcação morfológica consistente em vários verbos usados pela criança.

Em resumo, na idade de 2;1, as gramáticas das crianças mostram: Irene: i) ampliação do repertório de formas para a expressão da modalidade epistêmica (presente do subjuntivo) e da modalidade deôntica (imperativo negativo); ii) ampliação das noções temporais fora do tempo da fala, indicando maior domínio do sistema temporal; iii) avanço na aquisição dos traços de concordância (marcação produtiva da 2ªp. sg.). Magín: i) marcação de aspecto imperfectivo (perífrase [Estar + gerúndio] completa); ii) distinção aspectual perfectivo/imperfectivo mais efetiva.

É interessante notar que, embora tenham emergido coisas distintas nas gramáticas das duas crianças, ambas apresentam poucas mudanças em relação à idade anterior. Interpretamos este fato como mais uma prova de que o desenvolvimento linguístico se dá de maneira semelhante, ou seja, entre 2;0 e 2;1 anos, há emergência de menos categorias/traços do que entre outras idades.

Na passagem de 2;1 a 2;3 anos, há uma série de avanços nas gramáticas, conforme listado na tabela abaixo.

IRENE	MAGÍN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Pretérito perfeito composto (2 oco.) Presente do subjuntivo (se torna produtivo)</li> <li>• Perífrases: Perífrase de desejo Perífrase de obrigação</li> <li>• Distinção perfectivo e imperfectivo</li> <li>• Advérbios de tempo: (uso inadequado de “<i>mañana</i>” - passado)</li> <li>• Orações complexas: Finalidade Tempo: “<i>cuando</i>” + passado (2 oco.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Presente do subjuntivo (2 oco.) Pretérito imperfeito do indicativo (se torna produtivo)</li> <li>• Perífrases: [Estar + gerúndio] (se torna produtiva) Perífrase de obrigação</li> <li>• Advérbios de tempo: “<i>todavía</i>”</li> <li>• Pessoas do discurso: 2ª p. sg (com faltas de concordância) 3ª p. pl (com faltas de concordância)</li> <li>• Orações complexas: Finalidade Causa</li> </ul>

Tabela 5: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;3 anos

Em relação aos tempos verbais, as formas de pretérito composto passam a ser produzidas por Irene, ainda que com pouca frequência. Seguem exemplos.

CHI: *he vi(s)to.*

%act: *la niña pisa a su madre*

CHI: *que ha pasa(d)o?*

MOT: *que te parece que me hiciste.*

CHI: *te pisé?*

CRI: *vi*

Anotação: *a menina pisa na mãe.*

CRI: *o que aconteceu?*

MÃE: *o que você acha que você me fez?*

CRI: *te pisei?*

Até esta fase do desenvolvimento, a forma de pretérito predominante na produção de Irene é o perfeito simples; contrariamente, na produção de Magín, predominam as formas de pretérito composto.

O presente do subjuntivo passa a ser frequente na produção de Irene e ainda se apresenta com pouca frequência na produção de Magín. Seguem exemplos.

Produção de Irene:

CHI: *para que te(n)ga dos Minies.*

CRI: para que tenha duas Minnies

CHI: *una Minie (.) para que sean una Minie (.) para que sea dos Minies.*

CRI: uma Minnie, para que seja uma Minnie, para que seja duas Minnies.

Produção de Magín:

CHI: *mamá, que vengas pronto.*

CRI: mamãe, volta logo.

CHI: *pa(ra) que no huela el culete?*

CRI: para que o bumbum não fique fedendo?

Como mostram os exemplos, as crianças empregam o presente do subjuntivo para produzir sentenças complexas com expressão de finalidade. Esta construção emerge nas gramáticas das crianças, sendo inicial em Irene e frequente na produção de Magín. Seguem outros exemplos de subordinadas finais na produção de Magín.

CHI: *está el aparato para ver los peces.*

CRI: tem o aparelho para ver os peixes.

MOT: *qué es eso Magín?*

MÃE: que é isso, Magín?

CHI: *es para echar en el culito.*

CRI: para colocar no bumbum.

CHI: *no es para tirarlo en el váter.*

CRI: não é para jogá-lo no vaso sanitário.

CHI: *para echar la crema en el culo.*

CRI: para colocar pomada no bumbum.

Além do presente do subjuntivo, o pretérito imperfeito do indicativo se torna frequente na produção de Magín. Seguem exemplos.

CHI: *estaba roto*

CRI: estava quebrado.

CHI: *dámelo que lo tenía yo.*

CRI: me dá que estava comigo.

CHI: *entonces no quería bibe.*

CRI: então não queria mamadeira.

O pretérito imperfeito codifica, além de traços de tempo passado, traços de aspecto imperfectivo, o que também é codificado pela perífrase [Estar + Gerúndio], construção que se torna igualmente frequente nesta idade, indicando que a codificação de aspecto imperfectivo se torna mais efetiva nessa fase do desenvolvimento de Magín.

MOT: *qué haces cielo?*

MÃE: o que está fazendo, meu amor?

CHI: *poniéndome el guante.*

CRI: colocando as luvas.

CHI: *qué está [\*] comiendo?*

CRI: o que está comendo?

GFA: *qué haces ahí, ratón?*

CRI: o que está fazendo aí ratinho?

CHI: *cosiendo 0 la máquina.* CRI: costurando a máquina.

CHI: *está pompando [: comprando] cruasán.* CRI: está comprando croissant.

MOT: *qué haces?* CRI: o que está fazendo?

CHI: *poniendo la pincita.* CRI: colocando o prendedor.

Ainda sobre a distinção aspectual, Irene produz enunciados que mostram uma clara distinção entre aspectos perfectivo e imperfectivo, o que já havia sido sinalizado na idade anterior e mostra-se efetivo agora aos 2;3. Segue um exemplo.

CHI: *cuando (es)taba [\*] hablando <con la> [/] con la mama de la niña que tenía un suavín [: suave] (.) me dio una patada en el culo.*

CRI: quando estava falando com a... com a mãe da menina que tinha um “suavin”, me deu um chute no bumbum

Como podemos ver no excerto destacado, a criança identifica um evento duradouro e um evento com conclusão precisa no passado, marcando efetivamente aspectualidade imperfectiva em “*cuando estaba hablando*” e perfectiva em “*me dio una patada*”.

Outras perífrases também se tornam frequentes na produção das crianças, como as perífrases de obrigação, que marcam modalidade deôntica. Seguem exemplos da produção das duas crianças.

Produção de Irene:

CHI: *hay que co(m)pa(r)ti(r)los!* CRI: tem que dividi-los

CHI: *hay que quelelas (.) po(r)que son muy buenas y son <muy guapas>*

CRI: tem que amá-las, porque são muito boas e muito bonitas,

Produção de Magín:

CHI: *hay que quitarlo.* CRI: tem que tirá-lo.

MOT: *le has dicho, no chilles Pompe!* MÃE: você disse para ele, não frite Pompe!

CHI: *0 que ser bueno.* CRI: que ser bom.

MOT: *que tienes que ser bueno, Pompe.* MÃE: que tem que ser bom, Pompe!

Como visto em outras fases do desenvolvimento, a codificação de modalidade deôntica já havia ocorrido nas gramáticas das crianças, de forma que o que se nota nesta idade é uma ampliação da produção de formas que codificam tal noção modal.

Na produção de Irene tornam-se frequentes, também, outras perífrases modais, como as que expressam desejo. Seguem os exemplos.

CHI: *no (.) qu(i)ero [\*] ve(r).* CRI: não quero ver

CHI: no (.) *mami quiero ponerlo* [:ponerlo] e(s)to. CRI: não, mamãe, não quero colocar isto

No que diz respeito aos advérbios de tempo, na produção das duas crianças, “*ahora*” e “*ya*” continuam frequentes. Na produção de Magín, aparece o advérbio “*todavía*”. Seguem os exemplos.

CHI: a ver, *todavía* sí está.

CRI: vamos ver, ainda sim está.

CHI: esto pones *todavía*.

CRI: coloca isto ainda

Na produção de Irene, aparecem usos (parcialmente) inadequados do advérbio “*mañana*”, como em:

CHI: oye (.) *papi merendé en el salón*.

CRI: olha, papai lanchei na sala.

MOT: <*cuando merendaste en el salón*>?

MÃE: quando você lanchou na sala?

CHI: *mañana*.

CRI: amanhã.

MOT: ah (.) *mañana merendaste en el salón!*

MÃE: ah, amanhã você lanchou na sala?

MOT: *pero desde cuando le llamas gua\_guau?*

MÃE: mas desde quando você chama ele de au au?

CHI: *lo mañana*.

CRI: amanhã.

Como é possível observar pelos exemplos, Irene usa o advérbio “*mañana*”, que expressa futuro, para fazer referência a um evento localizado no passado, o que mostra que a menina identifica “*mañana*” como um item que marca tempo, mas não ajusta precisamente o traço de tempo que deve ser codificado nesta forma. De qualquer maneira, o uso contextual de “*mañana*” se vê (parcialmente) apropriado, pois a mãe fez uma pergunta cuja resposta deve ser uma referência temporal, o que foi compreendido pela criança, ainda que ela tenha se equivocado com relação à referência temporal expressa no advérbio empregado.

Esse tipo de problema de concordância entre o tempo do enunciado e a referência temporal codificada no advérbio foi mencionada por Weist (2014), segundo o qual isto ocorre porque, provavelmente, o sistema temporal da criança ainda não está sistematicamente desenvolvido, o sistema do tempo de referência ainda está sendo adquirido e ajustado no sistema temporal da gramática da criança.

Na produção de Magín, algumas faltas de concordância ainda ocorrem em relação à marcação de pessoa nas formas verbais. Seguem os exemplos.

CHI: no, no *pinte* [\*] aquí.

CRI: não, não pinte aquí.

%err: *pinte* = *pintes*

Anotação: erro = pintes

CHI: *tú* no *pinta* [: *pintes*] [\*] una vez.

CRI: tu não pinta uma vez

CHI: no, *los otros* me *hace* [\*] pupa.

CRI: não, os outros me fazem dodói

%err: *hace* = *hacen*

Anotação: erro: faz=fazem



MOT: *esos te hacen pupa?*  
 CHI: *no me hace [\*] pupa.*  
 %err: *hace = hacen*

MÃE: *esses te fazem dodói?*  
 CRI: *não me fazem dodói*  
 Anotação: *erro: faz=fazem*

Como demonstrado nos exemplos, Magín apresenta faltas de concordância com a 2ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do plural. Tais problemas não são gerais, há na amostra uma série de outros exemplos de uso em que a criança marca a concordância corretamente. Assim sendo, consideramos que os casos de faltas de concordância são ajustes finais dos traços de concordância na gramática.

Nesta fase dos 2;3 anos, as crianças também passam a produzir novas sentenças complexas. Conforme já relatamos, as duas crianças produzem subordinadas de finalidade. Além dessas, Irene apresenta subordinadas temporais com referência de passado e Magín coordenadas explicativas e subordinadas causais. Seguem os exemplos.

Produção de Irene:

CHI: *cuando (es)taba [\*] hablando <con la> [/] con la mama de la niña que tenía un suavin [: suave] (.) me dio una patada en el culo.*

CRI: *quando estava falando com a... com a mãe da menina que tinha um “suavin”, me deu um chute no bumbum*

Produção de Magín:

CHI: *dámelo que lo tenía yo.* CRI: *me dá que estaba comigo.*

CHI: *espera que abro eso.* CRI: *espera que eu abro isso*

CHI: *son mías porque me las pono en mi pie.*

CRI: *são minhas porque eu as coloco no meu pé*

MOT: *te las pones en tus pies?*

MÃE: *as colocas nos tes pés?*

CHI: *sí, porque mi [\*] piezas.*

CRI: *sim, porque são minhas peças.*

MOT: *por\_qué lo has roto?* MÃE: *por que o quebrou?*

CHI: *porque es al revés.* CRI: *porque é ao contrário.*

CHI: *esa cintita no, porque la guardo yo.* CRI: *essa fitinha não, porque eu a guardo.*

Como mostram os exemplos, as orações complexas com expressão temporal começam a ser produzidas por Irene e as orações causais passam a ser produzidas com frequência por Magín, sinalizando uma ampliação significativa não só das estruturas sentenciais, mas também da variedade de estruturas para expressão de noções já adquiridas.

Em resumo, na idade de 2;3, as gramáticas das crianças mostram: i) produção de subordinadas finais (inicial em Irene e frequente em Magín); ii) distinção aspectual perfectivo/imperfectivo mais efetiva; iii) ampliação das formas que codificam modalidade

deôntica (perífrases de obrigação); iV) ampliação das estruturas sentenciais complexas (Irene: subordinadas temporais; Magín: subordinadas causais).

No intervalo dos 2;3 aos 2;6 anos, a produção das duas crianças apresentou algumas formas novas, alguns avanços e algumas formas continuam sendo produzidas na mesma frequência das idades anteriores. A tabela a seguir apresenta resumidamente o que foi observado na produção.

IRENE	MAGÍN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais Presente com expressão de futuro Pretérito perfeito composto (1 oco.)</li> <li>• Advérbios de tempo: <i>mañana</i> (se torna produtivo e passa a usar corretamente) projeção temporal de futuro impreciso</li> <li>• Orações complexas: Temporal: “cuando” + futuro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Presente do subjuntivo (2 oco) Pretérito perfeito simples (2 oco) Pretérito imperfeito do subjuntivo</li> <li>• Pessoas do discurso: 2ª p. sg. (com algumas faltas de concord.) 3ª p. pl (já não há mais faltas de concord.)</li> <li>• Orações complexas : SC (com toda a estrutura explícita)</li> </ul>

Tabela 6: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;6 anos

Conforme observamos na Tabela 6, aos 2;6 anos algumas formas verbais ainda mantêm a mesma baixa frequência de uso pelas crianças. Na produção de Irene, o pretérito perfeito composto realmente não se mostra produtivo (1 ocorrência), a criança seleciona majoritariamente o pretérito perfeito simples. Na produção de Magín, ao contrário, predomina a forma composta em detrimento da simples (2 ocorrências). Seguem exemplos da produção.

Produção de Irene:

CHI: *ha dicho que [/] que tiene juguetes para déjamelos a mí*

CRI: disse que... que tem brinquedos para deixar comigo

Produção de Magín:

FAM: *qué te estaba diciendo Roni?*

FAM: o que o Roni estava te dizendo?

MAG: *me dijo que fuese.*

MAG: me disse que fosse. (disse para eu ir)

Talvez possamos atribuir tal diferença na distribuição dos pretéritos, entre outras razões, à variação diatópica (Irene é natural de Astúrias e Magín é de Madri), mas não nos deteremos nesta questão por envolver uma discussão que foge do escopo dos objetivos desta pesquisa.

Outra forma verbal que ainda se mostra pouco frequente na produção de Magín é o presente do subjuntivo. Seguem os exemplos das duas únicas formas que aparecem na amostra.

MAG: *yo no quiero que le des la mano.*      MAG: eu não quero que você dê a mão a ele.

MOT: *a ti que te gusta?*

MÃE: do que você gosta?

MAG: *que haga sol*

MAG: que faça sol.

Nos dois exemplos, podemos observar que a criança produz formas de presente do subjuntivo em sentenças complementizadoras, as quais começam a ser produzidas com toda a sentença explícita, ou seja, com a sentença matriz e a subordinada. Em fases anteriores do desenvolvimento, apenas os complementizadores eram produzidos, sendo a matriz omitida ou subentendida a partir da fala do adulto. Seguem os exemplos.

Produção de Magín aos 2;3 anos:

CHI: *son los esquís.*

CRI: são os esquís.

CHI: *que son mis esquís.*  
que são os meus esquís.)

CRI: que são os meus esquís. (subentende-se: “estou dizendo”)

GMO: *estás, estás muy bien.*

AVÓ: estás, estás muito bem.

CHI: *yo coso.*

CRI: eu costuro.

CHI: *que yo coso.*

CRI: que eu costuro. (subentende-se: “estou dizendo” que...)

GMO: *tú trabajas.*

AVÓ: tú trabalhas.

CHI: *sí.*

CRI: sim.

Produção de Magín aos 2;6 anos:

FAM: *qué te estaba diciendo Roni?*

FAM: o que o Roni estava te dizendo?

MAG: *me dijo que fuese.*

MAG: Me disse que eu fosse.

MAG: *yo no quiero que le des la mano.*

MAG: eu não quero que dê a mão a ele.

Na produção da sentença completa com complementizador, a criança produz, também, uma forma do pretérito imperfeito do subjuntivo (*me dijo que fuese*), que é nova na produção. Com este tempo verbal, marca-se uma noção modal de hipótese que pode fazer referência a um evento passado ou futuro. Consideramos o emprego dessa forma verbal um recurso de certa sofisticação, pois requer a conjugação de noções modais e temporais complexas, em que, além de tudo, é preciso considerar o discurso de outrem (elaboração de discurso indireto).

Na produção de Irene, o presente do indicativo aparece com nova função: expressão de tempo futuro. Segue o exemplo.

CHI: *tu y papi me lleva en la silla a la ma(d)rastra.*

CRI: tu e papai me leva na cadeira para a madrasta.

CHI: *un día +...*      CRI: um dia.

Como mostra o exemplo destacado, a criança usa o presente do indicativo para fazer referência a um evento que ela espera que ocorra “*un día*”. Este uso do presente do indicativo mostra uma ampliação das funções das formas verbais, bem como uma ampliação das possibilidades de expressão de tempo futuro na gramática da criança. Em outras palavras, nesta fase do desenvolvimento linguístico, a criança já adquiriu os valores básicos de determinadas formas verbais (p. ex.: presente do indicativo codifica traços de tempo presente) e, agora, passa a ampliar as funções dessas formas, atribuindo-lhes a codificação de outros traços (p. ex.: presente do indicativo também pode codificar traços de tempo futuro). Além disso, percebe que pode codificar certos traços em mais de uma forma verbal (p. ex.: traço de tempo futuro pode ser codificado em formas verbais do futuro imperfeito, na perífrase [ir a+infinitivo] e no presente do indicativo).

Outros avanços no desenvolvimento linguístico de Irene estão relacionados ao uso dos advérbios temporais. Seguem os exemplos.

*MOT: lo va a traer aquí a casa para verlo? MÃE: vai traze-lo aqui em casa para eu vê-lo?*

*MOT: si?*

*MÃE: sim?*

*CHI: mañana [/] mañana.*

*CRI: amanhã, amanhã*

*MOT: si?*

*MÃE: sim?*

*CHI: y luego de mañana.*

*CRI: e depois de amanhã*

*CHI: si (.) voy a i(r) (.) pero mañana!*

*CRI: sim, vou ir, mas amanhã.*

*MOT: <no me digas> [% con tono musical]?*

*MÃE: não me diga...*

*CHI: si (.) mañana.*

*CRI: sim, amanhã*

*CHI: mira to(d)avía e(s)tá abie(r)ta.*

*CRI: olha, ainda está aberta.*

*CHI: oye (.) y lo que no sopo(r)to yo nu(n)ca [?] de Dacula e (.) con lo(s) <gueños [:pequeños] [\*] de años> [?].*

*CRI: olha, e o que eu não suporto nunca do Drácula e com os pequenos de anos*

*CHI: y <un día va venir> un día va a venir Blancanieves (.) el prinsipe [: principe] [\*] y la ma(d)rastra.*

*CRI: um dia vai vir, um dia vai vir a Branca de Neve, o príncipe e a madrasta*

Como podemos ver nos exemplos destacados, a menina passa a empregar corretamente o advérbio “*mañana*”, usando-o de maneira adequada para responder e fazer comentários sobre eventos futuros, o que revela o ajuste entre a forma e seu traço temporal específico.

Além do uso correto de “*mañana*”, a criança produz novos advérbios temporais, como “*todavía*”, “*nunca*” e “*un día*”, que marcam uma referência temporal menos pontual, mais imprecisa.

Nesta idade, tornam-se frequentes na produção de Irene as sentenças subordinadas temporais com referência futura. Seguem os exemplos.

CHI: *e(s)tá cuando seas el día de la +//. es el día del padre y el día de la madre.*

CRI: está quando for o dia da... é o dia do pai e o dia da mãe

CHI: *cuando nos ma(r)chemos +//.* CRI: quando formos embora.

Esses exemplos mostram uma expansão das estruturas para a codificação de tempo futuro, assim como, na idade anterior, houve para a codificação de passado, o que interpretamos como uma correspondência à fase 3 (tempo da referência restrito) do sistema temporal em aquisição, proposto por Weist (1986).

Na gramática de Magín, os ajustes entre forma e traço ocorrem em relação à concordância. Seguem os exemplos.

MAG: *dónde están las llaves?*

MAG: onde estão as chaves?

MAG: *son muy feos porque me dan susto.*

MAG: são muito feios porque me dão susto.

Como mostram os excertos, a criança ajusta corretamente a concordância entre sujeito e verbo na 3ª pessoa do plural. Entretanto, em relação à 2ª pessoa do singular, ainda ocorrem problemas de concordância, conforme mostram os exemplos abaixo.

MAG: *no esté [\*] a la casa de Roni.*

MAG: não esteja na cada de Roni.

%err: *esté = estés*

Anotação: erro: esteja = estejas

MAG: *no me lo moje [\*]*

MAG: não me molhe isso

%err: *moje = mojes*

Anotação: erro: molhe = molhes

As faltas de concordância observadas são sinalizadas por anotações na amostra, que indicam que a criança deveria ter flexionado o verbo na 2ª pessoa do singular, mas não o fez. Esses exemplos mostram que o ajuste dos traços de algumas pessoas do discurso foi tardio na gramática de Magín.

Em resumo, na idade de 2;6, as gramáticas das crianças mostram: Irene: i) produção do presente do indicativo para expressar futuro; ii) produção de advérbios de referência temporal menos pontual (*nunca*, *un día*); iii) subordinadas temporais de futuro. Magín: i) complementizadores com toda a estrutura explícita; ii) ajuste da concordância de 3ª p.pl.

Na idade de 2;8 anos, a produção das duas crianças analisadas mostra o seguinte:

IRENE	MAGÍN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Pret. mais-que-perfeito composto do ind. Condicional (1 oco.)</li> <li>• Passado (relativamente) remoto</li> <li>• Orações complexas: Temporais: “quando” + presente / “quando” + pasado (tornam-se frequentes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos verbais: Presente com sentido de futuro</li> <li>• Pessoas do discurso: 2ª p sg (já não há mais faltas de concord.)</li> <li>• Orações complexas: Condicionais (aparece na produção)</li> </ul>

Tabela 7: Produção linguística das duas crianças na idade de 2;8 anos

Como mostra a Tabela 7, nesta fase do desenvolvimento, Irene começa a produzir formas do pretérito mais que perfeito composto do indicativo, forma verbal com a qual os falantes fazem referência a um evento passado anterior a outro evento também passado. Seguem os exemplos.

*MOT: <y por que lloraban los enanitos> [% hablando por boca del muñeco]?*

*MÃE: e por que choravão os anõezinhos?*

*CHI: po(r)que había caída Blancanieves (.) pero +...*

*CRI: porque tinha caída Branca de Neve.*

*CHI: con que lo habíamos quedaro [: quedado] [\*] en el cue(n)to [\*] de los Aristogatos.*

*CRI: o que tínhamos combinado sobre o conto de Aristogatos.*

*CHI: e(s)to todo no lo había vi(s)to. CRI: não tinha visto isso tudo.*

Como mostram os excertos, a criança localiza eventos passados com realização anterior a outros eventos também ocorridos no passado, o que revela um amplo conhecimento do sistema temporal e domínio do tempo de referência restrito.

A noção de passado distante do momento da fala também pode ser observada nas seguintes falas:

*CHI: no (.) de pequeñita no me lo rejabas [: dejabas] po(r)que era de arorno [: adorno] [\*].*

*CRI: não, quando era pequenininha não me emprestava porque eram de enfeite.*

*CHI: e(s)to lo tenía yo de pequeña. CRI: eu tinha isso quando era pequena.*

Nesses exemplos, Irene faz comentários sobre eventos que aconteceram quando ela era menor. Muito provavelmente, está reportando a fala da mãe, mas, de alguma forma, a criança tem noção desse tempo do evento, já que relaciona o que o adulto deve ter dito em

outro momento a um objeto que ela observa no momento da fala, o que interpretamos como distinção entre passado (relativamente remoto) e presente.

Além do pretérito mais-que-perfeito composto, outro tempo verbal que passa a ser produzido por Irene nesta idade é o condicional simples. Segue o exemplo.

CHI: *yo no po(d)ría [\*] abri(r)lo (.) pero abie(r)to si (.) eso lo sierr [: cierre].*

CRI: eu não poderia abrí-lo... mas aberto se... isso fecha

Com o tempo verbal condicional simples, os falantes fazem referência às probabilidades de realização de um evento no passado, ou seja, um evento que poderia ter acontecido, mas que de fato não ocorreu, consistindo, portanto, numa expressão hipotética em relação ao passado (noção modal epistêmica). Assim sendo, a produção de Irene mostra não só amplo conhecimento do sistema temporal, mas também do sistema modal, uma vez que faz uso de um tempo verbal que conjuga traços de temporalidade e modalidade.

Na produção de Magín, o presente do indicativo passa a codificar, também, traços de tempo futuro. Segue o exemplo.

CHI: *la echo mañana?* CRI: coloco amanhã?

CHI: *mañana echo cera?* CRI: amanhã coloco a cera?

Como mostra o exemplo destacado, Magín emprega o presente do indicativo acompanhado do advérbio “*mañana*”, que faz referência ao futuro, construindo um enunciado referente a um evento que pode vir a ocorrer em momento posterior ao da fala. Conforme comentamos sobre a produção de Irene na fase anterior, consideramos que este uso do presente do indicativo mostra uma extensão do uso das formas verbais, bem como uma ampliação das possibilidades de expressão de tempo futuro na gramática da criança.

Assim como na idade anterior (2;6), as duas crianças continuam produzindo sentenças complexas. Nesta fase do desenvolvimento, as orações subordinadas temporais com referência ao presente e ao passado mostram-se frequentes na produção de Irene.

CHI: *no (.) pero yo que pareço cuanro [: cuando] [\*] me muevo?*

CRI: não... mas eu o que pareço quando me mexo?

CHI: *cuando salto que parese?*

CRI: quando pulo parece o que?

CHI: *cuanro [: cuando] [\*] e(s)toy rumiendo [: durmiendo] [\*].*

CRI: quando estou dormindo

MOT: *si (.) y cuando te la pusieron esa pulserita?*

MÃE: sim... e quando te colocaram a pulseirinha?

CHI: *cuando yo nasí [: nací] [\*].*

CRI: quando eu nasci.

CHI: *se ent(r)ó por la pue(r)ta (.) pum\_ppum [: pumbala] (.) y una bruja (.) pero cuanro [: cuando] [\*] comió la mansana [: manzana] (.) pumba(la) [=! tirandose al sofa]!*

CRI: entrou pela porta... pum pum e uma bruxa... mas quando comeu a maçã, pumba!

CHI: *cuanro (.) bum (.) rompió el e(s)pejito [\*]!*

CRI: quando, bum, quebrou o espelhinho!

CHI: *pero cuanro [: cuando] [\*] era mala (.) eh*

CRI: mas quando era má, hein

Os três primeiros excertos exemplificam as ocorrências de subordinadas temporais com referência ao tempo presente. Os três últimos exemplos são referentes às subordinadas temporais de passado. Nessas, vemos que a criança faz referência a eventos pontuais (*cuando salto/ cuando yo nací*) e eventos durativos (*cuando estoy durmiendo / cuando era mala*) no presente e no passado. A produção desses enunciados mostra que a gramática da criança passa a codificar noções temporais de presente e passado e noções aspectuais perfectivas e imperfectivas também em sentenças complexas.

Na produção de Magín, as orações complexas novas são as condicionais. Seguem exemplos.

CHI: *las limpiamos a ver si se van?* CRI: as limpamos para ver se vão embora?

CHI: *bueno, y si se la damos a +//.* CRI: bom, e se dermos isso a...

CHI: *mira [x 2].*

CRI: olha,olha

CHI: *si Manola está ahí.*

CRI: se Manola está aí

Ao expressar uma condição, o falante aventa uma possibilidade para a concretização de um evento (noção modal epistêmica). Assim sendo, ao produzir orações condicionais, a criança mostra a aquisição de mais uma forma para a realização das noções modais, ampliando, portanto, seu repertório de estruturas para a expressão dos traços da categoria Modo.

Outro avanço na gramática de Magín, nesta idade, foi a estabilização da concordância de 2ª pessoa do singular. Seguem os exemplos.

CHI: *pero qué haces?* CRI: mas o que você está fazendo?

CHI: *por qué lo pones?* CRI: por que o coloca?

CHI: *porque [x 2] no lo tires.* CRI: porque, porque não o jogue



CHI: *la ves, la araña?*

CRI: *está vendo ela, a aranha?*

Os exemplos destacados, bem como outras realizações que constam na amostra, evidenciam que a criança já não produz mais faltas de concordância com a 2ª pessoa do singular, o que sugere o ajuste efetivo do pareamento do morfema apropriado com o traço de 2ª pessoa do singular.

Em resumo, na idade de 2;8, as gramáticas das crianças mostram: Irene: i) amplo conhecimento do sistema temporal e domínio do tempo de referência restrito (produção de formas do pretérito mais-que-perfeito); ii) amplo conhecimento do sistema temporal e também modal (produção do condicional simples); iii) ampliação do repertório de sentenças complexas (produção de subordinadas temporais de passado e presente). Magín: i) ampliação do repertório de formas verbais para a expressão de tempo futuro (presente do indicativo para expressar futuro); ii) ampliação do repertório de estruturas para a expressão de modalidade (produção de subordinada condicional); iii) ajuste da concordância de 2ª p.sg.

Na passagem dos 2;8 aos 3;0 anos, o desenvolvimento linguístico das crianças mostra os seguintes avanços:

IRENE	MAGÍN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Advérbios de tempo: <i>todavía</i> (se torna produtivo); <i>nunca</i> e <i>siempre</i> (1 oco. de cada)</li> <li>• Orações complexas: condicional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Advérbio de tempo <i>luego</i> (1 oco.)</li> <li>• Pret. Perf simples (1 oco)</li> </ul>

Tabela 8: Produção linguística das duas crianças na idade de 3;0 anos

De acordo com os dados da Tabela 8, vemos que as duas crianças passam a empregar advérbios que ainda não haviam produzido em idades anteriores. Seguem os exemplos.

Produção de Irene:

CHI: *<todavía lo tengo> [/]* CRI: *ainda o tenho*

CHI: *<toravía [: todavía] no> toravía [: todavía] [\*] no!* CRI: *ainda não ainda não!*

CHI: *siempre hay mimos.* CRI: *sempre tem mimos*

CHI: *a\_ver ahora voy a llamar a otra persona (.) porque no [//] nunca me sale Lili.*

CRI: *vamos ver agora vou ligar para outra pessoa porque nunca consigo a Lili*

Produção de Magín:

MAG: *y luego yo.* MAG: *e depois eu.*

Como mostram os exemplos, as duas crianças ampliam seus repertórios adverbiais temporais com marcadores que fazem referência temporal menos pontual, com duração e conclusão do evento indefinidas na linha do tempo, o que, mais uma vez, evidencia o conhecimento de amplas noções temporais e aspectuais por parte das crianças.

Na produção de Irene, aparecem também orações complexas expressando condição.

Seguem os exemplos.

CHI: *mira [/] (.) mira esta otra (.) a\_ver si adivinas esta (..) cual es?*

CRI: olha... olha esta outra... vamos ver se você adivinha esta... qual é?

CHI: *a\_ver si conecto con Lili yo.*

CRI: vamos ver se consigo falar com Lili

Assim como comentamos anteriormente em relação à produção de sentenças condicionais por Magín, consideramos que a produção dessas orações consiste num acréscimo de mais uma estrutura para a codificação de noções modais, ampliando, portanto, o repertório de estruturas para a expressão dos traços da categoria Modo na gramática da criança.

Na produção de Magín, o pretérito perfeito simples realmente não se mostra produtivo. Segue o único exemplo que consta na última idade analisada.

MAG: *ya, <ya su> [/] ya subió.*

MAG: já, já subiu

Ao longo de todo o desenvolvimento linguístico, Magín produz apenas uma ou duas formas deste tempo verbal em cada idade analisada. O mesmo podemos dizer da produção de Irene em relação ao pretérito perfeito composto: esta forma de pretérito é raramente empregada pela criança para a expressão de passado. Conforme já explicamos anteriormente, atribuímos tais diferenças na seleção e distribuição dos pretéritos a uma possível variação diatópica, mas não nos aprofundaremos nesta questão.

Em resumo, na idade de 3;0 anos, as crianças analisadas produzem: tempos verbais do modo indicativo (presente, pretérito indefinido (apenas Irene); pretérito composto (apenas Magín), pretérito imperfeito, futuro imperfeito, pret. mais-que-perfeito composto (apenas Irene), condicional (apenas Irene)); tempos verbais do modo subjuntivo (presente do subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo (apenas Magín)); modo imperativo (imperativo afirmativo e imperativo negativo), perífrases (perífrase volitiva, perífrase de obrigação, perífrase de futuro, perífrase [Estar+gerúndio]); advérbios temporais de presente, passado e futuro; complementizadores (subordinadas temporais, finais, causais e condicionais); concordância com todas as pessoas do discurso.

A análise das sete fases do desenvolvimento linguístico de Irene e Magín mostrou que a codificação dos distintos traços e categorias é realizada em diferentes momentos nas gramáticas das crianças.

Entretanto, com base nos pressupostos universalistas de aquisição da linguagem, fazemos uma leitura mais ampla do processo de desenvolvimento linguístico e observamos que a emergência das categorias e dos diferentes traços segue (praticamente) um mesmo percurso.

Conforme as análises realizadas, vimos uma evolução no desenvolvimento de estruturas para a expressão das categorias T, Mod e Asp e seus traços. As crianças produzem, inicialmente, algumas construções desprovidas de flexão, como a “protoperífrase” [a + infinitivo], sentenças simples e advérbios que fazem referência a noções temporais mais restritas ao tempo da fala, bem como algumas noções aspectuais perfectivas e noções modais volitivas e exortativas, para as quais se tem em conta o desejo do próprio falante. Com o avanço do desenvolvimento linguístico, as crianças passam a produzir tempos, modos e formas verbais, advérbios temporais e sentenças complexas que codificam, progressivamente, outras noções temporais para além do tempo da fala, bem como noções aspectuais mais abrangentes, como o traço de imperfectividade e noções modais epistêmicas, em que é preciso considerar questões sobre o interlocutor ou outrem. Por fim, as crianças seguem ampliando seus repertórios de formas verbais, advérbios temporais e sentenças complexas para codificar diferentes traços temporais, aspectuais e modais.

De maneira geral, observamos que o desenvolvimento linguístico das duas crianças segue o mesmo percurso, a saber:

- a modalidade deôntica é codificada antes da epistêmica;
- aspecto perfectivo é codificado antes de imperfectivo;
- tempo presente e passado são codificados antes do futuro;
- primeiramente as crianças concebem o tempo da fala e somente mais tarde o tempo do evento e o tempo da referência;
- advérbios temporais do tempo da fala são produzidos desde a primeira idade analisada, somente mais tarde são produzidos os advérbios para outras referências temporais;
- tempos verbais do indicativo e do imperativo emergem antes das formas de subjuntivo;
- há produção da construção [a + infinitivo] para codificar tempo e modalidade deôntica;
- em relação à concordância, a marcação de algumas pessoas do discurso é realizada antes da marcação de número;

- a produção das orações complexas seguiu uma mesma sequência na produção: complementadores (SC), orações finais, orações causais, orações temporais e orações condicionais;
- distintas categorias funcionais interagem desde as primeiras idades analisadas.

Esses resultados gerais se mostram em consonância com alguns resultados das pesquisas mencionadas no capítulo de revisão de literatura. A codificação da modalidade deôntica antes da epistêmica também foi observada por Scliar-Cabral (2007) nos dados do Português brasileiro e por Stephany (1986 *apud* WEIST, 2014) nos dados do Grego e do Inglês; a precedência do presente e do pretérito antes da codificação de tempo futuro também foi identificada por Lopes *et alii* (2004) e por Scliar-Cabral (2007) no Português brasileiro; a concepção de tempo da fala e posteriormente de tempo do evento e tempo da referência foi afirmada por Weist (1986) e, de certa forma, também por Dorschner (2006) em dados do Inglês; a produção inicial de advérbios temporais imediatos e posteriormente de advérbios de referências temporais abrangentes também foi identificada por Weist (1986 e 2014) no Inglês; o emprego da estrutura [a + infinitivo] para distintas funções foi observado por Fernández Martínez (1994) nos dados do Espanhol de Madri; a marcação de pessoa antes da marcação de número também foi identificada por Lopes *et alii* (2004) no Português brasileiro.

Todas essas observações tendem a corroborar a universalidade do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Atribuímos as diferenças em relação ao momento em que as categorias e traços emergem a questões marginais e inerentes ao processo de desenvolvimento linguístico, tais como: dados do *input*, estímulos recebidos pelas crianças e o contexto de produção das formas (o contexto de interação pode não favorecer o uso de determinada construção).

Esta foi a primeira parte da análise proposta na presente pesquisa. A seguir, apresentamos a segunda parte: a análise das formas verbais simples e perifrástica de futuro e dos traços temporais e modais codificados através das mesmas.

## **5.2 Análise das formas de futuro na produção das duas crianças**

Nas sete amostras de fala das duas crianças, foram contabilizadas 156 ocorrências das formas verbais de futuro, sendo 23 formas de Futuro Simples (FS) e 133 formas de Futuro Perifrástico (FP). A frequência das formas de futuro, se comparada às demais formas verbais, representa um percentual bem baixo na produção das crianças, como afirmado por Dorschner

(2006), Lopes *et alii* (2004), Scliar-Cabral (2007) e Kanwit (2013). Segue a tabela com a distribuição de uso de FS e FP em cada idade.

Idade	Irene		Magín	
	FS	FP	FS	FP
1;10	0	1	1	6
2;0	2	10	1	8
2;1	2	12	0	2
2;3	1	16	0	9
2;6	6	20	0	8
2;8	9	17	0	10
3;0	1	12	0	2
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>88</b>	<b>2</b>	<b>45</b>

Tabela 9: Distribuição das formas verbais de futuro em cada idade analisada

Conforme os dados da Tabela 9, o FP é a forma mais selecionada pelas duas crianças, o FS tem pouca frequência de uso em quase todas as idades analisadas e é escassa na produção de Magín. Vejamos nos gráficos<sup>18</sup> abaixo a produtividade das duas formas verbais ao longo do desenvolvimento linguístico analisado nesta tese.

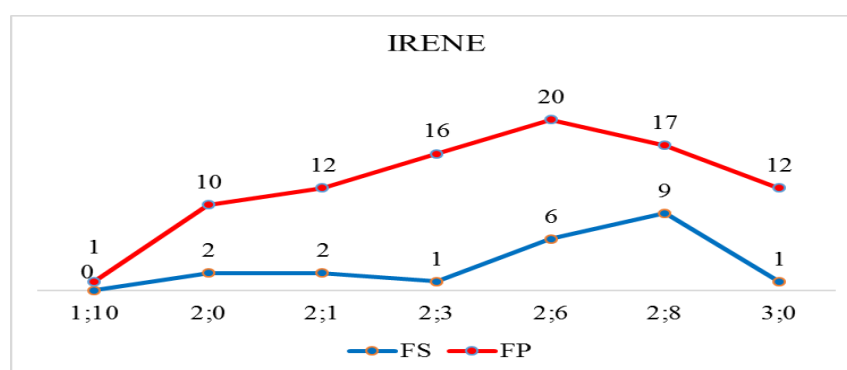


Gráfico 1: produção das formas verbais de futuro na fala de Irene

<sup>18</sup> Embora os gráficos e as tabelas apresentem praticamente as mesmas informações, optamos por mantê-los considerando que as tabelas mostram mais claramente o número total das ocorrências de cada fator analisado e os gráficos permitem uma melhor visualização dos fenômenos ao longo do desenvolvimento linguístico.

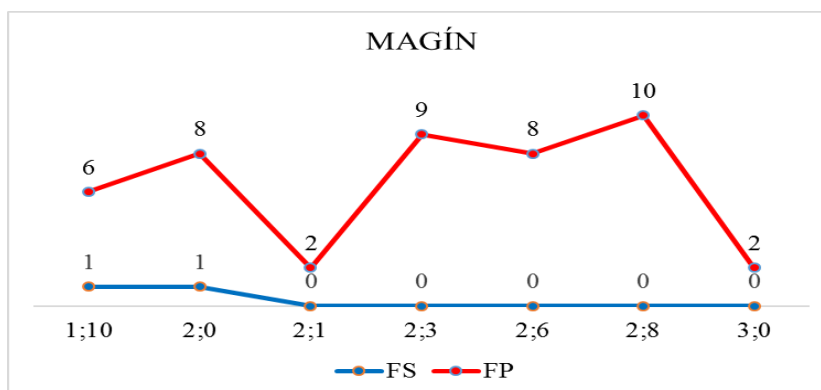


Gráfico 2: produção das formas verbais de futuro na fala de Magín

Como mostra o Gráfico 1, na produção de Irene, o uso das duas formas se torna mais produtivo ao longo do desenvolvimento linguístico. No Gráfico 2, observamos que o FP também mostra uma tendência a se tornar mais produtivo com o aumento da idade, mas o FS realmente não é produtivo na gramática de Magín. Estes resultados coincidem com os achados de pesquisas anteriores, como a de Dorschner (2006), Kanwit (2013) e todos os estudos citados por este autor, os quais também verificaram que crianças adquirindo Inglês e Espanhol (de distintas variedades linguísticas) produzem muito menos formas de FS do que de FP, sendo esta última a forma preferida para a expressão da futuridad.

Note-se que o período de maior produtividade das formas verbais em questão (FS e FP na produção de Irene, e FP na produção de Magín) ocorre entre os 2;3 e 2;8 anos. Nestas idades, conforme visto na primeira parte da análise, as gramáticas das crianças apresentam grandes avanços em termos quantitativos e qualitativos, a saber: produção de formas do subjuntivo, de perífrases de obrigação, de sentenças complexas expressando finalidade, causa, tempo e condição, sentenças com SC completas (matriz e complementizador), distinção efetiva de aspectos perfectivo e imperfectivo, expansão das noções temporais para o passado e para o futuro, mostrando ampliação do sistema temporal na gramática das crianças (transição do tempo da fala para o tempo do evento).

Assim sendo, é interessante notar que as formas de futuro se tornam produtivas precisamente num período em que as gramáticas apresentam efetivamente amadurecidas uma série categorias funcionais, sobretudo aquelas que estão na parte superior da hierarquia sintática, como SMod e SC. Interpretamos tal evidência como uma indicação de que as formas verbais de futuro, que codificam informações temporais e modais, se veem favorecidas quando a gramática da criança apresenta uma produção com maior nível de complexidade estrutural, o que poderia explicar a afirmação da maioria dos pesquisadores sobre a aquisição tardia das formas de futuro.

É importante esclarecer que, ao longo das análises das amostras, também nos preocupamos em verificar a presença das formas verbais de futuro no *input*, ou seja, na fala dos adultos que interagem com as crianças. Embora não tenhamos contabilizado e analisado as formas verbais das falas dos adultos, foi possível observar que as duas crianças recebem dados do FS e do FP em praticamente todas as idades. Seguem alguns exemplos das falas dos adultos.

*Input de Irene:*

(1;10)

*MOT: Irene tiene veintiún meses y veintiocho días.*

*MÃE: Irene tem vinte e um meses e vinte e oito dias*

*MOT: y va a jugar aquí con mami.*

*MÃE: e vai brincar com a mamãe*

*CHI: 0 [=! jugando con un juguete].*

(2;0)

*MOT: a\_ver lo que tiene (.) mira a\_ver.*

*MÃE: vamos ver o que tem... olha vamos ver*

*CHI: nara [: nada].*

*CRI: nada*

*MOT: no tiene nada (.) no aquí nada pero tendrá que poner cositas.*

*MÃE: não tem nada... não aqui não mas terá que colocar coisinhas.*

*MOT: no habrá fotos?*

*MÃE: não haverá fotos?*

*MOT: uff (.) muchas letras tiene.*

*MÃE: aff... tem muitas letras*

*MOT: a\_ver (.) vamos a ver (.) vamos a pasarlo así.*

*MÃE: vamos ver, vamos ver, vamos passa-lo assim.*

*Input de Magín:*

(1;10)

*MOT: ya verás, te vas a caer.* *MÃE: já verás, tu vais cair*

(2;0)

*CHI: que viene [\*].*

*CRI: que tem...*

*FAT: será mamá o será Raúl?*

*PAI: será mamãe ou será Raúl?*

*FAT: llama, a\_ver.*

*PAI: liga, vamos ver*

*FAT: a\_ver quién es.*

*PAI: vamos ver quem é*

*FAT: ahora iremos.*

*PAI: agora iremos*

*CHI: abajo.*

*CRI: desce*

*FAT: ahora sube mamá.*

*PAI: agora mamãe sobe*

*MOT: ahora subo que voy a subir unas cositas para desayunar.*

*MÃE: agora eu subo que eu vou levar umas coisinhas para tomar café*

*FAT: vamos a desayunar aquí.*

*PAI: vamos tomar café aqui*

Como podemos observar nos exemplos destacados, os adultos que interagem com as crianças ao longo das gravações das duas primeiras amostras produzem formas de FS e FP com distintas expressões semânticas. Nas falas da mãe de Irene, notamos o uso do FP tanto para a expressão de futuridade (*va a jugar aquí con mami*) como para a expressão da

modalidade deôntica (*vamos a ver* (.) *vamos a pasarlo así*). Igualmente, vemos o uso do FS codificando traços de futuro (*tendrá que poner cositas*) e traços de modalidade epistêmica (*no habrá fotos?*)

Nas falas dos adultos que interagem com Magín, é possível notar uso do FP para a expressão temporal (*te vas a caer / ahora subo que voy a subir unas cositas*) e para a expressão modal deôntica (*vamos a desayunar aquí*). O FS também é empregado para codificar traços de futuro (*ya verás / ahora iremos*) e traços de modalidade epistêmica (*será mamá o será Raúl?*)

Assim sendo, não é possível atribuir a escassez de FS na produção de Magín, por exemplo, aos dados do *input*, pois a criança realmente estava exposta às duas formas, embora os FS sejam menos frequentes que os FP também na fala dos adultos.

Como vimos em capítulos anteriores, a expressão da futuridade envolve traços de temporalidade e modalidade. Dessa forma, analisamos os traços predominantes em cada uma das formas de FS e FP identificadas na produção das crianças. Seguem os resultados.

Idade	Irene		Magín	
	Futuro	Modalidade	Futuro	Modalidade
1;10	1	0	6	1
2;0	10	2	8	1
2;1	13	1	2	0
2;3	14	3	6	3
2;6	25	1	7	1
2;8	16	10	10	0
3;0	11	2	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>19</b>	<b>40</b>	<b>7</b>

Tabela 10: Expressão temporal ou modal ao longo do desenvolvimento linguístico

Os dados exibidos na Tabela 10 sugerem que as formas verbais em questão são majoritariamente empregadas para a expressão da futuridade, tanto na produção linguística de Irene como na de Magín. Além disso, tanto a expressão de tempo futuro como a de modalidade se tornam mais produtivas ao longo do desenvolvimento linguístico. Entretanto, vemos claramente que, em relação aos traços veiculados por FS e FP, as crianças dominam a expressão de tempo futuro (2;0 anos) antes da expressão de modo (2;3 anos), ou seja, primeiramente, fazem o pareamento das formas verbais de futuro com traços temporais e somente depois com traços modais.

Nas próximas duas tabelas, apresentamos a tendência de pareamento das formas de FS e FP com os traços de tempo futuro e de modalidade na produção de cada uma das crianças.



Idade	Futuro		Modalidade	
	FS	FP	FS	FP
1;10	0	1	0	0
2;0	0	10	2	0
2;1	1	12	1	0
2;3	1	13	0	3
2;6	5	20	1	0
2;8	1	15	7	3
3;0	0	11	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>82</b>	<b>12</b>	<b>7</b>

Tabela 11: Semântica das formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento linguístico de Irene

Conforme os resultados exibidos na Tabela 11, na produção de Irene, ambas as formas verbais de futuro veiculam expressão temporal e modal, com proeminência do FP para codificar traços de tempo futuro e do FS para a expressão de traços modais. Vejamos no seguinte gráfico a produtividade das formas verbais em questão ao longo do desenvolvimento linguístico de Irene.

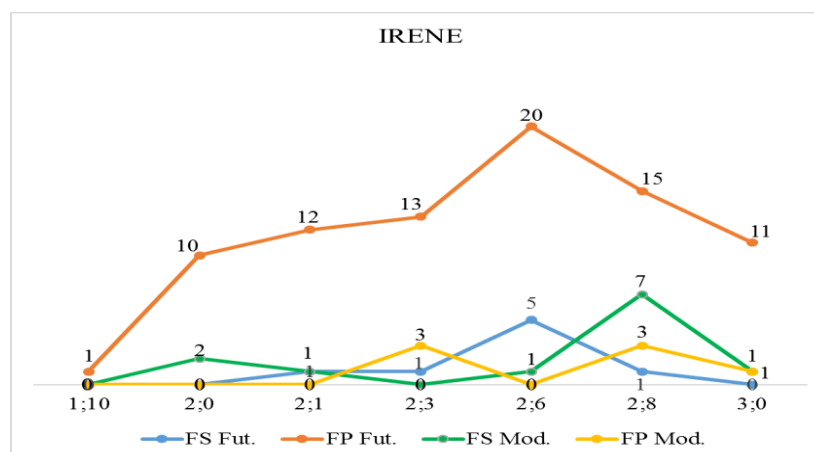


Gráfico 3: Expressão de tempo e modalidade em FS e FP no desenvolvimento linguístico de Irene

Como vemos no Gráfico 3, com o avanço da idade, a forma de FP mostra-se cada vez mais produtiva para a expressão da futuridade; a forma de FS só se mostra produtiva para a expressão de tempo na idade de 2;6 anos e para a expressão de modalidade aos 2;8 anos.

Estes resultados corroboram pesquisas anteriores. Como vimos no capítulo de revisão dos estudos, Dorschner (2006) e Kanwit (2013) também observam um direcionamento do FS para a expressão modal e do FP para a expressão temporal na aquisição do Inglês; Kanwit (2013) afirma, inclusive, que o FP seria a forma padrão para a expressão da futuridade, sendo o FS deficiente para tal função. Em alguns sistemas linguísticos (Português brasileiro, p. ex.), a variação entre as formas FS e FP resultou numa mudança catastrófica em que apenas o FP é

empregado para a expressão de futuro, confirmando, mais uma vez, a tendência de pareamento da forma de FP com o traço de futuridade.

Seguem alguns exemplos das formas de futuro com expressão temporal e modal, produzidas por Irene.

(1) 2;0

*MOT: quieres ir a la calle a correr hasta las ocho y cuarto?*

*CHI: si.*

*MOT: le suena (.) quieres que vayamos?*

*CHI: mami e(s)tará [/] e(s)tará [/] e(s)tará Jonny.*

*MOT: estará Jonny (.) no lo se (.) a lo mejor si.*

MÃE: você quer ir na rua para correr até as oito e quinze?

CRI: sim

MÃE: o que você acha, vamos?

CRI: mamãe o Jonny estará/deve estar lá

No exemplo (1), observamos o uso do FS codificando traço de modalidade epistêmica, já que Irene aventava a hipótese de que Jonny esteja na rua às oito e quinze. A interpretação hipotética do FS pode ser confirmada pela fala da mãe: “estará Jonny, não sei, talvez sim”

(2) 2;0

*CHI: <mami e(s)te> [//] <mami voy a sopa> [/] quien a sopa?*

CRI: mamãe este, mamãe vou soprar, quem sopra?

*%com: la niña le da a la madre un mechero*

Anotação: a menina dá um isqueiro à mãe

*MOT: 0 [=! encendiendo el mechero].*

MÃE: (acendendo o isqueiro)

*CHI: 0 [=! soplando].*

CRI: (soprando)

(3) 2;1

*CHI: oye voy a vota el globo (.) papi!* CRI: olha, vou jogar a bola, papai

*MOT: vas a votar el globo?* MÃE: vai jogar a bola?

*MOT: a\_ver como lo votas.* MÃE: vamos ver como você a joga

*CHI: 0 [=! tirando el globo al aire].* CRI: (jogando a bola no ar)

No exemplo (2), observamos o uso do FP codificando traço de tempo futuro (iminente), já que Irene faz referência a um evento que ocorre logo em seguida, ela diz que vai soprar o isqueiro; a mãe acende o isqueiro e a menina sopra o fogo, conforme informação fornecida na amostra. O mesmo pode ser observado no exemplo (3), em que Irene diz que vai lançar a bola e em seguida o faz, segundo informa a anotação na amostra.

(4) 2;6

*MOT: bueno (.) por que no tapas la colonia (.) ciérrala!*

*MÃE: bom, por que não tampa a colônia, feche-a!*

*CHI: no (.) es que sino me [/] me hará nudos e(s)te peine.*

*CRI: não é que senão o pente vai embolar o meu cabelo.*

*MOT: te hará nudos el peine?*

*MÃE: o pente vai embolar seu cabelo?*

*MOT: no (.) como te va +//.*

*MÃE: não, como vai te...*

*MOT: <ah (.) que trajiste el peine también> [% con tono musical]?*

*MÃE: ah! você também trouxe o pente?*

*MOT: bueno (.) pero que otra cosa hay que echar para que no te de nudos (.) cuando te lava el pelo papa (.) que hay que echar?*

*MÃE: bom, mas que outra coisa tem que colocar para não embolar... quando papai lava o seu cabelo... o que tem que colocar?*

*CHI: el acondicionado [: acondicionado].*

*CRI: o condicionador.*

No exemplo (4), observamos que Irene emprega o FS para a expressão de um evento que poderia vir a acontecer: o cabelo dela vir a ficar emaranhado com nós, difícil de pentear, pela falta da aplicação de colônia nos cabelos (a criança confunde o uso de colônia com o uso de condicionador). Vemos que se trata de uma hipótese elaborada pela criança (se não passo a colônia nos cabelos, ficarão com nós), portanto, trata-se de uma expressão de modalidade epistêmica.

Na tabela abaixo, seguem os resultados obtidos na análise da produção de Magín.

Idade	Futuro		Modalidade	
	FS	FP	FS	FP
<b>1;10</b>	1	5	0	1
<b>2;0</b>	1	7	0	1
<b>2;1</b>	0	2	0	0
<b>2;3</b>	0	6	0	3
<b>2;6</b>	0	7	0	1
<b>2;8</b>	0	10	0	0
<b>3;0</b>	0	1	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>7</b>

Tabela 12: Semântica das formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento linguístico de Magín

Como podemos ver nos dados da Tabela 12, não houve seleção do FS para expressão modal, houve apenas 2 ocorrências dessa forma verbal e ambas codificam traços de tempo futuro. Entretanto, os dados confirmam a preferência pelo FP para a expressão temporal e pouca preferência desta forma para a expressão modal. Vejamos no seguinte gráfico a

produtividade das formas verbais em questão ao longo do desenvolvimento linguístico de Magín.

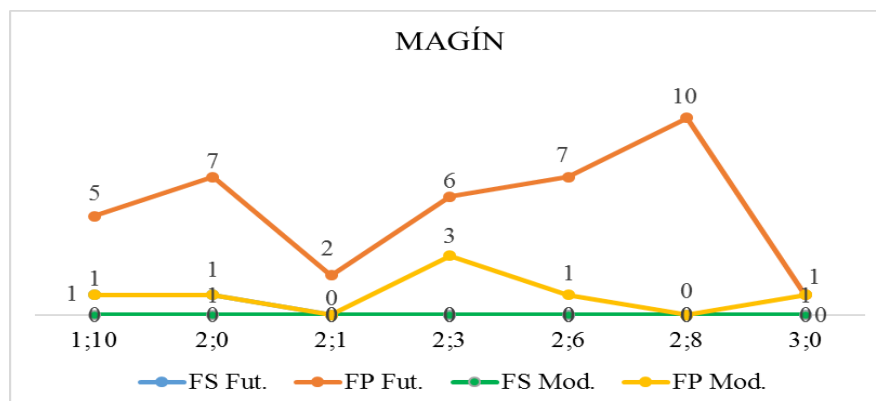


Gráfico 4: Expressão de tempo e modalidade em FS e FP no desenvolvimento linguístico de Magín

Como mostra o Gráfico 4, a forma de FP mostra uma tendência a se tornar mais produtiva para a expressão da futuridade ao longo do desenvolvimento linguístico. Ainda que nas idades de 2;1 e 3;0 anos a produção tenha sido bem pequena, vemos um aumento na frequência de uso de 1;10 a 2;0 anos e de 2;3 a 2;8 anos. Com relação à expressão de modalidade, a maior frequência ocorre aos 2;3 anos, em que há produção de três perífrases codificando modalidade. Seguem exemplos de uso das duas formas verbais na produção de Magín.

(5) 1;10

MAG: *verás*.

MAG: verás

MOT: *verás*.

MÃE: verás

MOT: *a\_ver qué veo?* MÃE: vamos ver o que eu vejo?

No exemplo (5), a forma de FS “*verás*” codifica tempo futuro, o que pode ser confirmado pela fala da mãe, que pergunta em seguida o que o filho vai lhe mostrar e o que ela *vai ver*.

(6) 1;10

%com: *se está poniendo unos patines*

Anotação: está colocando uns patins

MAG: *voy a poner éste*.

MAG: vou colocar este

MAG: *voy a poner el otro*.

MAG: Vou colocar o outro

MAG: *el otro*.

MAG: o outro

MOT: *te vas a poner el otro?*

MÃE: vai colocar o outro?

MAG: *sí*.

MAG: sim.

No exemplo (6), observamos a produção de formas de FP para a expressão de tempo futuro. Neste contexto, Magín refere-se aos patins que vai colocar e é isso o que a criança faz em seguida.

(7) 2;3	
MOT: <i>ven aquí fuera.</i>	MÃE: vem aqui fora
MOT: <i>ven!</i>	MÃE: vem!
CHI: <i>las tortugas.</i>	CRI: as tartarugas
CHI: <i>ésas 0 las tortugas.</i>	CRI: esas as tartarugas
CHI: <i>vamos a verlas.</i>	CRI: vamos vê-las
CHI: <i>vamos a verlas.</i>	CRI: vamos vê-las
MOT: <i>las tortugas?</i>	MÃE: as tartarugas?
CHI: <i>sí.</i>	MAG: sim.
MOT: <i>vamos a verlas?</i>	CRI: vamos vê-las?

No exemplo (7), Magín expressa um mandado de que ele e sua mãe saiam para ver as tartarugas, empregando a forma de FP para codificar traços modais deônticos (expressão de mandado, ordem).

Nas próximas duas tabelas (13 e 14), explicitamos com maiores detalhes a perspectiva temporal relacionada às formas verbais em análise, e como tal perspectiva é concebida ao longo do desenvolvimento linguístico.

Forma verbal	Irene			Magín		
	Futuro próximo 0	Futuro intermediári 0	Futuro indefinid 0	Futuro próximo 0	Futuro intermediári 0	Futuro indefinid 0
FS	6	1	4	2	0	0
FP	62	5	14	36	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

Tabela 13: Distância temporal veiculada pelas formas verbais de futuro

Para a análise da distância temporal, seguimos as classificações gerais de Kanwitt (2012) e Weist (2014). Assim, estabelecemos três perspectivas temporais em relação ao tempo da fala: 1- futuro próximo: quando o evento ao qual a criança fez referência com a forma de futuro ocorreu logo após o momento da fala, ou quando há no contexto a presença de advérbios como *ahora* ou *ya*; 2- futuro intermediário: quando há presença de advérbios como *mañana* e *luego*, ou quando não há marcadores temporais (interpretação pelo contexto); 3- futuro indefinido: quando não há marcadores temporais ou quando há marcadores como *nunca*, *siempre*, *después*, *un día* e especificações imprecisas, como *cuando* + subjuntivo.

O objetivo da análise deste fator era verificar se na gramática da criança haveria a relação: FS e referência a evento futuro distante ou impreciso em relação ao tempo da fala; FP e referência a evento futuro próximo ou iminente em relação ao tempo da fala, que é o que

mostram os dados da fala dos adultos e também os dados da fala de crianças, conforme afirmam os estudos de Dorschner (2006) e Kanwit (2013).

Como mostram os resultados na Tabela 13, as crianças empregam as duas formas verbais de futuro, majoritariamente, para fazer referência a eventos futuros cuja realização se vê próxima ao momento da fala. A forma de FP, por ser a mais frequente na produção, é também a mais selecionada para a expressão de futuro próximo ou iminente. Na produção de Irene, o FS praticamente se divide entre a expressão de futuro próximo e indefinido. Tais resultados confirmam parcialmente os achados em outras pesquisas, já que o FP de fato faz referência a eventos de realização próxima ou iminente ao momento da fala, entretanto o FS não se mostra majoritário para a expressão de futuro distante ou impreciso.

Esses resultados corroboram a proposta de Bravo (2008) sobre a distinção entre as formas de FS e FP. Segundo esta autora, com a perífrase, o falante faz uma afirmação baseada nas circunstâncias do presente; com o FS o falante localiza um evento em um momento posterior ao da enunciação. Como vemos, quando se referem ao futuro, as crianças fazem referência a eventos que têm realização iminente ao momento da fala e empregam, predominantemente, o FP. Como mostram os exemplos abaixo, em inúmeros contextos, logo após a produção de uma forma verbal de futuro, há uma anotação na amostra informando que o evento que a criança tinha acabado de mencionar se realiza. Seguem alguns exemplos.

Produção de Irene:

(8) 2;3

CHI: *ahola [: ahora] [\*] Babi\_Pinsesa te va a pone aquí atlas!*

%act: *la niña coloca la muñeca en la espalda de su madre*

No exemplo (8), podemos observar que Irene emprega uma forma de FP para fazer referência a um evento futuro que se realiza imediatamente após a sua fala. A menina diz que a boneca Barbie vai ficar atrás e em seguida posiciona a boneca nas costas da mãe, conforme informação fornecida na amostra. Além disso, fica clara a expressão de evento futuro próximo ou iminente ao momento da fala pela presença do advérbio “*ahora*”, que indica o que vai acontecer no momento presente.

(9) 2;6

MOT: *como va a oler a jamón la colonia?* MÃE: como a colônia vai ter cheiro de presunto?

CHI: *no (.) <me(z)cla [\*] [/] me(z)cla [\*]>* CRI: não, mistura, mistura

MOT: *a mezcla (.) huele?* MÃE: tem cheiro de mistura?

CHI: *si (.) a me(z)cla [\*] de colonia (.) ya veras.* CRI: sim, de mistura de colônia, já verás

MOT: *a\_ver.* MÃE: vamos ver

CHI: *solo se que huele mal.* CRI: só sei que tem cheiro ruim

%act: *la niña da a oler la colonia a su madre*

Anotação: a menina dá a colônia à mãe para que sinta o cheiro

Em (9), Irene produz uma forma de FS para fazer referência a um evento que ocorre seguidamente à sua fala. Ela explica para a mãe que a colônia tem um cheiro ruim de mistura de colônias e que sua mãe poderá comprovar isso. Em seguida, a menina dá a colônia à mãe para que sinta o cheiro, conforme indica a anotação na amostra. É importante notar a presença do advérbio “*ya*”, indicando iminência da realização de ver.

(10) 2;1

*MOT: no quieres croquetinas hoy?*

MÃE: não quer salgadinhos hoje?

*MOT: vaya pues no vas a tener mas remedio (.) bueno [>].*

MÃE: ta, mas não vai ter outro remédio, bom...

*CHI: <yo voy a> [<] [/] yo voy a comer sandwich!*

CRI: eu vou... eu vou comer sanduíche!

*MOT: hoy qui(er)es comer un sandwich?*

MÃE: hoje você quer um sanduíche?

*CHI: si.*

CRI: sim.

No exemplo (10), podemos observar a expressão de um evento relativamente próximo ao momento da fala, já que o evento “comer um sanduíche” tem previsão de acontecer no mesmo dia (presença do advérbio “*hoy*”), mas não no momento da fala. Irene produz esse enunciado enquanto joga bola com a mãe, em seguida ela vai tomar banho e depois jantar, ou seja, o evento a que se refere no futuro (comer um sanduíche) se realizaria em momento posterior (que não é iminente, nem indefinido) ao momento da fala.

(11) 2;6

*MOT: y no le dijiste a Alba que tenías un bibi de ella en casa?*

MÃE: e você não disse a Alba que você tinha uma mamadeira dela em casa?

*CHI: no (.) no se lo rije [: dije] (.) se lo rijo [: dijo] papa.*

CRI: não, não lhe disse, papai disse isso a ela.

*MOT: se lo dijo papa?*

MÃE: papai lhe disse isso?

*MOT: y Alba que dijo?*

MÃE: e Alba disse o que?

*CHI: oye (.) Irene me lo tiene que devo(l)ve(r)!*

CRI: olha, Irene, tem que me devolver!

*MOT: <me lo tienes que devolver> [% riendo] (.) claro [/] claro (.) y tu que dijiste?*

CRI: tem que me devolver, claro, claro, e você o que lhe disse?

*CHI: y de(s)pue(s) (.) un día te voy a lleva el perrin [: perro].*

CRI: e depois um dia vou te levar o cahorrinho

No excerto (11), notamos que Irene se refere a um evento futuro cuja previsão de realização não pode ser determinada em relação ao momento da fala, o que fica marcado pela

presença de “*después, un día*”. Essa referência temporal denota uma marcação imprecisa da concretização do evento na linha do tempo.

Produção de Magín:

(12) 2;0

*CHI: arrea!* CRI: arrea!  
*CHI: asu(s)tarás.* CRI: assustarás  
*CHI: arrea!* CRI: arrea!  
*CHI: asu(s)ta.* CRI: assusta  
*CHI: asu(s)ta.* CRI: assusta

Em (12), Magín refere-se a um evento futuro que ele julga que acontecerá no momento da fala. Ao dizer “*arrea!*” (interjeição usada para apressar ou estimular a andar, principalmente animais equinos), ele acredita que seu pai levará um susto.

(13) 2;3

*CHI: zapato [\*] míos.* CRI: sapatos meus.  
*MOT: no, esos no te valen ya.* MÃE: não, esses já não te servem  
*CHI: me valen.* CRI: me servem  
*CHI: espera, espera que voy a ponerlos.* CRI: espera, espera, que vou coloca-los  
*MOT: yo creo que no te los vas a poder poner.* MÃE: acho que você não vai poder colocá-los  
*CHI: está duro.* CRI: está duro  
*MOT: está duro?* MÃE: está duro:  
*MOT: es que te están pequeños, Magín.* MÃE: é que já estão pequenos para você, Magín.

No exemplo (13), Magín emprega uma forma de FP para fazer referência a um evento futuro que se realiza imediatamente após a sua fala. O menino diz que vai colocar os sapatos e em seguida tenta fazê-lo, mas percebe que são pequenos para os seus pés, o que é confirmado pela mãe.

(14) 2;6

*MOT: porque eres un tiburón me lo vas a romper?*  
MÃE: porque você é um tubarão vai quebra-lo?  
*MAG: sí.* MAG: sim  
*MOT: no hombre, no.* MÃE: não  
*MAG: te voy a comprar uno mamá.* MAG: vou comprar um para você, mamãe.  
*MOT: ah, me vas a comprar uno nuevo?* MÃE: ah, vai comprar um novo para mim?  
*MAG: sí.* MAG: sim.  
*MOT: y con qué dinerito?* MÃE: e com que dinheirinho?  
*MAG: con el tuyo.* MAG: com o teu.

Em (14), Magín faz referência a um evento futuro cuja realização não pode ser determinada na linha do tempo. O contexto é o seguinte: o menino ameaça mexer no gravador e a mãe lhe chama atenção dizendo que não toque no aparelho, ao que Magín responde dizendo que, como um tubarão, vai quebrar o gravador da mãe. Em seguida, Magín diz que



vai comprar outro gravador para a mãe. O evento de comprar outro gravador não tem previsão de realização, posto que é uma situação irreal, mas ocorreria em momento posterior ao da fala, porém, com marcação imprecisa na linha do tempo.

A tabela a seguir mostra a marcação da perspectiva temporal de um evento futuro ao longo do desenvolvimento linguístico.

Idade	Irene			Magín		
	Futuro próximo	Futuro intermediário	Futuro indefinido	Futuro próximo	Futuro intermediário	Futuro indefinido
1;10	1	0	0	6	0	0
2;0	8	3	1	8	0	0
2;1	7	1	5	2	0	0
2;3	11	0	3	6	0	0
2;6	16	2	7	4	0	3
2;8	15	0	1	10	0	0
3;0	10	0	1	2	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

Tabela 14: Distância temporal veiculada pelas formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento

Como se pode ver na Tabela 14, a marcação de futuro próximo ou iminente ao momento da fala se torna cada vez mais efetiva com o avanço da idade. Para as demais perspectivas temporais consideradas, há poucas referências com as formas de futuro.

A referência a eventos futuros de ocorrência em momento indefinido mostra-se mais marcada na produção de Irene aos 2;1 anos, que é a idade em que a ela passa a conceber noções temporais mais abrangentes, conforme indicado na Tabela 4. Nessa idade, a menina passa a produzir noções temporais através de sentenças complexas e mostra codificar sequências de eventos.

Aos 2;6 anos ocorre a maior frequência de referências a eventos futuros cuja realização é temporalmente indefinida. É importante notar que, nesta idade, Irene passa a produzir subordinadas temporais de futuro, ampliando e efetivando as noções temporais para o tempo da referência, conforme visto na descrição dos resultados exibidos na Tabela 6.

Na produção de Magín, só há referência de futuro impreciso aos 2;6 anos, idade em que ele produz formas do subjuntivo, como o presente e o pretérito imperfeito, que codifica noções temporais e modais complexas, e passa a produzir SC com toda a estrutura explícita, conforme vimos na Tabela 6.

Os dados apresentados parecem sugerir, portanto, que a expansão das noções temporais de futuro está relacionada à ocorrência de outros fenômenos na gramática, mais

especificamente aqueles que revelam o amadurecimento de categorias mais altas na hierarquia sintática, como SMod e SC. Isso pode explicar o fato de que, mesmo nas idades em que as crianças já concebem tempo do evento e tempo da referência, as formas de futuro sejam empregadas para fazer referência, majoritariamente, a eventos relacionados ao tempo da fala. Assim, apesar do amadurecimento do sistema temporal, a (não) emergência efetiva das noções modais (modalidade epistêmica não se mostra produtiva) parece implicar na codificação dos traços temporais de futuro nas formas verbais em questão.

Na próxima tabela, destacamos a presença ou ausência de advérbios temporais no contexto de produção das formas verbais de futuro.

Forma verbal	Irene		Magín	
	Presente	Ausente	Presente	Ausente
FS	9	12	0	2
FP	19	69	1	44
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>81</b>	<b>1</b>	<b>46</b>

Tabela 15: Presença / Ausência de advérbio de tempo no contexto em que a forma verbal foi produzida

O objetivo da análise deste fator era verificar o quanto as formas verbais em questão estão vinculadas à marcação de traços temporais, o que poderia ser reafirmado pela presença de advérbios que enfatizassem a expressão temporal dos enunciados nos quais FS ou FP estão presentes. Tal verificação pode indicar a maior ou menor relação entre as formas verbais em estudo e os traços de futuridade.

A partir da análise realizada, observamos que, embora as crianças produzam muitos advérbios temporais ao longo das idades analisadas, há pouca produção de advérbios com as formas de futuro, são apenas 29 ocorrências, conforme indicado na Tabela 15.

Na produção das duas crianças, os advérbios temporais ocorrem predominantemente com as formas de FP, o que, de certa maneira, é esperado, uma vez que esta é a forma mais selecionada para a expressão temporal. Interpretamos este resultado como uma reafirmação da relação entre FP - futuridade e FS - modalidade.

Os advérbios temporais mais frequentes na produção das crianças são *ahora* e *ya*, que ocorrem praticamente em todas as idades (acompanhando algumas formas verbais de futuro e principalmente outros tempos verbais). É importante notar que, primeiramente, as crianças produzem advérbios [+pontuais], como *ahora*, *ya*, *luego* e *mañana*; com o avanço do desenvolvimento linguístico, passam a produzir advérbios [-pontuais], como *mientras*,

*todavía, después, un día, nunca e siempre*, o que, mais uma vez, mostra a ampliação progressiva das noções temporais do tempo da fala para o tempo do evento e da referência.

Nos exemplos (8), (9) e (11), podemos ver advérbios temporais acompanhando as formas verbais de futuro e reforçando a expressão temporal dos enunciados.

Analisadas as expressões de futuro codificadas nas formas verbais em questão, nas próximas duas tabelas (16 e 17), explicitamos com maiores detalhamentos a expressão dos traços modais em FS e FP, ao longo do desenvolvimento linguístico de cada uma das crianças.

Idade	Modalidade epistêmica		Modalidade deôntica	
	FS	FP	FS	FP
<b>1;10</b>	0	0	0	0
<b>2;0</b>	2	0	0	0
<b>2;1</b>	1	0	0	0
<b>2;3</b>	0	0	0	3
<b>2;6</b>	1	0	0	0
<b>2;8</b>	7	0	0	3
<b>3;0</b>	1	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>

Tabela 16: Tipo de modalidade veiculada pelas formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento linguístico de Irene

Na produção de Irene, as formas verbais de futuro têm função bem demarcada para a expressão da modalidade: o FS codifica traços de modalidade epistêmica (formulação de hipótese, suposição sobre a ocorrência de um evento) e o FP codifica traços de modalidade deôntica (função exortativa, expressar ordem/mandado).

Com as formas de futuro, a modalidade epistêmica (2;0) é expressada antes da deôntica (2;3), como mostram os dados na Tabela 16. Porém, conforme mencionado na primeira parte da análise da produção das crianças, na idade de 1;10, notamos que Irene produz formas imperativas com alta frequência, o que indica que a emergência da modalidade deôntica já tenha ocorrido. Seguem os exemplos de uso das formas de futuro para codificar traços modais.

(15) 2;0

MOT: *y estará el Bambi estropeado?*

CHI: *si.*

MOT: *<ay (.) creo que si>.*

CHI: *no (.) e(s)tará [\*] ya arerado [: arreglado]!*

MOT: *igual ya está arreglado (.) si (.) y estará el Pitufo?*

MÃE: *já estará consertado e o Smurf estará?*

CHI: *no (.) queo [: creo] [\*] que no.*

MÃE: *e o Bambi estará quebrado?*

CRI: *sim.*

MÃE: *ai, acho que sim.*

CRI: *não estará já consertado.*

CRI: *não, acho que não.*

O exemplo (15) mostra o emprego de uma forma de FS para a expressão modal epistêmica. Nesta fala, Irene manifesta compreensão e domínio do uso da forma verbal de futuro para codificar traços modais, já que a menina responde adequadamente às perguntas feitas pela mãe, as quais contêm a forma verbal mencionada e, em uma das respostas, faz uso apropriado do FS. Nesse contexto, a mãe de Irene a questiona sobre a possibilidade de que Bambi ainda esteja ferido, ao que a menina responde que não deve estar, já deve estar consertado, expressando uma hipótese sobre o estado do boneco/personagem.

Como no exemplo (15) a mãe produz a forma verbal que estamos analisando, poderíamos considerar que o uso do FS por Irene pode ter sido motivado pela fala da mãe. Contudo, esclarecemos que, nesta mesma amostra dos 2;0 anos, a menina produz outras formas de FS para codificar modalidade epistêmica, sem que tenha havido nenhuma produção anterior da mãe que possa ter influenciado (exemplo (1)).

(16) 2;8

CHI: mira (.) e(s)to que será?

CRI: olha, isto o que será?

MOT: *espera Irene (.) espera [/] espera [/] espera [/] no cogas [: cojas] nada que me acaba de caer un pendiente por aquí.*

MÃE: espera Irene, espera, espera, espera, não pega nada que acabou de cair um brinco por aqui.

CHI: que será e(s)to?

CRI: o que será isto?

MOT: *a\_ver.*

MÃE: vamos ver.

CHI: será una solpesa [: sorpresa] [\*] pa(ra) ti.

CRI: será uma surpresa para você.

Em (16), vemos que Irene emprega as formas verbais de futuro para a expressão de uma dúvida (*esto qué será?*) e uma hipótese (*será una sorpresa para ti*), usando o FS para codificar traços de modalidade epistêmica.

(17) 2;3

MOT: *este por lo visto es (.) el novio de Barbie.*

MÃE: este pelo visto é o noivo da Barbie.

CHI: se lo vas complal [: comprar] [\*] tam(b)ién [\*].

CRI: você vai compra-lo também!

MOT: *<se lo vas a comprar también> [% riendo].*

MÃE: você vai compra-lo também!

MOT: *mira (.) mira [/] mira [/] mira (.) mas Barbies.*

MÃE: olha olha olha olha, mais Barbies

CHI: y se (.) lo vas a complal [: comprar] [\*] también.

CRI: e você vai compra-lo também!

MOT: *mucho dinero voy a necesitar.*

MÃE: vou precisar de muito dinheiro

Em (17), Irene afirma que sua mãe vai comprar as bonecas, expressando uma espécie de ordem a ela, empregando formas de FP para codificar traços modais deônticos.

Na próxima tabela, exibimos os dados da análise de FS e FP para a expressão modal na produção de Magín.

Idade	Modalidade epistêmica		Modalidade deôntica	
	FS	FP	FS	FP
1;10	0	0	0	1
2;0	0	0	0	1
2;1	0	0	0	0
2;3	0	0	0	3
2;6	0	1	0	0
2;8	0	0	0	0
3;0	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>

Tabela 17: Tipo de modalidade veiculada pelas formas verbais de futuro ao longo do desenvolvimento linguístico de Magín

Conforme mostram os dados da Tabela 17, tanto a modalidade epistêmica como a deôntica são codificadas em formas de FP. Diferentemente do que ocorre com Irene, na produção de Magín, a expressão da modalidade deôntica através de formas de futuro ocorre antes da expressão da modalidade epistêmica.

É importante notar que, na produção das duas crianças, a expressão modal com as formas de futuro só se torna mais produtiva depois dos 2;3 anos, fase do desenvolvimento em que, conforme já explicamos, as gramáticas das crianças apresentam uma série de categorias já amadurecidas e traços codificados.

Seguem os exemplos da produção de Magín.

(18) 2;6

MOT: *entonces llegó el lobo, por la noche, sabes?*

MÃE: então chegou o lobo, à noite, sabe?

MAG: *sí.*

MAG: sim.

MOT: *a la casa del cerdito, del cerdito que tenía la casa de caña.*

MÃE: para a casa do porquinho, do porquinho que tinha a casa de madeira.

MOT: *y empezó a soplar &fffff!*

MÃE: e começou a soprar... fffff!

MAG: *no soples!*

MAG: não sopra!

MOT: *eh?*

MÃE: hein?

MAG: *vas a romper la mía.*

MAG: vai destruir a mina.

MOT: *no soplo la tuya?*

MÃE: não sopra a tua?

MAG: *no.*

MAG: não.

No excerto (18), vemos o diálogo entre Magín e sua mãe enquanto encenam a história dos três porquinhos. Nesse contexto, a mãe interpreta a atitude do lobo e Magín coloca-se como o porquinho, pedindo que a mãe não sopre a casinha, pois, se assim fizer, a casa vai ser destruída.

Interpretamos que o emprego do FP nesse contexto codifica modalidade epistêmica por entender que Magín levanta a hipótese de que *se a mãe soprar*, a casa vai desabar. Dessa forma, para que a casa venha a cair, é necessária uma condição, razão pela qual o evento “cair a casa” é visto como uma possibilidade, sendo interpretado, portanto, como um evento *irrealis*.

(19) 2;0

MOT: *ven.*

CHI: *no.*

MOT: *un poquito.*

CHI: *que no, no.*

MOT: *no?*

CHI: *vamos a dormir, Mari Mari Carmen.*

MOT: *qué?*

CHI: *vete a dormir.*

MÃE: *vem*

CRI: *não.*

MÃE: *um pouquinho*

CRI: *não, não.*

MÃE: *não?*

CHI: *vamos dormi, Mar Mari Carmen*

MÃE: *que?*

CRI: *vai dormir!*

Em (19), Magín dá uma ordem à mãe, dizendo-lhe que vão dormir, o que é reforçado e pode ser confirmado pela forma imperativa “*vete a dormir*”. Portanto, nesse contexto, a criança emprega a forma de FP para codificar traços de modalidade deôntica.

Assim como verificamos a presença (ou ausência) de advérbios temporais com as formas verbais de futuro, observamos também a presença/ausência de expressões modais nos contextos analisados. Na tabela a seguir, apresentamos os resultados.

Forma verbal	Irene		Magín	
	Presente	Ausente	Presente	Ausente
FS	0	21	0	2
FP	3	85	2	42
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>106</b>	<b>2</b>	<b>44</b>

Tabela 18: Presença / Ausência de expressão modal no contexto em que a forma verbal foi produzida

O objetivo da análise deste fator era identificar a presença de marcadores como: advérbios de dúvida (*talvez, quizás, a lo mejor*), orações condicionais, verbos de opinião

(*creo/no creo que*), entre outras formas ou construções que enfatizassem a expressão de modalidade nos enunciados em que as formas de futuro estão presentes. Este tipo de evidência pode deixar mais clara a relação entre FS e FP e os traços de modalidade, como foi observado por Parrini (2011) sobre a produção dos adultos.

Entretanto, conforme mostram os dados da Tabela 18, há pouquíssima produção de expressões modais com as formas verbais de futuro (e também com as outras formas verbais que aparecem na produção das crianças), o que pode ser explicado pelo fato de que os traços de tempo futuro e modalidade encontram-se em distribuição complementar, ou seja, se a forma verbal codifica traços de tempo futuro, não codifica traços de modalidade, e vice-versa. Como na produção das crianças as formas verbais em análise codificam, majoritariamente, tempo futuro, é compreensível que os marcadores de modalidade sejam pouco frequentes.

As poucas ocorrências de expressão modal produzidas pelas crianças juntamente das formas verbais de futuro são, todas elas, formas do imperativo, que ocorrem nos mesmos contextos em que as formas de FP codificam traços de modalidade deôntica (como no exemplo (19), mencionado acima). Seguem os exemplos.

Produção de Irene:

(20) 2;8

CHI: *donde está el peine <ese> [>] (.) a\_ver.*

CRI: onde está o pente?

FAT: *ahí [<].*

PAI: aí

CHI: *a realidad es un cepillo (.) eh?*

CRI: na verdade é uma escova, né?

FAT: *en realidad es un cepillo.*

PAI: na verdade é uma escova

CHI: *a\_ver (.) oye (.) <vamos a echarle> [//] vete por la laca.*

CRI: vamos ver, olha, vamos colocar... vai buscar o laquê

MOT: *vale.*

MÃE: ok

CHI: *vete por la laca!*

CRI: vai buscar o laquê

MOT: *y le echamos un poco de laca <y un poco de colonia>.*

MÃE: e lhe colocamos um pouco de laquê e um pouco de colônia

FAT: *<hale (.) Juan (.) vete por la laca>.*

PAI: Juan, vai buscar o laquê.

FAT: *vete por la laca para echarle a Barbie*

PAI: vai buscar laquê para colocar na Barbie.

Como podemos ver no exemplo (20), Irene emprega a forma de FP “*vamos a echarle*” para expressar uma ordem a seu pai. A intenção de expressar modalidade deôntica fica confirmada pela presença da forma imperativa “*vete*” no mesmo contexto.

Produção de Magín:

(21) 2;3

MOT: y Raúl?

MOT: no está en su habitación?

CHI: no es(tá) .

MOT: qué raro!

CHI: qué raro! [+ I]

MOT: anda, búscale.

CHI: está abajo.

MOT: se ha ido abajo?

CHI: sí.

CHI: vamos a buscarle.

MOT: vamos a buscarle.

MOT: anda, búscale tú.

CHI: búscale tú, mamá.

MÃE: e Raúl?

MÃE: não está no seu quarto?

CRI: não está

MÃE: que estranho!

CRI: que estranho!

CRI: anda, vão procurá-lo

CRI: Está la em baixo

MÃE: foi lá embaixo?

CRI: sim

CRI: vamos procurá-lo

CRI: vamos procurá-lo

MÃE: anda, vai procura-lo tu

CRI: procura tu, mamãe.

No exemplo (21), vemos que Magín usa o FP para expressar uma ordem. A mãe manda que ele procure Raúl e ele responde à ordem dada pela mãe sugerindo que façam isso juntos, codificando, por meio da perífrase, traços de modalidade deôntica. A presença da forma imperativa “búscale” ratifica a intenção de Magín de expressar uma ordem.

Na próxima tabela, apresentamos os resultados da análise sobre marcação de pessoa nas formas verbais de FS e FP.

Pessoa/Número	Irene		Magín	
	FS	FP	FS	FP
1 <sup>a</sup> p. sg.	2	44	0	26
2 <sup>a</sup> p.sg.	6	7	2	1
3 <sup>a</sup> p. sg.	12	29	0	8
1 <sup>a</sup> p. pl.	1	7	0	10
3 <sup>a</sup> p. pl.	0	1	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>88</b>	<b>2</b>	<b>45</b>

Tabela 19: Pessoa gramatical em que ocorrem as formas verbais de futuro

Conforme os resultados exibidos na Tabela 19, a forma de FS tende a ocorrer mais com a 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoas (na produção de Irene), ao passo que a forma de FP é mais recorrente com 1<sup>a</sup> pessoa e 3<sup>a</sup> pessoas, sobretudo com a 1<sup>a</sup>. Estes resultados mostram-se consonantes com os de outras pesquisas, como a de Dorschner (2006) e a de Weist (2014), ambos sobre dados de aquisição do Inglês. Interpretamos tais convergências no desenvolvimento linguístico de línguas diferentes como sendo mais uma evidência da universalidade das propriedades e do funcionamento da linguagem na mente humana.

Além disso, os referidos resultados também convergem com os da produção dos adultos, em que a relação FP – 1<sup>a</sup> pessoa e FS – 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> pessoas contribui para confirmar a



relação FP – tempo e FS – modalidade. O uso da 1ª pessoa pressupõe referências [+ *realis*] para o falante, já que se trata da expressão do seu conhecimento ou da sua experiência. O uso da 2ª e 3ª pessoas pressupõe menor controle da realização do evento, já que é preciso fazer considerações sobre o ponto de vista e as atitudes de outrem. Por esta e outras questões, o FS passa a ser selecionado pelos falantes para a expressão de eventos cuja realização o falante não pode assegurar ([+ dúvida], [+ hipótese]: modalidade), e o FP se direciona para a expressão da futuridade.

Como podemos ver, os resultados indicam que as crianças percebem a relação entre as formas verbais de futuro e a marcação de pessoa, já que sua produção se assemelha a dos adultos nessa questão.

A partir dos resultados obtidos na análise realizada, apresentamos no próximo capítulo as conclusões obtidas no estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo desenvolvido nesta tese, objetivamos investigar a expressão da futuridade na gramática infantil. As análises desenvolvidas buscaram identificar e descrever a codificação e realização morfológica dos traços de tempo futuro e de modalidade ao longo do desenvolvimento linguístico, focalizando na produção das formas verbais de Futuro Simples (FS) e Perifrástico (FP). Além disso, buscamos evidências sobre a emergência da categoria Tempo na gramática infantil, um tema controverso entre os estudiosos da aquisição.

Para cumprir tal proposta, analisamos amostras longitudinais da fala espontânea de duas crianças espanholas monolíngues, em sete fases do desenvolvimento compreendido no período de 1;10 a 3;0 anos de idade. A divisão pormenorizada do período selecionado permitiu observar com bastante detalhamento a evolução das gramáticas.

Primeiramente, examinamos a produção linguística a fim de observar como as noções de temporalidade são concebidas e realizadas pelas crianças no recorte temporal selecionado. Em seguida, nos dedicamos especificamente à análise das formas verbais de futuro, FS e FP, investigando os traços semânticos codificados nas mesmas.

Para tanto, nos orientamos pelos pressupostos teóricos do Programa Minimalista a respeito do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Assim, consideramos que a emergência dos traços codificados nas formas verbais em análise depende da percepção da criança sobre os valores dos traços na língua em aquisição. Assumimos, também, a Hipótese Continuista sobre a aquisição das categorias funcionais.

Os resultados das análises mostraram que, na primeira idade analisada (1;10), a produção das crianças apresenta itens lexicais funcionais (clíticos, p. ex.) e as categorias de Tempo, Modo e Aspecto já se mostram emergidas, ainda que nem todos os traços dessas categorias sejam codificados.

Embora na primeira idade analisada as crianças codifiquem traços de passado, presente e futuro na morfologia verbal, é preciso esclarecer que as noções temporais marcadas pelas crianças, nessa fase, são restritas ao tempo da fala, pois elas fazem referência apenas a eventos que acabaram de ocorrer ou que têm realização iminente. Quanto aos traços de modalidade, a produção mostra a emergência da modalidade deôntica, codificada em formas de imperativo e em perífrases volitivas, ou seja, expressões de atitudes subjetivas que se relacionam ao próprio falante (é importante ressaltar também a predominância da 1ª pessoa do singular). Portanto, os traços temporais e modais codificados e morfológicamente realizados

pelas crianças, inicialmente, se relacionam ao “aqui e agora” e ao “eu”, haja vista a relação com o tempo da fala e a predominância da 1ª pessoa.

Com o avanço do desenvolvimento linguístico, observamos o aumento significativo do repertório de tempos verbais e advérbios temporais, os quais demonstram uma ampliação das noções temporais, possibilitando referências ao passado e ao futuro para além do tempo da fala, ou seja, as crianças passam a conceber tempo do evento e tempo da referência. Concomitantemente, emergem as demais pessoas do discurso, o que favorece a expressão de noções modais que envolvem considerações sobre “o outro”, como a modalidade epistêmica.

Conforme visto na análise realizada, já na primeira idade (1;10), a produção das crianças mostra a presença de categorias funcionais interagindo enquanto outras ainda não emergiram efetivamente na gramática (traços-φ, p. ex.). Além disso, a análise longitudinal permitiu observar o avanço progressivo da emergência das categorias funcionais e a codificação de traços cada vez mais abrangentes conceitualmente e complexos estruturalmente, razão pela qual atribuímos o aumento quantitativo e qualitativo na produção ao amadurecimento das extremidades da sentença, corroborando a Hipótese Continuista de aquisição das categorias funcionais e contradizendo a Hipótese Maturacional, uma vez que as categorias funcionais emergem bem antes dos 3;0 anos de idade.

Apesar de algumas propriedades da gramática se mostrarem na produção em diferentes momentos do desenvolvimento linguístico, é importante ressaltar que os fenômenos ocorrem seguindo uma mesma sequência: a emergência de aspecto perfectivo ocorre antes do imperfectivo; a emergência da modalidade deôntica ocorre antes da epistêmica; os traços de presente e passado são marcados efetivamente antes dos traços de futuro; a emergência dos tempos verbais e dos advérbios temporais é bastante semelhante nas duas crianças; complementizador já se mostra emergente na idade de 1;10.

Consideramos essa semelhança na sequência da emergência das categorias funcionais e seus traços como uma evidência da universalidade do processo de aquisição, não só pelos resultados de nossas análises, centrada em dois sujeitos, mas também nos resultados obtidos em pesquisas realizadas com crianças adquirindo outras línguas. Conforme vimos ao longo do capítulo de análise dos dados, nossos resultados (predominantemente) corroboram os achados de outros pesquisadores.

No que diz respeito às formas verbais de futuro, observamos que a produção de FS e FP é pouco frequente, em comparação com as demais formas verbais. Apesar da pouca frequência de uso, desde a primeira idade analisada, as crianças já produzem FS e FP para a expressão da futuridade (majoritariamente) e para a expressão da modalidade

(marginalmente), contrariando a maioria dos estudos que analisa a produção de formas verbais na aquisição, os quais afirmam que as formas de futuro aparecem tardiamente nos dados (após os 2;0 anos e, em alguns casos, após 2;6 anos).

Em relação à distribuição de FS e FP, as crianças produzem muito mais FP que FS, o que não ocorreu na produção dos adultos analisados em Parrini (2011), já que a distribuição de uso das formas mostra-se bem equilibrada.

Com o aumento da idade, as crianças passam a produzir mais formas verbais de futuro, sendo progressivo o aumento de FP nas duas crianças, e o de FS apenas em uma delas.

Quanto aos traços codificados em FS e FP, assim como na produção dos adultos, as crianças também realizam traços de modalidade e de tempo futuro nas formas verbais em questão, sendo o FS mais empregado para a expressão da modalidade epistêmica (na produção de Irene) e o FP para a expressão da futuridade, apesar de codificar também modalidade deôntica. Aos 2;0 anos, as crianças mostram-se sensíveis aos valores dos traços codificados em FS e FP, embora o traço de tempo futuro já se mostre mais efetivo que o de modalidade, que só se torna mais proeminente a partir de 2;3 anos.

É importante ressaltar que, aos 2;0 anos, as crianças já produzem efetivamente sentenças com complementizadores e já fazem uso de alguns tempos verbais e perífrases para codificar traços de presente, passado e futuro, e algumas noções modais, empregam palavras funcionais e construções com movimento na sintaxe. Assim sendo, as formas de futuro emergem na gramática das crianças e codificam traços de tempo e modalidade em uma idade em que desenvolvimento linguístico mostra-se razoavelmente complexo, pois as crianças já acessam categorias superiores da hierarquia sintática.

Em relação às hipóteses formuladas, a primeira delas, sobre a emergência prematura da categoria Tempo, foi confirmada, haja vista a produção de distintos tempos verbais na primeira idade, marcando morfologicamente traços de Tempo, Modo e Aspecto. Se a criança já faz uso dos tempos verbais e marcadores temporais, pressupõe-se que a categoria tenha emergido, inclusive, antes de 1;10.

A segunda hipótese, sobre a primazia de advérbios temporais e formas do Presente do Indicativo para codificar traços de futuro, foi refutada, uma vez que, na produção das crianças analisadas, a marcação de tempo futuro ocorreu primeiramente nas formas de FS e FP, e somente mais tarde as crianças produziram formas do Presente do Indicativo para a expressão da futuridade. Tampouco as crianças empregaram advérbios temporais para a expressão de tempo futuro na primeira idade analisada, os advérbios que predominam fazem referência ao presente (*ahora* e *ya*).

A terceira hipótese, sobre a produção tardia (perto dos 3;0 anos) das formas de futuro, foi igualmente refutada, uma vez que, como vimos, as crianças produzem tanto FS como FP já nas duas primeiras idades analisadas (1;10 e 2;0).

A quarta e última hipótese, sobre a produção das crianças e dos adultos apresentarem comportamentos semelhantes em relação à expressão da futuridade, foi parcialmente confirmada, pois o pareamento FP-tempo futuro é realizado tanto pelos adultos como pelas crianças, mas, quanto ao pareamento FS-modalidade, só podemos afirmar a coincidência entre as gramáticas dos adultos e de Irene, já que na produção de Magín esta forma foi escassa.

A relação entre as formas verbais e a pessoa gramatical foi coincidente nas gramáticas adulta e infantil, uma vez que, tanto na produção dos adultos como na das crianças, FS ocorre preferencialmente com a 2ª e 3ª pessoas, e FP ocorre preferencialmente com a 1ª pessoa. Em relação à marcação da perspectiva temporal nas formas verbais em questão, não há coincidência entre as gramáticas adulta e infantil, pois a gramática das crianças, por estar adquirindo o sistema temporal, não faz (ou faz poucas) projeções de referência temporal futura distantes do tempo da fala, empregando as duas formas verbais, majoritariamente, para a referência a eventos de ocorrência próxima ou iminente ao momento presente.

Apesar da confirmação parcial das similaridades na produção das formas verbais de futuro nas gramáticas adulta e infantil, consideramos que há maior tendência à continuidade que à descontinuidade, uma vez que, no que diz respeito ao fenômeno central em estudo (traços codificados pelas formas verbais de FS e FP), a gramática da criança mostra seguir um percurso que resultará numa gramática semelhante à dos adultos analisados.

A pesquisa desenvolvida nesta tese buscou fornecer dados adicionais para as investigações na área da aquisição da linguagem. Nesse sentido, deixamos como contribuição a análise detalhada do desenvolvimento linguístico e as observações sobre expressão da futuridade na gramática em aquisição.

A partir das análises realizadas e dos resultados obtidos neste estudo, vislumbramos, como perspectivas futuras para uma descrição ainda mais completa do desenvolvimento linguístico, a realização pesquisas com mais sujeitos e com mais faixas etárias do período de aquisição (antes de 1;10 e alguns anos além dos 3;0 anos). A análise antes de 1;10 pode mostrar, por exemplo, as primeiras categorias a emergirem na gramática das crianças bem no início do processo de aquisição (quais são as primeiras e, portanto, imprescindíveis para fazer emergirem todas as demais). A análise após os 3;0 anos pode mostrar, por exemplo, a emergência de outras formas (além das formas de futuro) para codificar traços modais.

Conforme visto no presente estudo, a produção de Magín não apresentou formas que evidenciassem a codificação da modalidade epistêmica, logo, só tivemos evidência de aquisição deste traço pela produção de Irene. Assim sendo, uma análise com mais sujeitos e em mais faixas etárias poderá descrever melhor a codificação e as morfologias selecionadas para a realização dos traços modais.

Ao identificarmos que aos 2;0 anos de idade as crianças são capazes de codificar uma série de categorias e traços linguísticos e, ao observarmos os avanços significativos que ocorrem na gramática das crianças num intervalo de poucos meses, os resultados desta pesquisa, para além de contribuir com a teoria linguística, sinalizam o quão devemos estar atentos ao *input* oferecido às crianças, pois, ao contrário do que o senso comum pode supor, em tenra idade, o conhecimento linguístico que as crianças apresentam já mostra complexidades consideráveis, de forma que sua gramática encontra-se rapidamente apta a codificar uma série de informações no *input*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADGER, D. e SVENONIUS, P. “Features in minimalist syntax”. In: *Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*. 2009. Disponível em: <http://ling.auf.net/lingbuzz/000825>
- ANDERSEN, R. W. “La adquisición de la morfología verbal”. In: *Linguística 1.*, 1989. pp. 90-142.
- BEL, A. “Early verbs and acquisition of tense feature in Spanish and Catalan” In: PÉREZ-LEROUX, A. T. e LICERAS, J. M. *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*. Kluwer Academic Publishers, 2002.
- BLOOM, L.; LIFTER, K. e HAFITZ, J. “Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language”. *Language*. V. 56, n2, 1980
- BRAVO, Ana María. “<Ir a + infinitivo> y los tiempos compuestos: semejanzas y diferencias. La prospectividad y el paradigma temporal y aspectual del español”. In: CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles. *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2008.
- BRONKART, J. P.; SINCLAIR, H. “Time, tense and aspect”. *Cognition*, v.2. 1973.
- BROWN, R. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.
- CERUTTI-RIZATTI, M. E.; KOERICH, R. D.; DELLAGNELO, A. C. K. *Introdução a Linguística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 2009.
- CHOMSKY, N. El problema de investigación de la lingüística moderna. In: *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Conferencias de Managua. Madrid: Visor, 1989. Conferência 2.
- \_\_\_\_\_. “Derivation by phase”. In: Michael Kenstowicz (ed.). *Ken Hale: A life in language*. Cambridge, Mass.: MIT. Press, 2001.
- COMRIE, B. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- CORÔA, M. L. M. S. *O tempo nos verbos do Português*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CORRÊA, L. M. S. “O que, afinal, a criança adquire ao adquirir uma língua? A tarefa da aquisição da linguagem em três fases e o processamento de informação de interface pela criança”. *Letras de Hoje*, v. 42, 2007. p. 7-34
- CORRÊA L. M. S. (org) *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico*. São Paulo: Loyola, 2006.
- COSTA, J. “Teoria sintáctica e aquisição da língua materna: o que temos aprendido?” In: XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa, APL, 2007.

CRAIN, S. e LILLO-MARTIN, D. *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1999.

DAHL, O. *Tense and Aspect Systems*. Nova York: Basil Blackwell, 1985.

DEEN, K. U. e HYAMS, N. “The morphosyntax of mood in early grammar with special reference to Swahili”. *First Language*. Sage Publications, 2006.

DORSCHNER, S. *The acquisition of future tense. Seminar paper*. Friedrich-Schiller-Universität Jena: Grin, 2006.

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. “El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos para un estudio longitudinal”, In: LÓPEZ ORNAT, S. *et al. La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI, 1994. pp. 29-46

GIORGI, A. e PIANESI, F. *Tense and aspect: from semantics to morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GUILFOYLE, E. e NOONAN, M. “Functional categories and language acquisition”. Paper presented at the 13<sup>th</sup> annual Boston University Conference on Language Development, 1988.

HAEGEMAN, L. *The new comparative syntax*. Londres: Longman Linguistics Library, 1997.

HERMONT, A. B. *Aquisição de tempo e aspecto no déficit especificamente linguístico*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2005. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. “Aquisição da linguagem à luz da Teoria Gerativa”. In: HERMONT, A. B. e XAVIER, G. do C. *Gerativa: (inter)faces de uma teoria*. Florianópolis: Beconn, 2014. pp. 43-79.

HIRST, W. e WEIL, J. “Acquisition of Epistemic and Deontic Meaning of Modals” In: *Journal of Child Language* 9. Cambridge University Press, 1982. pp. 659-666

HOEKSTRA, T. e HYAMS, N. “Aspects of root infinitives”. In: *Lingua* [Special issue on Language acquisition: Knowledge representation and processing, A. Sorace (ed.)], 1998.

HOGSON, M. *Children’s productions and comprehension of Spanish grammatical aspect*. University of Massachusetts: Amherst, 2004.

HYAMS, N. “Child non-finite clauses and the mood-aspect connection: evidence from child greek”. In: SLABAKOVA, R.; KEMPCHINSKY, P. (eds) *Aspectual Inquires*. Dordrecht: Springer (Studies in Natural Language and Linguistic Theory), 2004.

KANWIT, M. “L1 Child Acquisition of Future Expression in *Madrileño* Spanish: A Variational Study” In: AMARO, J. C. *et al. Selected Proceedings of the 16<sup>th</sup> Hispanic Linguistic Symposium*. Somerville: MA Cascadilla Proceedings Project, 2013. pp. 222-237.

LICERAS, J. BEL, A. e PERALES, S. “Modality, non-finite forms and the manifestation of the RI stage in null and non-null subject languages” In: BAAUW, S; VAN KAMPEN, J;



PINTO, M (eds.). *The Acquisition of Romance Languages*. Selected Papers from The Romance Turn II. Utrecht: LOT, 2006. pp. 97–111

LONGCHAMPS, J. R. O modo verbal na aquisição do português brasileiro: evidências naturalistas e experimentais da percepção, expressão e compreensão da distinção *realis/irrealis*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. (Dissertação de Mestrado)

LONGCHAMPS, J. R. e CORRÊA, L. M. S. “A percepção e a expressão das distinções de modo por crianças na aquisição do Português Brasileiro”. In: *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. João Pessoa, 2009. pp. 1938-1946.

LOPES, R. E. V. “Sobre argumentos assimétricos e adjuntos na aquisição do português brasileiro”. *Letras* (UFSM), v. 36, 2008. pp. 15-42. (Disponível em: [http://coralx2.ufsm.br/revistaletas/artigos\\_r36/artigo1.pdf](http://coralx2.ufsm.br/revistaletas/artigos_r36/artigo1.pdf))

\_\_\_\_\_. “O que a aquisição inicial da sintaxe revela sobre parametrização? O caso dos objetos e estruturas afins”. *Letras de Hoje*, v. 42, 2007. pp. 77-96. (Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/672/487>)

\_\_\_\_\_; ZILLI, A. S.; SOUZA, T. T. “Tempo e concordância e seus efeitos na aquisição do português brasileiro”. In: 6o. Encontro do CELSUL, 2005, Florianópolis. *Anais do 6o. Encontro do CELSUL*, 2004.

\_\_\_\_\_. “Aquisição da linguagem: novas perspectivas a partir do Programa Minimalista”. In: *Revista DELTA* vol.17 no.2 São Paulo, 2001. (Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000200004&script=sci_arttext))

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2016.

MONTRUL, S. A. *The acquisition of Spanish: morphosyntax development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004.

NOVECK, I. A., HO, S., SERA, M. “Children’s Understanding of Epistemic Modals”. In: *Journal of Child Language* 23. Cambridge University Press, 1996. pp. 621-643

PALMER, F. R. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PAPAFRAGOU, A. “The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation”. In: *Mind & Language*, v 13, n 3. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1998. pp. 370-399.

PARRINI, C. F. Futuro Simples > Futuro Perifrástico: uma análise gerativista do processo de mudança na variante madrilena do Espanhol. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2011 (Dissertação de Mestrado)

PERALES, S. *Infinitivos raíz en el habla de niños bilingües español-inglés*. ALFAL, 2008.

PINKER, S. "Why the child holds the baby rabbit: a case study in language acquisition". In: GLEITMAN; LIBERMAN (eds.). *An Invitation to Cognitive Science: Language*. Cambridge: MIT Press, 1995.

POEPEL, D.; WEXLER, K. "The full competence hypothesis of clause structure in early German". *Language*, v.69, n.1. 1993. pp.1-33

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

\_\_\_\_\_. "The acquisition of morphosyntax of infinitive verbs in English". In: MEISEL, J. M. *The acquisition of verb placement: functional categories and V2 phenomena in language acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992. pp. 23-62

RAPOSO, Eduardo Paiva. "A língua como sistema de representação mental". In: *Teoria da Gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, 1998.

RIZZI, L. "Root infinitives as truncated structures in early grammars". In: *18<sup>th</sup> Annual Boston Conference on Language Development*, 1994.

SALUSTRI, M. e HYAMS, N. "Is there an analogue to the RI stage in the null subjects languages?" In: BEACHLEY, B.; BROWN, A.; CONLIN, F. (eds) *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*. Vol. 2. Somerville, MA. Cascadia Press, 2003.

SANTOS, J. R. dos. A variação entre as formas de futuro do presente no Português formal e informal falado no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2000 (Dissertação de Mestrado).

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Editora Cultrix, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. Emergência gradual das categorias verbais no português brasileiro. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 51, p. 223-234, 2007.

SIGURÐSSON, H. "Meaningful silence, meaningless sounds". In: PICA, Pierre. *Linguistic variation yearbook*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

SILVA, A. "A sobreposição modal em ir+infinitivo". In: ABAURRE, M. B. M. e RODRIGUES, A. C. S. (orgs.) *Gramática do português falado*. Volume III. Campinas: Editora Unicamp, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão verbal*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

TSIMPLI, I. "On the maturation of functional categories: early child speech." In: *UCL Working Papers in Linguistics*, v. 3, 1991.

WEIST, R. M. "Future temporal reference in child language". In: BRABANTER, P. de, KISSINE, M. e SHARIFZADEH, S. *Future Times, Future Tenses*. UK: Oxford University Press, 2014. pp.87-113

\_\_\_\_\_. "Tense and aspect". In FLETCHER, P. e GARMAN, M. (eds), *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

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

\_\_\_\_\_. "Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage". In: *Lingua*, v. 106. 1998. pp. 23-79

XAVIER, G. do C. e MORATO, R. A. "Teoria Gerativa: introdução aos principais conceitos" In: HERMONT, A. B. e XAVIER, G. do C. *Gerativa: (inter)faces de uma teoria*. Florianópolis: Beconn, 2014. pp.13-38.

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

## **ANEXOS**

## DADOS IRENE

1;10	
330 *MOT:	<como un gatin [: gato] (.) mira papa Irene es un gatin [: gato] pequeñin [: pequeño]> [% con tono musical] .
331 *CHI:	mía (.) <b>va Irene a pone:</b> a cheri a direro [: dinero] [*] a hucha .
332 %com:	la niña coloca la moneda en la mano del muñeco

2;0	
262	*CHI: me <b>voy a senta</b> po(r)que así no juego [: puedo]!
263	*CHI: me sie(n)to y +//.
264	*MOT: por que te vas a sentar ?
265	*CHI: porque gua(r)da (.) mm (.) eso .
272	%com: se le salio a la niña la cadena de la bolsita
273	*CHI: se salió !
274	*MOT: se salió !
275	%spa: \$IMIT
276	*CHI: bueno [/] bueno (.) <no se> [/] no lo mete (.) no
277	%com: la niña deja en el brazo del sofa la cadena y la bolsa porque no puede meterla dentro
278	*CHI: mami <b>voy a juga</b> con ot(r)a [*] tosa .
279	*MOT: con que vas a jugar ?
280	*CHI: ta silla .
286	*CHI: eso que es ?
287	*MOT: una: [/] una cajita .
288	*MOT: ay (.) la pulsera trae (.) la pulsera de cuando nació Irene (.) eso te lo pusieron en una pierna .
289	*CHI: do(nde) [/] do(nde) (es)tá la pie(r)na ?
290	*MOT: si (.) pero ahora no te la puedes poner en una pierna <porque ahora las tienes mas grandes> [% con tono musical] .
291	*MOT: si pero cuando eras pequeñita (.) te la pusieron en una pierna .
292	*CHI: mami (.) do(n)de pusieron una pie(r)na ?
293	*MOT: como ?
294	*CHI: do(n)de pusieron ni una pie(r)na ?
295	*MOT: no (.) no pusieron una pierna (.) pusieron esta pulsera en la pierna de Irene .
296	*CHI: mami (.) <la <b>voy a pone</b> > [/] do(n)de pusieron una [/] la pie(r)na de Irene .
297	*MOT: si (.) la pusieron cuando nació Irene .
298	*CHI: mami (.) la [/] (.) la voy a gua(r)da tam(b)ién [*]!
299	%com: la niña guarda la pulsera en el joyero .
286	*CHI: eso que es ?
287	*MOT: una: [/] una cajita .
288	*MOT: ay (.) la pulsera trae (.) la pulsera de cuando nació Irene (.) eso te lo pusieron en una pierna .
289	*CHI: do(nde) [/] do(nde) (es)tá la pie(r)na ?
290	*MOT: si (.) pero ahora no te la puedes poner en una pierna <porque ahora las tienes mas grandes> [% con tono musical] .
291	*MOT: si pero cuando eras pequeñita (.) te la pusieron en una pierna .

292	*CHI: mami (.) do(n)de pusieron una pie(r)na ?
293	*MOT: como ?
294	*CHI: do(n)de pusieron ni una pie(r)na ?
295	*MOT: no (.) no pusieron una pierna (.) pusieron esta pulsera en la pierna de Irene .
296	*CHI: mami (.) <la voy a pone> [/] do(n)de pusieron una [/] la pie(r)na de Irene .
297	*MOT: si (.) la pusieron cuando nació Irene .
298	*CHI: mami (.) la [/] (.) la voy a gua(r)da tam(b)ién [*]!
299	%com: la niña guarda la pulsera en el joyero .
27	%com: la niña abre el libro y pasa las hojas como si estuviese leyendo
28	*CHI: (es)taba [*] Juanito (.) Aba y Juanito .
29	*MOT: Alba y Juanito .
30	*CHI: econt(r)aron una mariposa .
31	*MOT: encontraron una mariposa .
32	*CHI: y un día e(s)taba [*] quito de Bambi .
33	*MOT: un día estaba xxx de Bambi .
34	*CHI: y le dijo (.) Bambi voy a rara .
35	%com: hay ruido de una moto por detras
36	*MOT: Bambi (.) que le dijo al Bambi ?
37	*CHI: Bambi [/] Bambi (.) voy a rara .
38	*MOT: pero cuéntamelo (.) pero me cuentas el cuento!
27	%com: la niña abre el libro y pasa las hojas como si estuviese leyendo
28	*CHI: (es)taba [*] Juanito (.) Aba y Juanito .
29	*MOT: Alba y Juanito .
30	*CHI: econt(r)aron una mariposa .
31	*MOT: encontraron una mariposa .
32	*CHI: y un día e(s)taba [*] quito de Bambi .
33	*MOT: un día estaba xxx de Bambi .
34	*CHI: y le dijo (.) Bambi voy a rara .
35	%com: hay ruido de una moto por detras
36	*MOT: Bambi (.) que le dijo al Bambi ?
37	*CHI: Bambi [/] Bambi (.) voy a rara .
38	*MOT: pero cuéntamelo (.) pero me cuentas el cuento!
632	*CHI: uy (.) que (.) mami vamo(s) [*] a la calle ocho y [/] y cua(r)to [*] !
633	*MOT: el que ?
634	*CHI: corre(r) hasta ocho y cua(r)to [*] .
635	*MOT: quieres ir a la calle a correr hasta las ocho y cuarto ?
636	*CHI: si .
637	*MOT: hacer que ?
638	*CHI: <coge carilla> [?] .
639	*CHI: le sona .
640	*MOT: le suena (.) quieres que vayamos ?
641	*CHI: mami e(s)tará [/] e(s)tará [/] e(s)tará Jonny .
642	*MOT: estará Jonny (.) no lo se (.) a lo mejor si .
643	*MOT: y que mas puede estar ?
644	*CHI: Pedin y Lusía .
652	%com: la madre le da el mando a distancia para hablar por teléfono
653	*MOT: llama a Pedrin por teléfono y preguntale si va a ir .
654	*CHI: vas a veni(r) Pedin .
655	%com: la niña coge el mando a distancia y se pone a hablar por el como si fuese un teléfono

658	*MOT: oh (.) no (.) va ir Pedrin ?
659	*CHI: no (.) llamalo po(r) teléfono .
660	*MOT: quieres que le llame yo por teléfono ?
661	*CHI: si .
662	%spa: \$RES
663	*MOT: para ver si va a la <tinta arriba> [?] .
664	*MOT: y estará el Bambi estropeado ?
665	*CHI: si .
666	%spa: \$RES
667	*MOT: <ay (.) creo que si> [% con tono musical].
668	*CHI: no (.) e(s)tará [*] ya arerado [: arreglado] !
669	*MOT: igual ya está arreglado (.) si (.) y estará el Pitufu?
670	*CHI: no (.) queo [: creo] [*] que no.
681	*CHI: ahora no (.) ocho y cuat(r)o y parece xxx ocho y cuat(r)o .
682	*MOT: bueno pero podemos ir (.) pero antes tendremos que cenar (.) no ?
683	*CHI: a que: veni(r) (.) logo [: luego] [*] de sena [: cenar] [*] va ya a cor(r)e ocho y cuat(r)o !
684	*MOT: luego de cenar vamos.
	*CHI: mami [/] mami [/] <mami e(s)te> [//] <mami voy a sopa> [/] quien a sopa?
394	%com: la niña le da a la madre un mechero
395	*MOT: 0 [=! encendiendo el mechero] .
396	*CHI: 0 [=! soplando].
	*MOT: dile a papa que cuento vamos a coger ahora.
127	*MOT: pero sientate bien [% con tono musical]!
128	*CHI: pero ahora cual vamo(s) [*] a coge!
129	*MOT: cual vamos a coger?
130	*CHI: el re [: de] [*] a luna.
131	*MOT: el de la luna.

<b>2;1</b>	
16	%com: la niña se está bajando del sofá
17	*MOT: que ?
18	*CHI: oye voy a vota el globo (.) papi!
19	*MOT: vas a votar el globo ?
20	*MOT: a_ver como lo votas .
21	*CHI: 0 [=! tirando el globo al aire] .
140	*MOT: a quien encontraron Juanito y Alba?
141	*MOT: que +/-.
142	*CHI: a un hada .
143	%spa: \$RES
144	*MOT: <a un hada (.) si> [% con tono musical] (.) y que les dijo el hada?
145	*CHI: anda [/] anda [/] anda .
146	*MOT: que les dijo el hada (.) hija ?
147	*CHI: pues (.) vas a da un paseo .
148	*MOT: vas a dar un paseo ?
149	*CHI: <ey (.) ey> [>] (.) cui(d)ado (.) cuiadín [: cuidadín] !

399	%com: la niña sigue lanzando el globo
400	*CHI: ay (.) ay (.) voy a ir yo a casi ro(m)pe [*] cosas !
401	%com: la niña sigue lanzando el globo
402	*MOT: va ir a que ?
403	*CHI: allí a_ve(r) ro(m)pe las cosas !
404	*MOT: si (.) casi rompe las cosas .
408	*MOT: a quien le vas a dar este globo (.) vamos a ver ?
409	*CHI: a Irene .
410	%spa: \$RES
411	*MOT: no: (.) a Irene no (.) a quien se lo vas a dar ?
412	*CHI: a Totamudo .
413	%spa: \$RES
414	*MOT: se lo vas a dar a Trotamundos (.) para que ?
415	*CHI: pa(ra) jugar .
416	*MOT: <pa(ra) jugar> [% con tono interrogativo] (.) y que va a decir Trotamundos ?
417	*CHI: <voy a ve(r) xxx> [% poniendo otro tono de voz] !
418	*MOT: que va a decir Trotamundos ?
419	*CHI: <ay (.) se me cogió> [% poniendo otro tono de voz] +/.
432	*MOT: <le daremos el globo a Emilio> [/] se lo regalaremos a Emilio ?
433	*CHI: no (.) mami (.) <ya veré> [>] .
434	%spa: \$RES
435	*MOT: <por que> [<] [/] por que no se lo quieres regalar a Emilio ?
436	*CHI: va a llorar .
437	*MOT: claro (.) si no se lo quieres regalar va a llorar .
438	*CHI: no [/] no guitas [: gritas] [*] !
439	*MOT: eh ?
440	*CHI: no guitas [: grites] [*] !
432	*MOT: <le daremos el globo a Emilio> [/] se lo regalaremos a Emilio ?
433	*CHI: no (.) mami (.) <ya veré> [>] .
434	%spa: \$RES
435	*MOT: <por que> [<] [/] por que no se lo quieres regalar a Emilio ?
436	*CHI: va a llorar .
437	*MOT: claro (.) si no se lo quieres regalar va a llorar .
438	*CHI: no [/] no guitas [: gritas] [*] !
439	*MOT: eh ?
440	*CHI: no guitas [: grites] [*] !
467	%com: sigue lanzando el globo
468	*MOT: creo que voy a coger el globo (.) y se lo voy a regalar a Emilio .
469	*CHI: no mami .
470	*MOT: por que ?
471	*CHI: va a llorar !
472	*MOT: claro (.) a quien se lo podíamos regalar ?
473	*CHI: a Irene .
538	*MOT: eh (.) Irene (.) por que no me dejas que lo explote ?
539	*CHI: ay (.) ay (.) ay (.) ay (.) ay (.) ay !
540	*CHI: <te voy a mete to(d)a(s) [*] las cositas> [?] !
541	*MOT: que que ?
542	*CHI: <te voy a mete to(d)a(s) [*] las cositas> [?] .
543	%com: la niña habla muy rápido



538	*MOT: eh (.) Irene (.) por que no me dejas que lo explote ?
539	*CHI: ay (.) ay (.) ay (..) ay (.) ay (.) ay !
540	*CHI: <te voy a mete to(d)a(s) [*] las cositas> [?] !
541	*MOT: que que ?
542	*CHI: <te voy a mete to(d)a(s) [*] las cositas> [?] .
543	%com: la niña habla muy rápido
658	%com: la niña está lanzando el globo
659	*CHI: <e(s)toy ma(s) [*] ne(r)viosa> [=! gritando] !
660	*MOT: está mas nerviosa mama porque está viendo venir que se va romper algo !
661	*CHI: se va a ro(m)pe [*] al:go !
662	*CHI: 0 &=rie .
768	*CHI: tiene una pupa e(s)te señor .
769	*MOT: ay (.) este señor tiene una pupa (.) si (.) si [/] si !
770	*CHI: si .
771	*MOT: y como está (.) fijate está sentado en el suelo !
772	*MOT: por que estara senta(d)o en el suelo ?
773	*CHI: ya (.) va cae .
774	%spa: \$RES
775	*MOT: claro va a caer (.) así sentado va a caer .
776	%com: la madre pasa de pagina
883	*MOT: mira (.) que está haciendo esta chica ?
884	*CHI: jugado <o tuyo> [?] con una perota [: pelota] [*] .
885	*MOT: no (.) no es una pelota .
886	*CHI: una masana [: manzana] [*] .
887	*MOT: es una manzana (.) claro .
888	*CHI: ay (.) ay (.) ay !
889	*MOT: mira !
890	*CHI: que será ?
891	*MOT: está descalzada !
892	*MOT: y que dicen los pies ?
893	*CHI: achis patachis !
894	%spa: \$RES
895	*MOT: a:chis patachis !
896	*CHI: y e(s)te tam(b)ién [*] e(s)tá decasaro [: descalzado] [*] !
897	%com: la niña se refiere a un chico de una foto
937	*CHI: que vas a hase [: hacer] [*] ?
938	*MOT: <que te voy a hacer> [//] que te apetece <que te haga> [>] ?
939	*CHI: mayonesa [?] [<] .
945	*MOT: no quieres cenar croquetinas ?
946	*CHI: no .
947	%spa: \$RES
948	*MOT: no quieres croquetinas hoy ?
949	*MOT: vaya pues no vas a tener mas remedio (.) bueno [>] .
950	*CHI: <yo voy a> [<] [/] yo voy a comer sandwich !
951	*MOT: hoy qui(er)es comer un sandwich ?
952	*CHI: si.

2;3	
328	*MOT: y este (.) quien es ?
329	*CHI: me lo dise mami .
330	*MOT: este por lo visto es (.) el novio de Barbie .
331	*CHI: se lo <b>vas complal</b> [: comprar] [*] tam(b)ién [*] .
332	*MOT: <se lo vas a comprar también> [% riendo] .
333	*MOT: bueno (.) habrá que pedirle alguna a los Reyes .
334	*MOT: mira (.) mira [/] mira [/] mira (.) mas Barbies .
335	*MOT: jolin !
336	*CHI: y se (.) lo <b>vas a complal</b> [: comprar] [*] también .
337	*MOT: mucho dinero voy a necesitar .
338	*MOT: si no (.) quien mas te lo puede comprar (.) si no te lo compra mami .
433	%act: la niña se dirige al sofá
434	*CHI: ahola [: ahora] [*] Babi_Pinsesa te <b>va a pone</b> aquí Atlas !
435	%act: la niña coloca la muñeca en la espalda de su madre
436	*CHI: la Babi_Pisesa se va a pone aquí .
437	*MOT: y que hace ahí detrás ?
438	*CHI: <mira que> [>] +/.
439	*MOT: <donde estás> [<] Barbie_Princesa ?
440	*CHI: Babi_Pisesa?
433	%act: la niña se dirige al sofá
434	*CHI: ahola [: ahora] [*] Babi_Pinsesa te va a pone aquí Atlas !
435	%act: la niña coloca la muñeca en la espalda de su madre
436	*CHI: la Babi_Pisesa se <b>va a pone</b> aquí .
437	*MOT: y que hace ahí detrás ?
438	*CHI: <mira que> [>] +/.
439	*MOT: <donde estás> [<] Barbie_Princesa ?
440	*CHI: Babi_Pisesa ?
626	*MOT: que es ?
627	*CHI: que es ?
628	*MOT: una protección ?
629	*CHI: mira [/] mira la plotesión [: protección] [*] (es)taba [*] +...
630	*CHI: a_ver (..) lo que te <b>voy a enseña</b> .
631	*MOT: vas a romperle el vestido a Barbie_princesa.
632	*CHI: a_ve(r) (.) poselo ma(s) aliba [: arriba] [*] .
633	%act: la niña entrega la muñeca a su madre para que busque ella lo que encontró
646	*CHI: oye (.) xxx Babie_pisesa la (es)tamos de(s)vi(s)tiendo .
647	*MOT: la estás desvistiendo (.) cariño ?
648	*CHI: si .
649	%spa: \$RES
650	*CHI: a_ve(r) Babie_Pisesa te (es)tamos de(s)vi(s)tiendo (.) u(n) ot(r)a [*] lopa [: ropa] [*] (.) no <b>cambiaremos</b> .
651	*CHI: así (.) cariño .
652	*CHI: ahora &ee (.) el pa(n)talón de la Babie_Pisesa .
669	*MOT: pobrecina [: pobrecita] (.) ponle [/] ponle el vestido (.) hija .
670	*CHI: dore [: donde] [*] (es)tá ?
671	*MOT: aquí (.) mira (.) se lo quitaste (.) abróchase !
672	*CHI: no [/] no [/] no [/] no !

673	*CHI: donde ?
674	*MOT: ay (.) eres ma(s) [*] paciente +//.
675	*MOT: eso es mas fácil de quitar que de poner (.) eh ?
676	*MOT: ahora como se pone ?
677	*MOT: pobre .
678	*CHI: voy a ponele otlá [: otra] [*] lopa [: ropa] [*]
679	*MOT: pero no tengo otra ropa .
202	%act: a la niña se le escapa la pieza de las manos
203	*CHI: 0 [=! intentando meterla en su sitio] .
204	*CHI: el patito feo (..) sa(l)tó (.) el patito feo .
205	*CHI: 0 [=! metiendo la pieza] .
206	*MOT: <muy bien> [% levantando la voz] !
207	*CHI: <ahora lo voy a [/]> [% levantando la voz] a poner otra vez .
376	*MOT: Irene (.) no [/] no quites la vaquina [: vaca] para poner el gochín .
377	*CHI: dore [: donde] [*] se pone ?
378	*CHI: mami (.) ponelo tu .
379	*MOT: no (.) ponlo tu .
380	*MOT: lo habías puesto antes .
381	*MOT: Irene (.) tienes ganas (.) eh ?
382	*CHI: no voy hase [: hacer] [*] aquí .
383	*MOT: no [>] (.) aquí no lo vas a hacer !
384	*FAT: no [<] !
385	*MOT: te traigo a Scobby (.) y lo haces aquí (.) eh?
386	*CHI: jugando con e(s)to .
387	*MOT: lo [/] lo haces jugando con Scobby?
513	*MOT: hoy que estuvimos viendo ?
514	*MOT: un Portal_de_Belen !
515	*CHI: <oye lo vi> [?] y ruego [: luego] [*] a la tienda de los juguetes (.) <y e(s)taba abie(r)ta> [=! gritando] .
516	*MOT: y estaba abierta [>] (.) la tienda de los juguetes para desgracia nuestra .
517	*CHI: mami [<] +//.
518	*MOT: pero di lo que había en el Portal_de_Belen .
519	*CHI: no lo voy a desi .
520	*MOT: por que ?
521	*CHI: mami (.) &vo voy a se otlá [: otra] [*] ve(z) Belinda .
522	*MOT: no (.) pero primero quiero que me digas eso (.) a_ver !
523	*CHI: no (.) mami .
513	*MOT: hoy que estuvimos viendo ?
514	*MOT: un Portal_de_Belen !
515	*CHI: <oye lo vi> [?] y ruego [: luego] [*] a la tienda de los juguetes (.) <y e(s)taba abie(r)ta> [=! gritando] .
516	*MOT: y estaba abierta [>] (.) la tienda de los juguetes para desgracia nuestra .
517	*CHI: mami [<] +//.
518	*MOT: pero di lo que había en el Portal_de_Belen .
519	*CHI: no lo voy a desi .
520	*MOT: por que ?
521	*CHI: mami (.) &vo voy a se otlá [: otra] [*] ve(z) Belinda .
522	*MOT: no (.) pero primero quiero que me digas eso (.) a_ver !
523	*CHI: no (.) mami .

698	*MOT: así que solo les vas a pedir carbón (.) no vas a pedir juguetes ?
699	*CHI: no (.) mami .
700	%spa: \$RES
701	*MOT: bueno (.) vale .
702	*CHI: voy a pedir una Minie !
703	*MOT: una que ?
704	*CHI: una Minie (.) para que sean una Minie (.) para que sea dos Minies .
892	%act: la niña coge la ultima pieza
893	*CHI: 0 [=! metiendola] .
894	*MOT: bueno (.) ahora descansamos (.) eh ?
895	%act: la niña ya ha completado el puzzle
896	*CHI: voy a velo .
897	*MOT: descansamos !
898	*CHI: ah (.) no [/] no !
899	*MOT: descansamos (.) <por_favor> [>]
947	*MOT: no (.) además va venir Lili a verte .
948	*CHI: y le voy a e(n)señar [*] la sorpresa [: sorpresa] .
949	*MOT: le vas a enseñar la sorpresa ?
950	*CHI: si .
972	*CHI: el señor aquí .
973	*CHI: si el señor es aquí .
974	*MOT: es que ahora lo estás viendo desde otra perspectiva (.) hija .
975	*CHI: no qu(i)ero [*] (.) a@l (.) e(s)tá solplesitas [: sorpresitas] [*] !
976	*MOT: mira ponlo así que es mas fácil .
977	*CHI: mami no voy a pone <la cabeza [: cabeza] del seño(r)> [=! cantando] .
978	*MOT: ya vas a poner la cabeza del señor .
1119	%act: la niña estaba sentada encima de la mesa y se resbalo al suelo
1120	*MOT: eh ?
1121	*CHI: se cayó la amiga de Rumbo .
1122	*MOT: pero eres la amiga de Dumbo o Belinda ?
1123	*CHI: no (.) &be (.) la amiga de Dumbo .
1124	*MOT: ah (.) ahora eres la amiga de Dumbo ?
1125	*CHI: ahora se va a cae para el ot(r)o [*] rado la amiga de Dumbo!
	*CHI: 0 [=! dando la vuelta al puzzle para quitar las piezas] .
214	*MOT: oh (.) oh:!
215	*CHI: vamo(s) [*] a juga(r) con ello.
216	*MOT: juega con ello?
217	*CHI: no (.) e(s)to.
218	*CHI: el patito feo es e(s)to .
219	*MOT: <falta por caer:> [% con tono musical].
220	%com: algunas piezas del puzzle no se cayeron cuando la niña dio la vuelta al puzzle

2;6	
13	@Situation: la conversación tiene lugar en la cocina mientras la niña está sentada en su trona y la madre le da de comer
14	*MOT: Irene tiene veintinueve meses y veintinueve días .
15	*CHI: y <b>va a comer</b> !
16	*MOT: <y va a comer> [% riendo] !
17	*MOT: que va a comer ?
18	*CHI: lentejinas .
25	*CHI: ma(s)tica .
26	*MOT: ex:actamente (.) y que hay que masticar .
27	*MOT: a_ver .
28	%act: la madre le da una cucharada de comida
101	*MOT: mira (.) estos papeles para que son ?
102	*CHI: para e jabón .
103	*MOT: mm .
104	*MOT: mira [=! dandole a oler el jabón] .
105	*CHI: ay (.) huele mal otra vez [: vez] [*] .
106	*MOT: huele mal ?
107	*CHI: pobre jabón !
108	*MOT: pobres jabones (.) <por que dices eso> [% cono tono de pena] ?
109	*CHI: que <b>van a llora</b> .
110	*MOT: van a llorar .
111	*MOT: snif (.) snif (.) snif !
240	*MOT: y no le dijiste a Alba que tenías un bibi de ella en casa ?
241	*CHI: no (.) no se lo rije [: dije] (.) se lo rijo [: dijo] papa .
242	*MOT: se lo dijo papa ?
243	*MOT: y Alba que dijo ?
244	*CHI: oye (.) Irene me lo tiene que devo(l)ve(r) !
245	*MOT: <me lo tienes que devolver> [% riendo] (.) claro [/] claro (.) y tu que dijiste ?
246	*CHI: y de(s)pue(s) (.) un día te <b>voy a lleva</b> el perrin [: perro] .
247	*MOT: <se lo dijiste> [% con tono de sorpresa] ?
248	*CHI: no (.) lo rijo [: dijo] ella .
249	*MOT: un día que ?
250	*CHI: el perrin [: perro] que [//] de corason [: corazón] [*] .
251	*MOT: el perrin [: perro] de corazón (.) a donde te lo va a llevar ?
252	*CHI: aquí .
253	*MOT: lo va a traer aquí a casa para verlo ?
254	*MOT: si ?
255	*CHI: mañana [/] mañana .
256	*MOT: si ?
257	*CHI: y luego de mañana .
451	*CHI: y (es)taba [*] du(r)miendo [*] y nadie la podía mole(s)tala .
452	*MOT: como [/] como [/] como (.) que estaba haciendo Blascanieves ?
453	*CHI: trabajando po(r)que e(s)taba [*] [/] e(s)taba [*] allí la ma(d)rastra trabajando <y fue:> [/] y fue a la calle Blancanieves con el principe .
454	*MOT: y la madastra que decía ?
455	*CHI: no (.) (es)taba [*] trabajando .
456	*MOT: la madrastra ?
457	*CHI: si .
459	*MOT: en que trabajaba ?
460	*CHI: en su casa .
462	*MOT: como quien trabajaba ?

463	*CHI: como mami .
465	*MOT: como mami ?
466	*MOT: que estaba trabajando con libros ?
467	*CHI: si .
469	*MOT: bueno .
470	*CHI: y (es)taba [*] pintando con una pintura de [/] de [//] le bambi .
471	*CHI: y [/] y <un día va venir> [/] un día <b>va a venir</b> +...
472	*MOT: 0 [=! rie] .
473	*FAT: 0 [=! sonrie] .
474	*CHI: Blancanieves (.) el prinsipe [: principe] [*] y la ma(d)rastra.
475	*MOT: van a venir ?
476	*CHI: si .
478	*MOT: ay (.) madre !
507	*MOT: mastica bien (.) eh !
508	*CHI: po(r)que sino te [/] te [/] te riñe ma(d)rastra .
509	*MOT: no [/] no hables con la boca llena (.) cariño (.) no hables con la boca llena que +/.
510	*CHI: xxx xxx te riñe la madastra .
511	*MOT: que que ?
512	*CHI: que si no coba ya ves que te <b>va a reñir</b> la ma(d)rastra .
513	*MOT: ya ves que te riñira (.) si (.) seguro .
588	*MOT: también (.) ya viste el otro día Carlitos que te dejo un juguete lo compartió contigo (.) verdad ?
589	*CHI: y yo encima [: encima] [*] no re [: le] [*] reje [: deje] [*] nada !
590	*MOT: y tu encima vas y no le dejaste nada (.) pobre Carlitos .
591	*MOT: bueno <xxx> [>] .
592	*CHI: < <b>va a</b> > [<] <b>llorar</b> !
593	*MOT: no (.) un día vamos y le dejamos algo (.) verdad ?
725	*MOT: pero esa no es la madrastra de Blancanieves (.) seguro .
726	*CHI: si .
727	*MOT: si ?
728	*CHI: mm .
729	*MOT: y también tiene un espejito magico ?
730	*CHI: mm .
731	*MOT: si ?
732	*MOT: y que le dice al espejito magico ?
733	*CHI: <b>voy a pone(r)</b> a vo(l)ve(r) (.) yo va xxx xxx xxx +/.
734	*CHI: ma(d)rastra vas a ve(r) [//] y [//] a y a la [//] (.) con papa y mama ?
735	*CHI: si (.) voy a i(r) (.) pero mañana !
736	*MOT: <no me digas> [% con tono musical] ?
737	*CHI: si (.) mañana .
738	*CHI: cuaro [: cuando] [*] tu etes [: estás] [*] du(r)miendo va (.) a papi y [/] y &re le lleva xxx &pu marastra [: madrastra] [*] .
739	*MOT: y te vas a llamar madrastra ?
740	*CHI: si .
725	*MOT: pero esa no es la madrastra de Blancanieves (.) seguro .
726	*CHI: si .
727	*MOT: si ?
728	*CHI: mm .
729	*MOT: y también tiene un espejito magico ?
730	*CHI: mm .

731	*MOT: si ?
732	*MOT: y que le dice al espejito magico ?
733	*CHI: voy a pone(r) a vo(l)ve(r) (.) yo va xxx xxx xxx +//.
734	*CHI: ma(d)rastra <b>vas a ve(r)</b> [//] y [//] a y a la [//] (.) con papa y mama ?
735	*CHI: si (.) voy a i(r) (.) pero mañana !
736	*MOT: <no me digas> [% con tono musical] ?
737	*CHI: si (.) mañana .
738	*CHI: cuaro [: cuando] [*] tu etes [: estás] [*] du(r)miendo va (.) a papi y [/] y &re le lleva xxx &pu marastra [: madrastra] [*] .
739	*MOT: y te vas a llamar madrastra ?
740	*CHI: si.
725	*MOT: pero esa no es la madrastra de Blancanieves (.) seguro.
726	*CHI: si .
727	*MOT: si ?
728	*CHI: mm .
729	*MOT: y también tiene un espejito magico ?
730	*CHI: mm .
731	*MOT: si ?
732	*MOT: y que le dice al espejito magico ?
733	*CHI: voy a pone(r) a vo(l)ve(r) (.) yo va xxx xxx xxx +//.
734	*CHI: ma(d)rastra <b>vas a ve(r)</b> [//] y [//] a y a la [//] (.) con papa y mama ?
735	*CHI: si (.) <b>voy a i(r)</b> (.) pero mañana !
736	*MOT: <no me digas> [% con tono musical] ?
737	*CHI: si (.) mañana .
738	*CHI: cuaro [: cuando] [*] tu etes [: estás] [*] du(r)miendo va (.) a papi y [/] y &re le lleva xxx &pu marastra [: madrastra] [*] .
739	*MOT: y te vas a llamar madrastra ?
740	*CHI: si .
13	@Situation: la conversación tiene lugar en el salon estando la niña sentada en la alfombra jugando con unas colonias
14	*MOT: Irene tiene treinta meses y doce días .
15	*CHI: y <b>va a</b> con las colonias .
16	*MOT: y va a jugar con las colonias .
17	*MOT: venga sigue cariño (.) tu juega como si papa no estuviera .
18	*CHI: uy (.) e(s)tá rura !
19	%act: la niña está intentado abrir un bote de colonia
20	*MOT: está dura (.) no la puedes abrir ?
21	*CHI: <ay (.) e que Alisia compro nueva> [=! gritando] .
107	*MOT: pues ya está (.) el día del padre le regalamos a papa el oso Lucas .
108	*MOT: el día de la madre otro oso pa(ra) mami y la ranita para Irene el día de la niña .
109	*MOT: muy bien [=! aplaudiendo] !
110	%spa: \$REF
111	*CHI: 0 [=! aplaudiendo] .
112	*CHI: Alisia (.) luego ya <b>va a coger</b> para ve(r) que [/] que pone .
113	*CHI: <e que ira [?] gua:pa> [=! gritando] .
114	*MOT: cual era guapa ?
115	*CHI: la rana.
145	*MOT: a Dracula disfrazado ?
146	*CHI: si .
148	*MOT: y se la doy la colonia ?
149	*CHI: si [/] si .

151	*CHI: a (.) y mami (.) un día xxx que fuimo(s) &po [/] por la calle y me [/] me lio una colonia (.) ah: (.) <pero no va a echar ahora> [=! sonriendo] !
152	*MOT: como ?
153	*CHI: que no va a echar .
154	*MOT: que no la va a echar ?
155	*CHI: 0 [=! oliendo el tapon de la colonia] .
156	*MOT: pero va a decir Dracula (.) por que me dan esta colonia ?
157	*CHI: si .
145	*MOT: a Dracula disfrazado ?
146	*CHI: si .
148	*MOT: y se la doy la colonia ?
149	*CHI: si [/] si .
151	*CHI: a (.) y mami (.) un día xxx que fuimo(s) &po [/] por la calle y me [/] me lio una colonia (.) ah: (.) <pero no va a echar ahora> [=! sonriendo] !
152	*MOT: como ?
153	*CHI: que no va a echar .
154	*MOT: que no la va a echar ?
155	*CHI: 0 [=! oliendo el tapon de la colonia] .
156	*MOT: pero va a decir Dracula (.) por que me dan esta colonia ?
157	*CHI: si .
213	*CHI: mami !
214	*MOT: que (.) hija ?
215	*CHI: uy (.) se ya va a serrar la colonia (.) no (es)taba [*] ya abierta !
216	*MOT: yo no te la cerre !
217	*CHI: no (.) yo ya la abrí y +//.
264	*MOT: bueno (.) por que no tapas la colonia (.) ciérrala !
265	*CHI: no (.) es que sino me [/] me hará nudos e(s)te peine .
266	*MOT: te hará nudos el peine ?
267	*MOT: no (.) como te va +//.
268	*MOT: <ah (.) que trajiste el peine también> [% con tono musical] ?
269	*MOT: si (.) <pa(ra) la> [/] para ole colonia y la voy a echa a pelito para que no me de nudos el peine !
270	*MOT: bueno (.) pero que otra cosa hay que echar para que no te de nudos (.) cuando te lava el pelo papa (.) que hay que echar ?
271	*CHI: el acondicionado [: acondicionado] [*] .
274	*CHI: mami (.) yo no puero [: puedo] [*] .
275	*MOT: por que ?
276	*CHI: voy a t(r)ae(r)lo para que +...
277	*MOT: no [/] no [/] no lo traigas (.) no (.) eso no se puede traer (.) está muy pringoso (.) y manchas todo .
278	*MOT: yo que tu me peinaba un poco el pelo ahora que te echaste la colonia .
279	*MOT: peinate un poquito con el peine .
308	%act: moviendo el bote para saber cuanto colonia hay
309	*MOT: hay poca ?
310	*CHI: uy (.) me sa(l)tó u(n) poco !
311	*MOT: oh (.) oh (.) ten cuidado que no te salte a los ojos .
312	*MOT: bueno (.) ahora ya me puedes peinar .
313	*CHI: y así ya no te hará nudos .
314	*MOT: y así ya no me dara nudos .
315	*CHI: 0 [=! peinando] .



316	*MOT: así .
329	*MOT: pero tu eres mas pequeñita que Alicia la del vídeo .
330	*CHI: <algún día> [?] +//.
331	*CHI: otlo [: otro] [*] poco de e(s)ta colonia (.) ya <b>veras</b> y luego se apata po(r) el pelito del peine .
332	*MOT: vale (.) venga .
337	*MOT: ay (.) ay (.) ay (.) pobre hojita no la pises mas (.) eh ?
338	*MOT: pobrecita .
339	*CHI: a_ver (.) y este entra aquí y me <b>va a comer</b> toda la colonia (.) vale ?
340	*MOT: vale .
341	*CHI: desde aquí .
401	*CHI: no [/] no ra [: da] [*] igual (.) que yo nunca me manda echa la &ee (.) aquí [=! señalando las orejas] .
402	*MOT: no (.) donde te la tienes que echar tu ?
403	*CHI: aquí [= pelo] .
404	*MOT: bueno (.) pues echate (.) una gotita solo (.) eh !
405	*CHI: no [/] no (.) ros [: dos] [/] dos !
406	*MOT: dos no (.) una (.) <y no pises la hoja> [=! con tono musical] !
407	*MOT: que te veo venir [=! con tono musical] .
408	*CHI: mami (.) <b>voy a echa</b> mucha .
409	*MOT: no (.) mucha no (.) eh !
410	*MOT: por que tendrás tanta afición a jugar con las colonias (.) eh ?
619	*CHI: eso no sopo(r)to que haga Dacula po(r)que sino (.) <eso no se hace> [=! levantando la voz] !
620	*MOT: claro .
621	*CHI: y [/] y le tira toro [: todo] [*] lo vídeos .
622	*MOT: exactamente como hace quien (.) quien hace eso mismo ?
623	*CHI: 0 [=! señalando a su madre] .
624	*MOT: <una madre que yo me se> [% riendo] !
625	*CHI: se lo <b>voy a desir</b> [: decir] [*] a &Da +//.
626	*CHI: po(r)que fue malo ahora .
627	*MOT: Dracula fue malo ?
628	*CHI: si .
627	*MOT: Dracula fue malo ?
628	*CHI: si .
630	*MOT: y que hizo ?
631	*CHI: se lo <b>va a tira</b> su mama .
632	%act: la niña se resbala con la alfombra y pierde el equilibrio
633	*MOT: ay: !
634	*CHI: tiene montón (d)e vídeos !
635	*MOT: si (.) pero si Dracula se porta mal y se tira al suelo (.) que le dice su mama ?
636	*CHI: <oy (.) eso no se hase [: hace] [*]> [=! gritando] !
637	*MOT: eso no se hace!
639	*CHI: y le pega.
	*MOT: como va a oler a jamón la colonia ?
63	*CHI: no (.) <me(z)cla [*] [/] me(z)cla [*]> [=! gritando] .
64	*MOT: a mezcla (.) huele ?
65	*CHI: si (.) a me(z)cla [*] de colonia (.) ya <b>veras</b> .
66	*MOT: a_ver .
67	*CHI: solo se que huele mal .

68 %act: la niña da a oler la colonia a su madre
*CHI: mami (.) pero ya <b>veras!</b> 135 *CHI: mami (.) se la regalamos +//. 136 *CHI: pero el día <cuando (.) e(s)te> [/] cuando e(s)té &ee (.) en su casa se la las. 137 *MOT: cuando esté en su casa (.) quien? 138 *CHI: no (.) mami no (.) pero cuando pase por ahí (.) por la calle se la das. 139 *MOT: pero a quien (.) cariño? 140 *CHI: a Dracula
*CHI: huele igual . 163 *MOT: huele un poco a mezcla (.) si (.) a mezcla entre plastico y colonia (.) ay (.) puf ! 164 *CHI: <no &colo> [/] (.) no me(z)cla [*] [/] me(z)cla [*] con colonia (.) y ya <b>vera</b> como me gu(s)ta (.) . 165 *CHI: no me gu(s)tan (.) (.) ma(s) [*] otra me(z)cla [*] de e(s)ta mima

<b>2;8</b>	
13	@Situation: la conversación tiene lugar en el salon estando la niña sentada en el sofa al lado de su madre. En el brazo del sofa hay un peluche.
14	*MOT: Irene tiene treinta y un meses y treinta días .
15	*CHI: y <b>va a jugar</b> con el sillón .
16	*MOT: y va a jugar con el sillón (.) en el sillón tenemos que ?
17	*CHI: cosas más .
56	%act: la niña está mirando dentro de otra bolsa
57	*MOT: nada (.) la quitamos .
58	*CHI: ahora (.) mas: bolsitas .
59	*MOT: y tampoco tiene nada dentro ?
60	*CHI: no (.) a_ver xxx .
61	*MOT: pero bueno !
62	*CHI: lo <b>voy a ve(r)</b> yo .
63	*MOT: pero bueno !
64	*MOT: otra bolsita que no tiene nada .
65	*CHI: bo(l)sita [*] tas bo(l)sita [*] nada (.) &ee (.) pu(l)seras .
66	*CHI: 0 [=! enseñandosela a su madre] .
118	*CHI: y esto que <b>será</b> ?
119	%act: la niña coge otra cajita
120	*MOT: y aquí pone veintisiete de septiembre del noventa y siete .
121	*CHI: que no quiere .
122	*MOT: ey (.) ey (.) ey (.) Irene <hay cosas que tirar> [?] con cuida(d)o !
123	%act: la niña abre una cajita y se cae lo de dentro al suelo
124	*MOT: esto que es ?
125	*CHI: otra medalla .
241	%act: al abrir una de las cajitas el contenido se cayó al suelo
242	*CHI: <b>voy a cogelo</b> !
243	*MOT: <ya lo perdimos> [/] (..) ya lo perdimos (.) miralo aquí .
244	*CHI: do(n)de ?
245	*MOT: aquí .
246	*CHI: a_ve(r) ?

247	*CHI: de que es ?
248	*MOT: los pendientes (.) de Irene de recién nacida .
255	*CHI: mira (.) e(s)to que será ?
256	*MOT: espera Irene (.) espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] (.) espera (.) no cogas [: cojas] nada que me acaba de caer un pendiente por aquí .
257	*CHI: que será e(s)to ?
258	*MOT: a_ver .
259	*CHI: será una solpesa [: sorpresa] [*] pa(ra) ti .
255	*CHI: mira (.) e(s)to que será ?
256	*MOT: espera Irene (.) espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] (.) espera (.) no cogas [: cojas] nada que me acaba de caer un pendiente por aquí .
257	*CHI: que será e(s)to ?
258	*MOT: a_ver .
259	*CHI: será una solpesa [: sorpresa] [*] pa(ra) ti
255	*CHI: mira (.) e(s)to que será ?
256	*MOT: espera Irene (.) espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] espera [/] (.) espera (.) no cogas [: cojas] nada que me acaba de caer un pendiente por aquí .
257	*CHI: que será e(s)to ?
258	*MOT: a_ver .
259	*CHI: será una solpesa [: sorpresa] [*] pa(ra) ti
274	*CHI: no (.) que mas cosa ?
275	*MOT: hay mas ?
276	*CHI: hay un osito .
277	*MOT: hay un osito .
278	*CHI: y e(s)to que será ?
279	*MOT: claro (.) este osito es uno que viene en las bolsas .
280	*MOT: a_ver (.) esto abrelo con mucho cuida(d)o .
294	*MOT: cuida(d)o que esto pincha !
295	*CHI: que es ?
296	*CHI: un &libri +/.
297	*MOT: un librito de oro .
298	*CHI: y a_ver (.) esto que será (.) que es ?
299	%act: coge otra cajita
300	*MOT: a_ver (.) abre primero este .
342	*MOT: oye Irene (.) por que no le cuentas el cuento de Blancanieves (.) que lo sabe ?
343	*CHI: po(r)que (.) &ee (.) seguro que lo +/.
344	*MOT: <si (.) cuéntamelo [/] cuéntamelo> [% hablando por boca del muñeco] !
345	*CHI: seguro que (.) no tendrá miero [: miedo] [*] a la bruja .
346	*MOT: <no (.) no tengo miedo a la bruja (.) no> [% hablando por boca del muñeco] .
412	*CHI: y e(s)to lo voy a ve(r) (.) que es de muñecos (.) una foto .
413	%act: la niña está mirando la caja de la cinta de vídeo
414	*MOT: 0 &=rie .
415	*CHI: e(s)ta foto .
416	*MOT: <y entonces porque no me dices que mas le pasó a Blancanieves [>]> [% hablando por boca del muñeco] .
417	*CHI: mira [<] (.) e(s)ta foto (.) mira !

446	*CHI: que ?
447	*MOT: que Milu (.) te gusto el cuento de Blancanieves ?
448	*MOT: <no me entere mucho pero si (.) algo si me gusto> [% hablando por boca del muñeco] .
449	*CHI: pero: (.) voy a co(n)tatelo [*] otra ve(z) .
731	*MOT: y cuéntale a Milu que mas hiciste (.) donde dormiste (.) que hacías ?
732	*CHI: a_ver [/] a_ver [/] a_ver (.) <voy a pone> [?] e(s)ta sita por aquí y te rijo [: dijo] donde viví !
733	*CHI: <a_ver> [/] (.) a_ver (.) hala (.) si .
734	%act: la niña deja la cinta en el sofá
13	@Situation: la conversación tiene lugar en la cocina comiendo la niña
14	*MOT: Irene tiene +/.
15	*CHI: xxx .
16	*MOT: treinta y dos meses y catorce días [>] .
17	*CHI: días [<] .
18	*MOT: muy bien .
19	%spa: \$REF
20	*CHI: y va a juga con pelotas .
21	*MOT: y va a jugar con pelotas ?
22	*CHI: un poco difícil en la trona mientras meriendas es difícil .
198	*CHI: culo [/] culo [/] culo .
199	*MOT: 0 &=rie .
200	*MOT: <ay (.) esos ruidos espero que no salgan en el vídeo> [% riendo] !
201	*CHI: culo .
202	*CHI: 0 [=! gritando] .
203	*MOT: ah (.) ah !
204	*CHI: ay (.) vídeo !
205	*MOT: tu di (.) <vídeo preparete> [% con tono musical] !
206	*CHI: que va a ole mal .
207	*MOT: que va a oler mal (.) vídeo (.) que esta niña hoy <no se lo que le pasa> [% con tono musical] .
486	*MOT: y que mas cosas se hacen en una clase (.) dime .
487	*CHI: Irene (.) vamos a pinta !
488	*MOT: vamos a pintar en el ?
489	*CHI: con la pizarra .
490	*MOT: nunca vimos esta parte (.) eh ?
491	*CHI: si (.) yo lo vi !
13	@Situation: la conversación tiene lugar en el salon viendo un libro de los Aristogatos en el que se colocan pegatinas
14	*MOT: Irene tiene (.) treinta y dos [>] meses .
15	*CHI: veinte [<] (.) y va a +/.
16	*MOT: <y veintiocho días> [% riendo] .
17	*CHI: y va a leer el cuento de los Aristogatos .
18	*MOT: y va a leer el cuento de los Aristogatos .
19	*MOT: pero sabes lo que pasa ?
20	*MOT: que sino hablas alto y claro (.) el vídeo [>] no te entiende .

505	*CHI: 0 [=! apretando los labios] .
506	*MOT: mm (.) mm [=! asintiendo] (.) <esa boca fea es la que pone el mayordomo> [% con tono risueño] (.) esa [/] esa !
507	*CHI: y [/] y no se le ven lo pie !
508	*MOT: a quien?
509	*CHI: al mayordomo (.) dejame pasale la hoja [% con tono musical] !
510	*CHI: ahí ya se ve los pies .
511	*MOT: mm [=! asintiendo] .
512	*CHI: po(r)que aquí (.) mira (.) e(s)tá tapa(d)o !
513	*MOT: es verdad (.) ahí no se le ven (.) no .
514	*CHI: &mi mira yo se lo puse (.) y voy a mira lo que quiero .
515	*MOT: <ten cuida(d)o> [?] .
654	*CHI: <donde pongo yo la manita sacaré Egdar [?]> [=! con tono musical] .
655	*MOT: a_ver (.) eso como se llama ?
656	*MOT: eso es la pared .
657	*CHI: no: (.) no digo e(s)to (.) e(s)to [/] e(s)to !
663	*MOT: [- eng] and (.) what color is this ?
664	*CHI: ay (.) lo tengo que coger +...
665	*MOT: [- eng] what color is this ?
666	*CHI: ay (.) se va a quemar: !
667	*MOT: [- eng] Irene (.) what color is this ?
668	*CHI: e(s)tá serca [: cerca] [*] Edgar .
669	*MOT: ay: (.) Irene [% con tono musical] !
670	*CHI: <que tiene> [//] (.) que se +/-.
671	*MOT: Irene [% con tono musical] !
672	*CHI: uy (.) se e(s)tá quemando !
14	*MOT: Irene [>] tiene (.) treintatres meses y trece días .
15	*CHI: Irene [<] +/-.
16	*CHI: y [/] y no (es)pera [?] que (.) va a jugar con todos los regalos [=! se rie] .
21	*MOT: tu juegas con +...
22	*CHI: la Barbie .
23	*MOT: la Barbie que le trajeron los Reyes .
198	*MOT: venga (.) vamos a ver (.) atención Barbie !
199	*CHI: que vamos a poner el tren pa(ra) [/] (.) para que nos vea como lo hacemos .
605	*MOT: bueno [<] el puente casi que no lo ponemos (.) eh ?
606	*CHI: mira [/] (.) <mira Barbie> [>] vamos a ver el tren !
607	*MOT: <vamos a ponerlo> [<] .
608	*CHI: que lo estás poniendo ?
609	*MOT: estoy poniendo hasta el puente para que luego no se ría nadie por ahí del fondo .
929	*MOT: y la nieve estaba mojada y estaba muy fría .
930	*MOT: y que le dijo el Bambi de los cuerno ?
931	*CHI: nunca va a ver a tu mama (.) y era mentira .
932	*MOT: nunca mas vas a ver a tu mama (.) Bambi (.) <y era mentira:> [% con tono musical] .
933	*MOT: y Bambi que hizo cuando le dijo eso el Bambi de los cuernos ?
934	*CHI: fue a casa.

*CHI: el re [: de] [*] Brancanieves pero le queda un poco +//.
186 *CHI: y no le queda &to +/.
187 *MOT: como te queda (.) un poco que (.) hija?
188 *CHI: ya veras (.) un poco &mi +/.
189 *MOT: espera <donde está> [/] donde está la tapita de esto?
190 *MOT: antes de abrir otra cosa +//.
191 *MOT: mira aquí.

3;0	
142	*CHI: a_ver (.) voy a enseñar una música muy bonita .
143	%com: la niña pone un cassette en funcionamiento
290	%com: la niña coge una camara de fotos de juguete de la cesta
291	*CHI: <te voy> [/] te voy a haser [: hacer] [*] una foto .
292	*CHI: quieres [?] una foto ?
293	*MOT: a_ver .
294	*CHI: ya está !
295	*MOT: ya está (.) ahora le haces otra foto a Juan y a papi .
461	*MOT: <no [/] no [/] no> [>] quiero que me sigas enseñando el cestito .
462	*FAT: <no (.) ahora no> [<] porque (.) hay que grabar y entonces +...
463	*CHI: voy a volcarlo .
464	*MOT: bueno (.) vuélcalo [>] .
465	*CHI: papi [<] lo vuelco ?
466	*FAT: oy (.) que me [/] me horroriza !
467	*MOT: a mi también (.) me espanta !
468	*FAT: me horroriza .
469	*CHI: quiero volcarlo (.) mama .
470	*MOT: bueno pues vuélcalo (.) anda .
471	*FAT: mejor sacabas otra cosa .
472	*CHI: no [/] no (.) &vol (.) &quie +/.
473	*MOT: sabes lo que pasa (.) socorro [/] socorro (.) el vídeo no ve nada si lo vuelcas .
474	*CHI: 0 [=! volcando el cesto] .
475	*MOT: ay (.) ay (.) fue todo !
494	*FAT: oye [>] (.) y este frasco (.) de que es ?
495	*CHI: de Apireta .
496	%spa: \$RES
497	*FAT: que es Apiretal ?
498	*CHI: y mira (.) y e(s)to es va a quera a su sitio +/.
499	*FAT: oye [>] que es +/.
500	*COU: eh [<] (.) ese Power_Rangers es mío (.) Irene !
647	*CHI: 0 [=! aprentado los botones del teléfono] .
648	*MOT: a_ver (.) la vas a llamar ?
649	*CHI: oy (.) que me [/] me equivoque !
650	*CHI: ay (.) mira el botón de mi abuela !
651	*MOT: venga (.) pues dale y llama .
652	*FAT: a_ver (.) llama .
653	*CHI: tas .
654	*CHI: jo (.) me llamo Tita_Tina !
655	*MOT: vaya !

656	*CHI: cachis en la mar !
657	*CHI: voy a llamar a mi abuela y me salió el montaje de Tita_Tina .
658	*MOT: pero vamos a ver (.) Tita_tina es también tu abuela .
702	*CHI: le voy a decir <como se llama la> [//] <como llamas a los> [//] sabes como se llama (.) como (.) las pelotas .
703	%com: la niña simula una conversación telefonica por eso todas las frases están incompletas
704	*FAT: bueno +/.
705	*CHI: dije que se llamaba las &pu pelotas .
706	*MOT: bueno hala despídete .
707	*CHI: hala (.) hasta luego !
708	*MOT: cuando quiere decir algo lo quiere decir tan rapido que no se le entiende .
709	*FAT: si (.) si (.) si .
710	*CHI: mami (.) ahora a quien llamo (.) a mi abuela ?
721	*CHI: ay (.) ay (.) voy a gritar !
722	*MOT: 0 &=rie .
723	*CHI: voy a gritar !
724	*MOT: <quien hace eso> [% riendo] ?
725	*CHI: mami .
746	*CHI: a_ver ahora voy a llamar a otra persona (.) porque no [//] nunca me sale Lili .
747	*MOT: a_ver quien le saldrá ahora (.) a_ver .
748	*FAT: a_ver quien te sale ahora .
749	*CHI: Reyes .
750	*MOT: Reyes (.) bueno [>] pues cuéntale lo que estás haciendo .
751	*FAT: <bueno [/] bueno> [<] .
752	*CHI: jugando .
772	*FAT: oye (.) cuéntale <que (.) Juanin tiene> [//] lo que compramos hoy por la mañana y eso (.) donde fuimos (.) díselo .
773	*CHI: Juan tiene lo de &ee (.) compramos &ee (.) cabeza o el Rimmel !
774	*CHI: me echaron Rimmel !
775	*CHI: <me vas a> [//] cuando vayas me vas a e(n)contar rara !
776	*MOT: 0 &=rie .
777	*MOT: cuéntale quien te echo Rimmel porque va a pensar que fui yo .
826	*MOT:sientate [<] y cuéntaselo al vídeo .
827	*CHI: no (.) voy a enseñar .
828	*CHI: mira que llavero (.) <tiene un animal> [=! gritando] [=! cogiéndolo del monton]!
829	*FAT: que es eso ?
830	*CHI: un llavero .
831	%spa: \$RES
832	*FAT: ah (.) un llavero .
833	*CHI: pero en el mete en el de +//.
834	*CHI: mira que llavero que tiene un animal dentro (.) &pro mira (.) pobre animalito !
834	*CHI: mira que llavero que tiene un animal dentro (.) &pro mira (.) pobre animalito !
835	*FAT: que animal tiene dentro ?
836	*CHI: miralo (.) mira lo bien (.) un cangrejo será ?
837	*FAT: pues será un cangrejo .
838	*CHI: que es un cangrejo (.) mama ?
839	*MOT:no lo vio hija .

840	*FAT: bueno (.) <es igual> [>] .
841	*CHI: mira [<] .
842	*MOT: que te lo diga Juanin (.) que seguro que lo sabe .
843	*CHI: que es esto Juan (.) que es esto ?
844	*COU: un Pokemon .
957	*CHI: 0 [=! jugando al yoyo] .
958	*MOT: bien .
959	%spa: \$RES
960	*CHI: ayurame [: ayúdame] [*] a jugar así (.) si (.) si (.) si .
961	*CHI: a_ver si va rorando@c [= jugando] [*] .
962	*CHI: mira [/] mira como salta (.) eh !
963	%com: sigue jugando con el yoyo
964	*CHI: se va a mata (.) con el cable (.) eh ?
965	*CHI: mira (.) no salta el cable <ni pa(ra)> [/] ni pa(ra) agosto (.) eh ?
966	*MOT: 0 &=rie .
1097	*CHI: ah (.) papa ese peine donre [: donde] [*] está para peinar a Barbie ?
1098	*CHI: donde está el peine <ese> [>] (.) a_ver xxx .
1099	*FAT: ahí [<] .
1100	*CHI: a realidad es un cepillo (.) eh ?
1101	*FAT: en realidad es un cepillo .
1102	*CHI: a_ver (.) oye (.) <vamos a echarle> [//] vete por la laca .
1103	*MOT: vale .
1104	*CHI: vete por la laca !
1105	*MOT: y le echamos un poco de laca <y un poco de colonia> [<] .
1106	*FAT: <hale (.) Juan (.) vete por la laca> [<][>] .
1107	*COU: si [<] .
1108	*FAT: vete por la laca para echarle a Barbie +...



## DADOS MAGÍN

1;10	
268	%com: se está poniendo unos patines .
269	*MOT: qué acabas de decir ?
272	*MOT: me voy a ir en abajo .
275	*MOT: eh ?
277	*MOT: a que sí !
279	*MOT: a que has dicho eso ?
282	*MOT: a que has dicho me voy a ir en abajo ?
286	*MOT: que te he oído yo .
289	*MAG: voy a poner .
291	*MOT: te vas a poner ése ?
294	*MAG: sí , éste .
296	*MOT: a_ver .
460	*MOT: donde estaba Raúl , ahí había otro patín ?
464	*MAG: sí .
466	*MOT: pero si ya +//.
468	*MOT: si son iguales .
470	*MOT: ponte ése .
472	*MAG: no .
474	*MOT: venga pónitelo hombre .
477	*MAG: verás .
479	*MOT: verás .
481	*MOT: a_ver qué veo ?
483	*MOT: espera , que voy a buscar .
489	*MAG: voy a poner éste.
491	*MAG: voy a poner el otro.
494	*MAG: el otro .
496	*MOT: te vas a poner el otro?
499	*MAG: sí.
501	*MOT: venga pónitelo .
489	*MAG: voy a poner éste .
491	*MAG: voy a poner el otro .
494	*MAG: el otro .
496	*MOT: te vas a poner el otro ?
499	*MAG: sí .
501	*MOT: venga pónitelo .
506	*MAG: sí , voy a poner el otro .
509	*MAG: primero uno , el otro .
513	*MOT: primero uno .
515	*MAG: primero uno el otro .
518	*MOT: primero uno y luego el otro .
534	*MAG: quita .
536	*MAG: quita .
538	*MAG: quita , me voy a poner .
542	*MAG: quita .
544	*MAG: quita , mamá .
553	*MAG: quiero poner .
555	*MAG: ten .
557	*MAG: ten mamá vamos a poner (.) esto .
560	*MAG: los otro(s) no .

2;0	
525	*MOT: cuidado , pupa .
527	*CHI: ay .
529	*CHI: me voy .
531	*CHI: me voy a dormir .
534	*MOT: te vas a dormir ?
536	*FAT: ay , que me come un ojo .
539	*FAT: ay mi ojo !
541	%com: Magín se ríe .
548	*CHI: ay , mi chico !
550	*FAT: ay , mi chico .
552	*CHI: arrea !
554	*CHI: asu(s)tarás .
557	*CHI: arrea !
559	*CHI: asu(s)ta .
561	*CHI: asu(s)ta .
563	*FAT: di , pon la moto .
566	*CHI: pon la moto . [+ I]
568	*FAT: enchufa la moto .
912	*CHI: un mosquito .
914	*FAT: venga , cógelo .
916	*MOT: dónde está ?
918	*MOT: estos mosquitos salen del césped .
921	*CHI: salen el césped .
923	*FAT: son inofensivos , los pobres .
926	*CHI: el mosquito .
928	*CHI: el mosquito va pi(n)cha(r) .
918	*MOT: estos mosquitos salen del césped .
921	*CHI: salen el césped .
923	*FAT: son inofensivos , los pobres .
926	*CHI: el mosquito .
928	*CHI: el mosquito va pi(n)cha(r) .
931	*CHI: el mosquito va pi(n)cha(r) .
934	*FAT: adónde ?
923	*FAT: son inofensivos , los pobres .
926	*CHI: el mosquito .
928	*CHI: el mosquito va pi(n)cha(r) .
931	*CHI: el mosquito va pi(n)cha(r) .
934	*FAT: adónde ?
936	*CHI: el mosquito va a pi(n)cha(r) .
939	*FAT: a quién ?
941	*CHI: el mosquito .
943	*MOT: y son frágiles , además .
640	*CHI: pasa.
642	*BRO: ahora voy.
644	*CHI: hace pi(s).
646	*FAT: sí .
648	*CHI: voy [*] a hacer pis .
651	%com: se refiere a su hermano .
652	*FAT: quién , tú ?
654	*CHI: no .
656	*FAT: quién ?
658	*CHI: voy [*] a hacer pis .

1059	*MOT: a_ver , vamos a coger el teléfono .
1062	*MOT: vamos a llamar a Violeta .
1065	*CHI: voy a llamar a Violeta .
1068	*MOT: es que no me sé el teléfono .
1071	*MOT: ven , que tengo que mirarlo siempre .
1729	*MOT: ven , amorcito .
1731	*MOT: ven con mami .
1733	*MOT: ven .
1735	*CHI: no .
1737	*MOT: un poquito .
1739	*CHI: que no , no .
1741	*MOT: no ?
1743	*CHI: vamos a dormir , Mari Mari Carmen .
1746	*MOT: qué ?
1748	*CHI: vete a dormir .
1750	*MOT: que me vaya a dormir ?

2;1	
137	*MOT: ven , vamos para arriba .
139	*MOT: ven , vamos arriba , cielo .
142	*CHI: me voy a pitán [: pintar] .
145	*MOT: dónde te vas ?
147	*CHI: a pitán [: pintar] .
506	*MOT: ven .
508	*MOT: vamos a meter .
510	*MOT: vale ?
512	*CHI: vamos a meter ?
514	*CHI: el manotio@f no .
516	*MOT: el manotio@f no que se rompe
522	*MOT: se rompe con el agua si se moja y ya no salen los números .

2;3	
387	*MOT: ven aquí fuera .
389	*MOT: ven !
391	*CHI: las tortugas .
393	*CHI: ésas 0 las tortugas .
396	*CHI: vamos a verlas .
398	*CHI: vamos a verlas .
400	*MOT: las tortugas ?
402	*CHI: sí .
404	*MOT: vamos a verlas ?
406	*MOT: ya no están .
408	*MOT: ya no están las tortugas , mira
387	*MOT: ven aquí fuera .
389	*MOT: ven !
391	*CHI: las tortugas .
393	*CHI: ésas 0 las tortugas .
396	*CHI: vamos a verlas .

398	*CHI: vamos a verlas .
400	*MOT: las tortugas ?
402	*CHI: sí .
404	*MOT: vamos a verlas ?
406	*MOT: ya no están .
408	*MOT: ya no están las tortugas , mira
1664	*MOT: mira , la casita .
1666	*CHI: la casita la vamos a colocar allí .
2697	*GMO: está buena esta manzana !
2700	*CHI: no , va a comer Magín .
2702	*FAM: va a comer Magín , el qué va a comer Magín ?
2706	*CHI: manzana .
2708	*FAM: manzana va a comer ahora Magín ?
2711	*GFA: pues toma come .
2832	%com: se oye el ruido de una máquina de coser .
2833	*GMO: me vas a romper la máquina , eh !
2836	*CHI: no , no , lo va [*] coser .
2840	*GMO: lo vas a coser ?
2842	*GMO: vamos a _ver .
2844	*GMO: toma , toma un trapito pa(ra) que cosas .
2875	*GMO: mira cómo se mueve la aguja .
2880	*GMO: se mueve ?
2882	*GMO: eh , qué te parece ?
2884	*GMO: se mueve ?
2886	*GMO: a_ver , muévela otra vez .
2889	*GMO: muévela .
2891	*GMO: estás , estás , muy bien .
2894	*CHI: yo coso .
2896	*CHI: que yo coso .
2898	*GMO: tú trabajas .
2900	*CHI: sí .
36	*MOT: ven aquí con mamá , que vas a coger frío .
40	*CHI: espera .
42	*CHI: espera que voy a +//.
45	*CHI: espera que +//.
47	*MOT: espera que vas a qué ?
50	*CHI: espera a coger los calcetines .
53	*MOT: venga , cógelos , y yo te los pongo , vale ?
131	*CHI: zapato [*] míos .
134	*MOT: no , esos no te valen ya .
137	*CHI: me valen .
139	*CHI: no , los otros sí .
142	*CHI: no , los otros me hace [*] pupa .
146	*CHI: estos no .
150	*MOT: esos no ?
152	*CHI: no .
154	*CHI: los otros me hace [*] pupa .
158	*CHI: mira , los otros .
161	*MOT: esos te hacen pupa ?
164	*CHI: sí .
166	*CHI: no me hace [*] pupa .
169	*MOT: claro que no .
171	*CHI: me hace [*] pupa .
174	*CHI: esos no .
176	*CHI: esos me lo [*] pones .

180	*MOT: esos no te valen ya .
183	*CHI: espera , espera que voy a ponerlos .
186	*MOT: yo creo que no te los vas a poder poner .
190	*CHI: está duro .
194	*MOT: está duro ?
196	*MOT: es que te están pequeños , Magín .
495	*CHI: cuál quieres mamá de esta cintita ?
498	*MOT: cuál quieres de esta cintita ?
501	*CHI: sí .
534	*CHI: quítala si ésta sí .
544	*MOT: quítala si es así ?
547	*MOT: qué quieres decir ?
549	*CHI: ésa .
551	*MOT: que la quite ?
553	*CHI: sí .
555	*MOT: pero no se puede quitar !
558	*MOT: no se puede quitar porque es así !
562	*MOT: claro por eso lo dices tú , porque te digo yo siempre: no se puede quitar Magín porque es así .
568	*MOT: o sea , quiere decir que no se , que no se puede quitar .
574	*MOT: toma .
576	*CHI: espera .
578	*CHI: espera que lo xxx eso .
583	*CHI: espera que lo voy a pinchar .
586	*CHI: está curado .
588	*MOT: la has curado tú ?
591	*CHI: sí .
593	*MOT: dame un besito .
595	*CHI: espera .
597	*MOT: ay !
599	*CHI: ahí está ?
601	*CHI: mira , no hace ruido .
1109	*CHI: y Raú(l) ?
1111	*CHI: Mamá , y Raú(l) ?
1115	*MOT: y Raúl?
1117	*MOT: no está en su habitación?
1120	*CHI: no es(tá) .
1122	*MOT: qué raro!
1124	*CHI: qué raro! [+ I]
1126	*MOT: búscale.
1128	*MOT: anda, búscale.
1130	*CHI: está abajo.
1132	*MOT: se ha ido abajo?
1135	*CHI: sí.
1137	*CHI: vamos a buscarle.
1139	*MOT: vamos a buscarle.
1141	*MOT: anda, búscale tú.
1143	*CHI: búscale tú, mamá.

2;6		
742	*MAG:	siéntate aquí .
744	*MAG:	Rosana .
747	*MAG:	cuidado que te voy a sacar esto .
750	*MAG:	toma [x 2] .
752	*MOT:	cuidado que la vas a sacar esto ?
755	*MOT:	no la empieces a sacar todo .
769	*MAG:	qué es eso ?
771	*MOT:	eso es un espejo .
781	*MAG:	toma .
784	*MOT:	pero , eres un cotillo .
787	%com:	está sacándole todas las cosas del bolso .
(comentando sobre o gravador)		
203	%com:	se interrumpe la grabación un momento porque está tocando la grabadora.
204	*MOT:	ahora, ves?
206	*MOT:	ya está.
208	*MOT:	te vas?
210	*MOT:	no le des más, no le des más que lo estropeas!
214	*MAG:	no.
216	*MOT:	como que no!
218	*MAG:	espera.
220	*MOT:	ven que vamos a, vámonos a la cama.
224	*MOT:	ven , vamos a jugar a la cama .
227	*MOT:	no lo abras!
229	*MAG:	que sí .
231	*MOT:	que no .
233	*MOT:	ven vamos a jugar en la ca(ma) .
236	*MAG:	que sí .
238	*MAG:	que lo ha [*] apaga(d)o .
242	*MAG:	que lo ha apaga(d)o .
246	*MAG:	lo voy a apagar en la cama .
249	*MOT:	venga , vamos aquí tu y yo .
(comentando sobre a história dos 3 porquinhos)		
775	*MAG:	adiós , cerdito .
777	*MOT:	adiós , cerdito .
779	*MAG:	adiós , va a buscar a su mamá .
782	*MOT:	va a buscar a su mamá el cerdito , verdad ?
786	*MAG:	dónde está su mamá del cerdito ?
884	*MOT:	entonces llegó el lobo , por la noche , sabes ?
888	*MAG:	sí .
890	*MOT:	a la casa del cerdito , del cerdito que tenía la casa de caña .
895	*MOT:	y empezó a soplar &fffff !
897	*MAG:	no soples !
899	*MOT:	eh ?
901	*MAG:	vas a romper la mía .
904	*MOT:	no soplo la tuya ?
907	*MAG:	no .
(sobre o gravador)		
2407	*MOT:	no , no lo estropees .
2410	*MAG:	que sí !
2412	*MOT:	que no !
2414	*MAG:	que sí !
2416	*MOT:	que no porque me enfado .
2419	*MOT:	no lo toques !
2421	*MOT:	mira .

2423	*MOT: oye .
2425	*MOT: vas a ser bueno ?
2427	*MOT: no .
2429	*MAG: va a venir un tiburón .
2432	*MAG: y te +/.
2434	*MOT: y me qué ?
2436	*MAG: va a venir un tiburón y te lo rompo .
2440	*MOT: a sí ?
2442	*MOT: porque eres un tiburón me lo vas a romper ?
2446	*MAG: sí .
2448	*MOT: no hombre , no .
2429	*MAG: va a venir un tiburón .
2432	*MAG: y te +/.
2434	*MOT: y me qué ?
2436	*MAG: va a venir un tiburón y te lo rompo .
2440	*MOT: a sí ?
2442	*MOT: porque eres un tiburón me lo vas a romper ?
2446	*MAG: sí .
2448	*MOT: no hombre , no .
2442	*MOT: porque eres un tiburón me lo vas a romper ?
2446	*MAG: sí .
2448	*MOT: no hombre , no .
2450	*MAG: te voy a comprar uno mamá .
2453	*MOT: ah , me vas a comprar uno nuevo ?
2456	*MAG: sí .
2458	*MOT: y con qué dinerito ?
2460	*MAG: con el tuyo .
2462	*MOT: anda entonces , menuda [x 2] compra que me haces .
3040	*MOT: que no saques nada, hombre!
3043	*MOT: que, bueno .
3045	*MAG: voy a sacar la combita.
3048	*MOT: que no saques nada, hombre!
3051	*MAG: a sacar la combi, la combi(na)ción .
3055	*MOT: qué combi?
3057	*MAG: a sacar esa combi, aquí .

2;8	
59	*CHI: qué vamos a comer ?
61	*CHI: qué vamos a comer , mamá ?
64	*CHI: comi(d)a ?
66	*MOT: eh ?
68	*CHI: comida .
59	*CHI: qué vamos a comer ?
61	*CHI: qué vamos a comer , mamá ?
64	*CHI: comi(d)a ?
66	*MOT: eh ?
68	*CHI: comida .
551	*MOT: el qué vigilas , hijo ?
554	*CHI: la [*] arañas .
557	*CHI: ah !
559	*CHI: socorro !
561	*MOT: eh ?

563	*CHI: qué grande !
565	*CHI: qué hace esa araña ?
568	*MOT: qué hace esa araña ?
571	*CHI: pi(n)cha .
573	*CHI: qué hace ?
575	*MOT: le gusta moverse .
577	*MOT: quieres callarte pollo .
580	*CHI: le [*] quiero pisar .
583	*MOT: la quieres pisar ?
585	*CHI: le quiero sop(l)ar .
587	*MOT: eh ?
589	*CHI: no .
591	*CHI: mira , le voy ahora a sop(l)ar a la otra .
595	*CHI: la cogemos ?
597	*MOT: no .
603	*MOT: pica verdad ?
605	*CHI: sí , pica mucho .
607	*CHI: yo voy a coger una araña , mamá .
610	*CHI: xxx la voy a poner en el techo .
603	*MOT: pica verdad ?
605	*CHI: sí , pica mucho .
607	*CHI: yo voy a coger una araña , mamá .
610	*CHI: xxx la voy a poner en el techo .
1041	*CHI: está [*] aquí las arañas ?
1045	*MOT: sí , ahí , pero dentro .
1048	*MOT: sí están dentro .
1050	*MOT: están dentro del todo .
1053	*CHI: sí , del todo , vale .
1056	*CHI: vale , y están viviendo en la aspiradora .
1060	*MOT: están viviendo en la aspiradora .
1063	*CHI: sí .
1065	*MOT: claro , que era lo que tú querías , no?
1069	*CHI: sí [x 2] .
1071	*CHI: sí , yo quería .
1073	*CHI: yo quería .
1075	*CHI: yo quería vivir .
1077	*CHI: la luz .
1079	*CHI: dónde está la araña me tienes que enseñar .
1083	*MOT: pero no te subas aquí .
1086	*CHI: yo voy a entrar las luces .
1569	*CHI: he cogi(d)o una cosa esa .
1572	*CHI: he cogi(d)o todo eso pa(ra) nuestros juguetes .
1576	*MOT: sí ?
1578	*CHI: sí .
1580	*CHI: no voy a cantar porque la , lascupido [: la he escupido] .
2027	*CHI: yo quiero que se me rompa la avioneta !
2031	*MOT: pues tienes que , tienes que coger el helicóptero.
2035	*MOT: la avioneta no se te ha roto , hombre .
2039	*CHI: yo quiero que se me rompa .
2042	*CHI: la voy a romper .
2044	*MOT: no la rompas!
2074	*MOT: por_qué lo tiras ?
2076	*CHI: porque xxx .
2078	*MOT: oye !
2080	*MOT: te doy en el culo ?



2083	*CHI: no .
2085	*MOT: por_qué lo tiras ?
2087	*CHI: porque [x 2] no lo tires .
2090	*MOT: bueno , pues yo se lo llevo a otro niño !
2206	*CHI: se ha roto la avioneta?
2210	*MOT: la avioneta no se ha roto .
2214	*MOT: por eso yo te quería +//.
2217	*CHI: por eso yo te he construido la avioneta , porque la parte que tenía del helicóptero , ésta es la que se ha roto .
2227	*CHI: la parto yo.
2230	*MOT: claro, la partiste tú !
2233	*MOT: te acuerdas que la partiste?
2236	*CHI: dónde?
2238	*MOT: tú la partiste la hélice.
2241	*CHI: la <b>voy a partir</b> con el cuchillo!
2244	*MOT: pero qué vas a partir con el cuchillo ahora?
2248	*CHI: ése.
2250	*MOT: el avión?
2252	*CHI: sí.
2254	*CHI: la avioneta!
2256	*MOT: bueno, venga, haz lo que quieras, es tuyo .
2345	*MOT: mira el piloto .
2347	*MOT: dónde los ponemos?
2349	*CHI: Manola está aquí .
2351	*MOT: le ponemos aquí al piloto?
2354	*CHI: sí , dónde está Manolo?
2357	*CHI: dónde está Manolo?
2359	*CHI: xxx piloto .
2361	*MOT: eh?
2363	*CHI: mamá , un xxx <b>voy a hacer</b> .
2366	*CHI: dónde?
2368	*CHI: xxx .
2369	*CHI: mira xxx dónde están las espinacas?

<b>3;0</b>	
1178	*MAG: ése e(s) el toro.
1181	*FAM: el toro, de Miura!
1184	*FAM: a_ver si no ha salido ningún nieto torero y va a salir el bisnieto!
1190	*MAG: el torero, el toro.
1193	*MAG: lo <b>voy a poner</b> xxx.
1195	*FAM: oye [x 2] , qué haces?
1197	*FAM: qué haces tirando todo de ahí?
1200	*FAM: pero qué haces?
1202	*FAM: mira lo que te ha hecho.
1205	*FAM: tirando todo.
1207	*MOT: Magín!
1209	*FAM: pisoteándote los pantalones.
1212	*MOT: ven aquí, anda!
	*MOT: pero déjame ver una cosa, hombre!
3157	*MAG: <b>vamo(s) a pintar</b> .
3159	*MOT: pero espera un poquito.
3162	*MAG: dámelo.