

VERBO QUERER + VERBO NÃO FINITO: GRAMATICALIZAÇÃO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Carmelita Minelio da Silva Amorim

Resumo: Este artigo apresenta parte da investigação de doutorado sobre a aquisição da linguagem, mais especificamente, os aspectos morfossintáticos ligados à aquisição da construção *verbo + verbo não finito*, especialmente *verbo querer + verbo não finito*, construção tida como complexa, a fim de confirmar o uso do primeiro verbo como um auxiliar, mostrando que esse tipo de estrutura é adquirido pela criança como uma unidade constituída, via processo de gramaticalização. Analisamos situações reais de uso da língua, considerando aspectos estruturais e pragmáticos, a partir de amostras de fala de crianças na faixa etária entre um ano e sete meses e seis anos de idade, extraídas dos seguintes corpora: *Corpus Infantil da Cidade de São Paulo*; *Amostra da fala de crianças/PEUL*; *Corpus de Fala Infantil/UFF* e *Amostra da fala de crianças/UNICAMP*. Como orientação teórica, adotamos a perspectiva funcionalista e contribuições dos modelos baseados no uso, principalmente com base nos pressupostos que fundamentam os trabalhos de Givón (1979, 1995), Heine et al. (1991), Heine (1993, 2006) e Bybee (2006), Tomasello (2000, 2003, 2005a, 2005c, 2006, 2009), Slobin (1994).

Palavras-chave: Querer + verbo não finito. Aquisição da Linguagem. Gramaticalização.

Abstract: This paper presents part of a doctoral research on language acquisition, more specifically, the morphosyntactic aspects related to the acquisition of *verb + verb in the infinitive*, especially *verb want + verb in the infinitive*, seen as complex construction in order to confirm use of the former as an auxiliary verb, showing that this type of structure is acquired by the child as a unit made via grammaticalization process. We analyze actual situations of language use, considering structural and pragmatic aspects, from speech samples of children aged between one year and seven months to six years of age, drawn from the following corpora: Children's Corpus of the City of São Paulo; Sample of children's speech / Peul; Corpus of children's speech / UFF and Sample speaking children / UNICAMP. As theoretical orientation, we adopted the functionalist perspective and contributions of use-based models, mainly based on the assumptions that underlie the work of Givón (1979, 1995), Heine et al. (1991), Heine (1993, 2006) and Bybee (2006), Tomasello (2000, 2003, 2005a, 2005c, 2006, 2009), Slobin (1994).

Keywords: Verb want + verb in the infinitive. Language Acquisition. Grammaticalization.

· Professora Doutora do Departamento de Língua e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, carmel_msa@yahoo.com.br

Introdução

O fenômeno da aquisição da linguagem é um tema que chama a atenção de estudiosos interessados em compreender como se processam as informações adquiridas nos primeiros anos de vida da criança. Intriga aos cientistas o fato de que, embora as capacidades mentais de uma criança pareçam, em muitos aspectos, bastante limitadas, a capacidade específica de dominar a estrutura extremamente complexa de sua língua nativa, por volta dos três ou quatro anos de idade, é bastante significativa. As crianças adquirem a língua a partir do que ouvem e são criativas em relação ao que adquirem desde o início dessa aquisição, podendo ser observado um caminho claro de desenvolvimento durante os primeiros 12-18 meses de vida, quando na experiência da criança com a linguagem se constata avanços em relação à segmentação, ao reconhecimento de palavras e às habilidades para reconhecimento de padrões. Essas habilidades são fundamentais para a capacidade de analisar o *input* e para começar a conectá-lo ao significado. As crianças não precisam, necessariamente, entender ou usar os estímulos de comunicação, ou conectá-los a qualquer significado no ambiente. No entanto, os resultados de suas experiências dependem da distinção que fazem entre um estímulo e outro, o que representa um enorme progresso do desenvolvimento cognitivo e social infantil nos primeiros doze meses de vida (LIEVEN, 2008, p. 446).

O desenvolvimento social encontra-se temporal e funcionalmente imbricado ao da linguagem e da comunicação, uma vez que, durante os primeiros 6-8 meses, as crianças começam a desenvolver a capacidade de interagir com os outros para fazer exigências e resistir a elas. Aproximadamente aos 8-9 meses, ocorre uma mudança radical em como elas começam a compreender que os outros têm intenções que podem ser diferentes das suas, sendo esse entendimento incorporado ao seu comportamento. Aos 10-12 meses, encontram-se já prontas para praticarem o modelo de competências que desenvolveram juntamente com suas habilidades comunicativas e de inferência de significado. Por volta dos 12-18 meses, começam a distinguir claramente a atenção partilhada, exigindo e ajudando os outros em termos de gestos e vocalizações; comportamento altamente correlacionado com a aprendizagem da palavra.

A combinação dessas competências para compreender as diferenças, inferir significados, junto com as habilidades comunicativas, é o verdadeiro início da aquisição da linguagem humana. Cognitivamente, as crianças, provavelmente desde o nascimento, têm expectativas claras sobre a maneira como os objetos irão se comportar, expectativas essas que se desenvolvem em sofisticação durante o primeiro ano. Antes de completarem o primeiro

aniversário, as crianças são capazes de formar categorias de objetos com base na forma e, em certa medida, na função (LIEVEN, 2008, p. 446).

Dentre todas essas conquistas alcançadas pelas crianças no início da aquisição da linguagem humana, neste artigo, apresentamos um recorte do estudo sobre o fenômeno da auxiliaridade verbal, especialmente as formações com *verbo (querer) + verbo não finito*, nos estágios iniciais de aquisição da linguagem.

Como orientação teórica, adotamos o Funcionalismo Linguístico, principalmente com base nos pressupostos que fundamentam os trabalhos de Givón (1979, 1995), Heine et al. (1991), Heine (1993, 2006) e Bybee (2006). Utilizamos o mesmo referencial que norteou as reflexões e análises de outros estudiosos como Abraçado (2003), Cezario (2001; 2004).

Neste artigo, contamos também com importantes contribuições dos Modelos Baseados no Uso, para os quais o desenvolvimento linguístico é concebido como construído pela criança na interação. Crianças e adultos interagem a partir de atividades que possibilitam o compartilhamento de intenções, confirmando que o desenvolvimento linguístico se dá, em parte, por essa capacidade sociocultural. À medida que a criança identifica as intenções de seus interlocutores, é capaz de fazer analogias e combinar estruturas, capacidades estas que são sociocognitivas (TOMASELLO, 2000).

Interessam-nos, ainda, a noção de construção, conforme adotada por Tomasello em seus estudos sobre a aquisição da linguagem, e a consideração dos aspectos cognitivos aí envolvidos. Para o autor, as abordagens construcionistas permitem discorrer sobre o domínio de unidades linguísticas significativas de diferentes formas, tamanhos e graus de abstração, e como estas são gradualmente transformadas em construções linguísticas mais semelhantes às dos adultos (TOMASELLO, 2006a, p. 2).

Tomando como ponto de partida alguns dos resultados obtidos em pesquisa anterior (AMORIM, 2007), levanta-se a hipótese de que a criança adquire a construção formada com *verbo + verbo não finito* como uma unidade constituída, formada por (*sujeito*) + *verbo auxiliar + verbo não finito + (complemento)*, em que o primeiro verbo é auxiliar e não um verbo pleno, como no exemplo “**Qué** **contá** tória”. Considerando o fenômeno da gramaticalização, especialmente no que se refere à integração de cláusulas, podemos verificar que esse tipo de construção não reflete um período complexo (subordinação), mas trata-se de uma construção simples, o que pode explicar seu uso por crianças em estágios iniciais de aquisição do português. Assim, o primeiro verbo da construção (*querer*) funciona como auxiliar e não como verbo pleno.

A perspectiva funcionalista e a abordagem centrada no uso da língua

Segundo Heine (1993, p. 3), na perspectiva funcionalista, alguns pontos são consensuais: a língua é concebida como uma entidade dinâmica e o comportamento linguístico é visto como um processo mais do que um estado ou um produto, ou uma tradição histórica; a língua não é um sistema fechado, autossuficiente, mas uma entidade constantemente moldada por fatores externos, dentre os quais se destacam forças cognitivas, manipulação pragmática, história, e outros; a língua não pode ser explicada, de modo satisfatório, com referência apenas a variáveis linguísticas, sendo necessários parâmetros extralinguísticos ligados ao modo como percebemos o mundo que nos rodeia, e como podemos utilizar os recursos linguísticos disponíveis para conceituar as nossas experiências e para nos comunicarmos com êxito.

Nessa abordagem, a gramática é entendida como sendo formada pelas regularidades decorrentes das pressões do uso, pressões estas relacionadas aos interesses e necessidades pragmático-discursivas envolvidas nos atos comunicativos. Assim, novas formas gramaticais se desenvolvem motivadas por necessidades comunicativas não preenchidas ou pela existência de conteúdos cognitivos para os quais ainda não existem designações adequadas (HEINE et al., 1991).

Cada parte do comportamento linguístico é ativada por um propósito comunicativo específico e a forma é determinada pela adequação na expressão desse propósito no interior da organização pragmática geral da comunicação (NARO; VOTRE, 1986, p. 454). Os enunciados linguísticos não ocorrem isoladamente, mas sim em contextos específicos de uso e sempre transmitem uma determinada intenção do falante. Portanto, as línguas naturais não deveriam ser descritas e explicadas sem referência à função comunicativa.

Um ponto fundamental da abordagem funcionalista relaciona-se aos dois princípios considerados universais, segundo Givón (1991; 1995). O primeiro é o princípio da iconicidade, que atua nas escolhas linguísticas no momento do discurso, e prevê uma conexão não arbitrária, ou seja, a existência de motivação entre forma e função.

Esses princípios icônicos mostram-se extremamente importantes na configuração de critérios para a análise de dados a partir de uma abordagem centrada no uso da língua. No que se refere à questão da auxiliaridade verbal na fala das crianças em estágios iniciais de aquisição, consideramos principalmente os princípios da quantidade (maior quantidade, menor previsibilidade ou que maior importância de informação receberá mais material de

codificação) e da adjacência (conceitos cognitivamente mais integrados manifestam-se, linguisticamente, com maior integração morfossintática) na análise dos dados.

O segundo princípio geral é o da marcação, que envolve uma relação sistemática entre complexidade estrutural e cognitiva. Sob o viés desse princípio, categorias cognitivamente marcadas, isto é, cognitivamente complexas, tendem a ser também estruturalmente marcadas. A marcação, no entanto, não é absoluta, mas dependente do contexto e pode ser caracterizada por três critérios básicos: (1) o critério da complexidade estrutural, segundo o qual, a estrutura marcada tende a ser mais complexa, maior; (2) o critério da distribuição de frequência, que prevê ser a estrutura marcada menos frequente; (3) o critério da complexidade cognitiva, que se refere à tendência de a estrutura marcada ser mais complexa cognitivamente, demandando maior atenção, esforço mental e tempo de processamento.

Considerando o princípio da marcação, observamos principalmente a frequência com que construção *verbo (querer) + verbo não finito* ocorre na fala das crianças, indicando que não se trata de uma formação cognitivamente complexa e que, portanto, apresenta também baixa complexidade estrutural (por se tratar de uma unidade e não duas orações), sendo adquirida pela criança como uma unidade constituída. Assim, essas construções na fala da criança não seriam marcadas.

No contexto da pesquisa, inclui-se também o fenômeno da gramaticalização, que, segundo Heine et al. (1991), consiste no aumento do alcance de um lexema que avança do léxico para a gramática ou do *status* menos gramatical para um mais gramatical. Para os autores, essa noção é ampliada, no sentido de que a gramaticalização pode abranger não só mudanças de itens lexicais para gramaticais, mas inclusive de padrões oracionais e discursivos.

Traugott (2006) e Hopper e Traugott (1993) também compartilham dessa opinião, ao considerarem a gramaticalização como processo pelo qual itens e construções gramaticais passam, em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Um fator a ser observado é que nenhum dos usos verificados produz nova sintaxe em termos de inovações da estrutura abstrata ou da relação hierárquica. Em todos os casos, o que se tem é o recrutamento de elementos morfossintáticos dentro de estruturas morfossintáticas já existentes. Os contextos de recrutamento envolvem construções e saliência crescente de certas implicaturas que estão associadas ao uso repetido frequentemente (TRAUGOTT, 2006, p. 644).

Nesse sentido, a principal motivação para a gramaticalização é a comunicação, cuja estratégia é usar formas linguísticas de sentido concreto, facilmente acessíveis e claramente

delimitáveis, para expressar conceitos mais abstratos, dificilmente acessíveis e não delineáveis claramente (léxico > função gramatical) (HEINE, 2006).

Essa discussão reflete a tendência em se observarem os elementos linguísticos dentro de contextos estruturais específicos, propiciando a análise não apenas dos componentes formadores das construções, mas principalmente das características contextuais que podem ser responsáveis por esses tipos de usos. Neste trabalho, observamos tanto esses contextos estruturais quanto, na medida do possível, os contextos pragmáticos que envolvem a construção *verbo (querer) + verbo não finito*.

Slobin (1994) refere-se às noções concretas presentes no início do processo aquisitivo, destacando a baixa complexidade cognitiva dessas noções.

Não é de surpreender que os sentidos principais das formas gramaticais sejam noções ‘concretas’ como estado resultante visível e inferência do processo imediatamente anterior. As crianças começam com essas noções, porque são cognitivamente mais elementares, naturais e acessíveis. Os falantes mais velhos, no processo de gramaticalização, efetivam as extensões metafóricas e metonímicas dos significados básicos, simplesmente porque esses são os únicos materiais disponíveis para tais extensões, e não porque são “processos de desenvolvimento recapitulados” desde a infância (SLOBIN, 1994, p. 128).¹

Assim, o processo de gramaticalização na aquisição da primeira língua é motivado por fatores cognitivos, isto é, as crianças percebem as noções que são cognitivamente mais simples, naturais e acessíveis. Por exemplo, a codificação de noções como a relevância atual de acontecimentos passados (passado da experiência) é difícil de assegurar em crianças muito novas. Os adultos, por sua vez, utilizam mecanismos metafóricos e metonímicos, a fim de ampliarem os significados básicos, isto é, o processo de gramaticalização para os adultos é baseado na pragmática e não em limitações cognitivas (SLOBIN, 1994, p. 128).

Essa posição parece mais consistente, se considerarmos que é o uso da língua que promove as alterações e as adaptações linguísticas. Assim, os adultos é que seriam responsáveis por tais mudanças, que se tornam efetivas ao serem frequentemente utilizadas, e que as crianças adquirem juntamente com as demais estruturas. Esse posicionamento se coaduna com nossa hipótese, relacionada à complexidade das construções auxiliares, de que

¹ It is not surprising that the core meanings of grammatical forms are such ‘concrete’ notions as visible resultant state and inference to immediately preceding process. Children start with such notions because they are cognitively most simple, natural and accessible. Older speakers, in to process grammaticalization, play out the metaphoric and metonymic extensions of basic meanings simply because those are the only available materials for such extentions, and not because they are ‘recapitulating’ developmental process from early childhood (SLOBIN, 1994, p. 128, tradução nossa).

há um percurso de aquisição de elementos mais simples e concretos em direção ao domínio de construções mais complexas e abstratas.

Tomasello (2005a, p. 13) afirma que o processo de gramaticalização pode realmente criar estruturas gramaticais a partir de expressões concretas, uma vez que é um processo histórico-cultural e não biológico.

Assim, é um fato histórico que itens específicos e construções de uma determinada língua não são inventados todos de uma vez, mas surgem, evoluem, e acumulam modificações no tempo histórico quando os falantes os usam uns com os outros e os adaptam às mudanças das circunstâncias comunicativas (TOMASELLO, 2005a, p. 13-14).²

Assim, por meio de vários processos discursivos, que envolvem diversos tipos de inferência pragmática e analogia, entre outros, as estruturas discursivas, organizadas mais livremente e de maneira mais redundante, congelam construções organizadas de modo mais firme e menos redundante. “Os universais da estrutura linguística não emergem de uma gramática universal inata, mas sim da interação simultânea dos universais da cognição humana, comunicação e processamento vocal-auditivo no processo de gramaticalização” (TOMASELLO, 2005c, p. 192)³.

Entre os aspectos gramaticais responsáveis pela dinamicidade da língua, o processo de gramaticalização destaca-se como sendo fundamental, por ser governado por uma lenta e contínua acomodação da gramática às pressões do sistema e da ordem comunicativa, que estão em constante competição. A gramática se acomoda, reorganizando no sistema os elementos que se deslocam gradativamente, para responder às necessidades da língua em uso (NEVES, 1999, p. 221).

No escopo da gramaticalização encontra-se o fenômeno da auxiliaridade verbal, que tem figurado em muitas outras abordagens linguísticas, associado com um morfema ou uma classe de palavra, uma categoria sintática, uma entidade definida funcional ou semanticamente, ou com qualquer combinação destes. Ao mesmo tempo, a sua validade também tem sido contestada, na medida em que, para algumas tradições linguísticas, o termo auxiliar foi inteiramente eliminado da lista da terminologia linguística.

² Thus, it is a historical fact that the specific items and constructions of a given language are not invented all at once, but rather they emerge, evolve, and accumulate modifications over historical time as human beings use them with one another and adapt them to changing communicative circumstances (TOMASELLO, 2005a, p. 13-14, tradução nossa).

³ Universals of language structure emerge not from an innate universal grammar, but rather from the simultaneous interaction of universals of human cognition, communication, and vocal-auditory processing in the process of grammaticalization (TOMASELLO, 2005c, p. 192, tradução nossa).

Concordamos com Heine (1993), quando afirma que a maneira como os auxiliares são concebidos e definidos é, de certa forma, influenciada pela base teórica ou modelo adotado. Essa é uma prática recorrente, não restrita aos estudos linguísticos, que gera muitas divergências e críticas em relação aos objetos de investigação.

Para a perspectiva funcionalista, as categorias são pensadas como fazendo parte de um *continuum* funcional, no qual todos os fenômenos linguísticos podem ser inseridos e estudados a partir do seu uso pelos falantes. Nesse contexto, o auxiliar é uma categoria intermediária nesse *continuum*, exibindo características de estágios intermediários entre o verbo pleno e um afixo. Essa noção de *continuum* se coaduna com nossa investigação sobre a construção *verbo (querer) + verbo não finito*.

Neste artigo, consideramos ainda o papel da interação na aquisição da linguagem. Para Tomasello (2009) uma teoria da aquisição da linguagem concebida por uma abordagem baseada no uso postula que as crianças, em torno de um ano de idade, iniciam o processo de aquisição equipada com dois conjuntos de habilidades cognitivas: 1) intenção de leitura relacionada ao que a criança deve fazer para discernir os objetivos ou intenções dos falantes maduros quando estes usam convenções linguísticas para atingirem fins sociais e, assim aprender essas convenções, culturalmente; e 2) padrão de criação, relacionada ao que a criança deve fazer para ultrapassar os enunciados produtivos individuais que ela ouve das pessoas a sua volta, a fim de criar esquemas ou construções linguísticas abstratas.

Para Tomasello (2006, p. 2-3), o fenômeno mais básico da linguagem é uma pessoa fazendo declarações à outra, em ocasiões específicas de uso, com peças concretas da linguagem. Quando as pessoas usam, repetidamente, palavras/frases semelhantes em situações parecidas, o que pode surgir, ao longo do tempo, é um padrão de uso da língua, esquematizado na mente dos usuários como um ou outro tipo de categoria ou construção linguística, com diferentes tipos de abstrações.

Tomasello (2005c, p. 192) destaca que, na aquisição da linguagem, as crianças não são confrontadas com princípios gramaticais abstratos, mas com expressões particulares de uma língua específica. As crianças elaboram construções linguísticas mais abstratas apenas gradualmente, com base na experiência linguística, tendo a frequência um papel fundamental, e restringem essas construções em escalas adequadas de utilização de forma gradual, mais uma vez com base em suas experiências linguísticas em que a frequência também executa um papel fundamental.

Segundo Tomasello (2003, p. 152-153), diversos estudos comprovam que, após iniciarem a aquisição da linguagem, as crianças aprendem melhor as palavras novas em cenas

de atenção conjunta, socialmente partilhadas com outros, em geral, as que são frequentes em sua experiência diária, tais como tomar banho, trocar fraldas, ler livros, andar de carro. Nessas cenas, destaca-se a participação do adulto, principalmente da mãe, que amplia o vocabulário dos filhos ao usar a língua tentando acompanhar a atenção deles sobre um objeto que já era foco do interesse e da atenção das crianças e sobre um objeto novo.

Outro ponto a destacar é o fenômeno das cláusulas complexas sob a ótica da gramaticalização, postulando que sentenças mais integradas sintaticamente estão mais gramaticalizadas, ou seja, há uma tendência de se estabelecer uma correlação entre os fenômenos de gramaticalização e integração sintática. Essa integração entre duas cláusulas pode ser explicada por um dos subprincípios da iconicidade, o da adjacência/proximidade, que, direcionado aos processos de combinação de cláusulas, indica que tal integração decorre de uma vinculação semântica entre os dois eventos codificados pelas cláusulas articuladas. Esse princípio tem sua base cognitiva calcada no postulado de que a ativação de um conceito desencadeia a ativação de outros conceitos estreitamente a ele relacionados (GIVÓN, 1995).

Na conexão entre o verbo e a cláusula subordinada, há um *continuum* na dimensão escalar. As cláusulas são unidades sintáticas que codificam proposições mentais, e estas, por sua vez, codificam eventos ou estados concebidos. Estes eventos ou estados podem ter certa relação com os eventos do mundo real. De acordo com essa dimensão escalar, os verbos cognitivos, como *ver*, *conhecer*, *pensar*, *dizer*, apresentam conexão mais fraca, enquanto os manipulativos, como *fazer*, *mandar*, *ordenar*, *exigir*, e os de modalidade, como *querer*, *começar*, *terminar*, *tentar*, apresentam conexão mais forte (GIVÓN, 2001, p. 41).

Essa é uma proposição importante para nossa investigação, uma vez que o verbo *querer*, acompanhado de outro verbo, foi o mais frequente nos dados de fala infantil analisados.

Além de poder ocasionar mudança de um tipo de sentença complexa para outro, a gramaticalização pode fazer com que uma cláusula complexa se torne uma cláusula simples. Tal fenômeno tem sido observado no emprego dos chamados parentéticos epistêmicos e alguns resultados de pesquisa indicam que verbos de atitude proposicional, tais como *think* e *guess*, no contexto de primeira e segunda pessoa do singular, respectivamente, estão sendo usados como parentéticos epistêmicos no Inglês (THOMPSON; MULAC, 1991).

No português brasileiro, ocorre esse mesmo uso com alguns verbos, tais como *achar* e *parecer*, no contexto de primeira e terceira pessoas do singular, respectivamente. Nesse uso, esses verbos têm exibido, tanto no inglês como no português, as mesmas características semânticas e sintáticas (GALVÃO, 2000; CEZARIO, 2004).

Sobre esse uso, Tomasello (2000), ao observar dados da fala de crianças, destaca que em quase todos os casos do uso dos verbos epistêmicos, as crianças usaram *I think*, indicando a própria incerteza delas sobre algo, e elas não usaram a estrutura achar algo, nem exemplos como *He thinks*. Essa forma também não foi negada (não houve nenhuma ocorrência de *I don't think*), nem uso de outro tempo, senão o presente (nenhum exemplo de *I thought*), e nenhuma ocorrência da forma com complementizador *I think that*. A construção *I think* trata-se de uma frase fixa que significa algo como *Maybe*. A criança combina essa frase fixa com alguma oração completa, mas essa combinação não equivale a uma cláusula encaixada como é tipicamente retratado em uma análise mais formal. Essa combinação seria mais como uma concatenação, um encaixamento simples desde que o verbo principal *think* não esteja realmente agindo como um verbo; sua função parece ser a de uma espécie de marcador e não de uma cláusula matriz que incorpora outra.

No trabalho sobre sentenças encaixadas e aquisição da linguagem, verificamos que crianças, em estágios iniciais de aquisição, já fazem uso de construções com o verbo *querer* acompanhado de outro verbo não finito (AMORIM, 2007).

Análise de dados

A análise da construção *verbo (querer) + verbo não finito* é realizada, considerando a frequência de ocorrência dos verbos que aparecem nessa construção, bem como o contexto estrutural em que essas formações ocorrem. Consideramos, ainda, aspectos pragmáticos envolvidos no uso dessa construção. No entanto, em função das particularidades do fenômeno investigado, todos os fatores são relativizados.

Os dados analisados provêm de quatro *corpora* constituídos com falas de crianças em diversas situações: *Corpus Infantil da Cidade de São Paulo* (Andrade, 1992-1993), com dados referentes às faixas etárias entre um ano e oito meses e três anos; *Amostra da fala de crianças/PEUL* (Macedo, 1983), dados relativos às faixas etárias de quatro a seis anos de idade; *Corpus de Fala Infantil* (UFF, 1999-2001), dados relativos às faixas etárias de um ano e dois meses a cinco anos e *Amostra da fala de crianças/UNICAMP* (Lemos, 1974), base para uma abordagem longitudinal do fenômeno na fala de uma criança, de um ano e sete meses a três anos e onze meses.

Por constituir parte de uma pesquisa mais ampla, neste artigo são apresentados apenas alguns exemplos das ocorrências das construções com *verbo (querer) + verbo na forma finita* nas faixas etárias entre um ano e sete meses e seis anos de idade.

Para verificar a hipótese de que a estrutura *verbo + verbo não finito* é adquirida pela criança como uma única unidade, confirmando a caracterização do primeiro verbo como auxiliar, ou seja, não se trata de dois verbos plenos.

Para confirmarmos nossas considerações de que a criança adquire a estrutura *verbo querer + verbo não finito* como uma unidade, sendo o primeiro verbo um auxiliar, os dados foram submetidos aos critérios de verificação do grau de integração entre cláusulas, propostos por Cezario (2001). A seguir, apresentamos essas categorias seguidas de exemplos.

- critério (a): Modo da cláusula subordinada. Na maioria das ocorrências, o modo da cláusula encaixada é não finito com predomínio do infinitivo.

C15 (2a2m) – A criança e sua mãe mexendo no gravador.

M: Cê qué o quê?

C: Eu **quelo gravá**

M: Que gravá?

C: Quelo

M: Eu já gravei (ri), ó, qué vê o gravador?

C: Hum

M: Olha ele aqui. Deve tá acabando a fita, óia, tá no finzinho. Ó aqui o gravador.

C: Hum, eu quello, eu **quelo gravá**.

M: Final da gravação, 29/10/77.

- critério (b): Tempo do verbo da subordinada em relação ao tempo do verbo da principal. Os dois verbos estão estreitamente relacionados, estando no primeiro a marca temporal. Em geral, na fala da criança, é recorrente o tempo presente. O uso do tempo futuro praticamente limita-se às ocorrências com a presença do verbo *ir*.

C6 (2a3m) – A criança e sua mãe, interagindo no quarto com muitos livros à volta.

C: (Pega o mesmo livro e entrega para a mãe)

M: Num quéo Bolinha? Qué esse aqui? (Pegando o livro O Almoço de Plum)

C: **Qué contá** tória.

M: Que que o ursinho vai fazê?

C: Pa, pa, pa, ele.

M: Vai papá ele? (Abrindo o livro)

C: Ele **vai papá**.

M: Hum... (Virando a página)

C: Ele **vai papá**.

M: E isso, o que que é? (Apontando para o babador do ursinho, que tem uma figura de passarinho, na ilustração do livro).

- critério (c): Presença ou ausência do sujeito na subordinada. Em todas as ocorrências, o sujeito de ambas as cláusulas é o mesmo. Na maioria das ocorrências, a própria criança é o sujeito das duas cláusulas, o que justifica também a ocorrência do zero obrigatório.

C5 (2a4m) – A criança tomando a primeira mamadeira do dia, na sala de jantar com a mãe.

E: Num teim , num teim... Cê qué vê? (Abrindo o zíper da bolsa)

C: Qué!

E: Ó...

C: (Mexendo na bolsa) **Qué passá** batom.

M: Quem é essa? Comu é qui ela chama, ela?

C: Passá batom.

- critério (d): Sujeito animado ou inanimado na cláusula subordinada. Em todas as ocorrências, o sujeito é animado. Nos casos em que há uma personagem de alguma história, o sujeito também foi considerado como sendo animado. O fato de o sujeito ser animado contribui para a integração das cláusulas.

C10 (4a) – A criança contando uma história.

C: Ah! Tinha um chapeuzinhu, e um, i um dum- é um trocadinhu.

E: É...

C: [I um]- i um, é rabu assum, i um rabu assim [depos], depos o Pinókiu trouxe cumida pra elis, aí a mãe du Pinókiu **queria dar** um tiru nu coleginha dele, que depos gostou deli i um Pinókiu. A mãe deli **queria matar**.

E: É?

C: [Ela]- [ela]- ela não quiria que eli dessi cumida pra elis.

E: É.

C: É, ele **quiria dá** purquê, que si não ele iria tacá fogu nu Pinókiu.

E: Ia?

C: Ia.

- critérios (e, f, g): Controle do sujeito da principal sobre o da subordinada; Implicação/causatividade; Sujeito idêntico ou sujeito diferente. Em todas as ocorrências, o sujeito de ambas as cláusulas é o mesmo, ou seja, são idênticos, por isso, tanto o controle quanto a implicação são recorrentes. A identificação dos sujeitos é um dos critérios mais relevantes, uma vez que para ser usado com a função de auxiliar, o verbo precisa estar numa locução com o mesmo referente-sujeito. Essa constatação de que, na estrutura com o verbo *querer* acompanhado de infinitivo não flexionado, os sujeitos da ação são idênticos serve de evidência favorável ao postulado de que essa estrutura esteja se gramaticalizando

no português, visto que um dos principais fatores observados para estabelecer os critérios de gramaticalização é a identidade dos sujeitos, e corrobora nossa hipótese de que a construção com *verbo querer* + *verbo não finito* seja adquirida pela criança como uma única unidade.

C15 (1a11m) – A criança brincando com a mãe.

(A mãe ri, C. pergunta novamente)

C: Podi caí?

M: Não pode.

C: Podi?

M: Se cair, machuca.

C: A **qué pulá** aqui.

M: Então pula. Eu seguro você. Vem! Um, dois... pronto! Vai subir de novo?

C: **Vô pulá** taveis.

M: Então pula, uai!

- critério (h): Sujeito individuado ou não-individuado na cláusula subordinada. Todas as ocorrências apresentam sujeito individuado, isto é, o sujeito identifica-se com um referente definido anteriormente ou inferível no contexto de uso.

C15 (3a10m) – A criança passando talco.

M: na cara também Quél?

C: ééé

M: Quer ficar branca ao invés de ficar preta?

C: éé (baixo) Eu **quero ficar** mais branca

- critério (i): Inserção de material fônico entre as cláusulas principal e subordinada. O fato de que entre os dois verbos não aparecem outros elementos indica uma forte integração entre os verbos. Há presença de outros elementos entre os dois verbos em apenas duas ocorrências, apresentadas a seguir, não chegando a ser significativas.

C9 (4a) – A criança passando talco.

C: O sol está bonito?

E: Tá. Ô, Aline, você quando for prá escola o que que você vai fazer?

C: Eu não quero ir prá escola; você não **quer me dá** biscoito.

E: Você quer ir ao cinema?

C: Eu quero.

E: E depois do colégio?

C: A (int)... vai pro culégio estudar; agora vou ver por outro lado, vou vê do outro lado

agora.
C8 (3a) – A criança passando talco.
E: Cadê o Fabinho?
C: Tá na minha casa. Vô deligá. Deixei... eu deixei. Ele tá tomando banho.
E: Ficou com quem?
C: A minha mãe me botou fora de casa, tava fazendo barulho.
E: Com barulho?
C: Barulho de negócio... dum negócio da casa do lorival. Quero só escutar.
E: Cê qué escutar o quê?
C: O negócio que [eu quero], eu quero falar não.
E: Tá, já tá desligado, agora vamos dormir, tá com sono?
C: Tô.

Na tabela, a seguir, é possível verificar o levantamento de todas as ocorrências com *verbo querer* + *verbo não finito*, observando o grau de integração.

Tabela 1 – Grau de integração *verbo (querer) + verbo não finito*

Ocorrências	CRITÉRIOS DE INTEGRAÇÃO DE CLÁUSULAS									Grau
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
96	1	1	1	0	1	1	2	0	1	8

Corpora: DE LEMOS, 1974; ANDRADE, 1992-1993; MACEDO, 1983; ABRAÇADO, 1999-2001.

A aplicação desses critérios nos *corpora* analisados aponta para uma forte integração entre as cláusulas. Considerando que a maioria das ocorrências analisadas apresenta o grau oito, em uma escala de 10, é possível dizer que o primeiro verbo *querer* na construção *verbo querer + verbo não finito* apresenta muitas características de auxiliar.

A construção *verbo querer + verbo não finito* ocorre na fala de crianças brasileiras em estágios iniciais de aquisição do português e, por isso, não constitui uma cláusula complexa, em termos cognitivos, porque também não o é em termos estruturais. Assim sendo, postulamos que a criança adquire essa construção como uma unidade, uma vez que se trata de uma estrutura simples formada por (*sujeito*) + *verbo auxiliar* + *verbo* + (*complemento*), em que sujeito e complemento nem sempre são explicitados. Ou seja, sob a perspectiva da criança, trata-se de uma cláusula simples.

Conclusões

Neste artigo, detivemo-nos na investigação da construção *verbo querer + verbo não finito*, tida como uma estrutura complexa por apresentar dois verbos. No entanto, verificamos que, nos estágios iniciais de aquisição, considerando as faixas etárias de crianças de um ano e oito meses até seis anos de idade, não se trata de uma construção complexa, uma vez que é adquirida como uma unidade pela criança.

A partir da análise dos dados, confirmamos que, na construção com *verbo querer + verbo não finito*, o primeiro verbo adquiriu características e funções próprias de um verbo auxiliar pelo processo de gramaticalização, uma vez que o uso frequente dos dois verbos nessa construção promoveu uma forte integração entre eles, tornando-os uma unidade.

Este trabalho aponta para a possibilidade de se repensar a auxiliaridade no português brasileiro, ampliando o número e os tipos de verbos passíveis de investigação a partir do fenômeno da gramaticalização, o que possibilita a visualização das ocorrências dos verbos em seus diferentes contextos de uso e o estabelecimento de um *continuum* que pressupõe uma gradação na função que os verbos exercem em cada contexto.

Referências

- ABRAÇADO, J. *Ordem de palavras: da linguagem infantil ao português coloquial*. Niterói/RJ: Ed. UFF, 2003.
- AMORIM, C. M. S. Construções encaixadas na linguagem infantil: emergência e uso. *Dissertação* (Mestrado). Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2007.
- BYBEE, J. et al. Mechanisms change in grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (Eds.). *The handbook of historical linguistics*. 2. ed. USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.
- CEZARIO, M. M. *Graus de integração de cláusulas com verbos cognitivos e volitivos*. Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.
- _____. Graus de integração de cláusulas com verbos volitivos. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2004.
- DE LEMOS, C. *Amostra de fala de crianças*. Campinas: UNICAMP, 1974. Mimeo.
- GALVÃO, V. C. C.; LIMA-HERNANDES. Polaridade no encaixamento: relação entre camadas de negação e integração de orações. In: *Seminário de Estudos Linguísticos: processos de articulação de cláusulas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- GIVÓN, T. From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Syntax and Semantics*. New York, Academic Press, v. 2, 1979.
- _____. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- _____. *Syntax: an introduction*. Rev. ed. Vol. II. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HEINE, B. et al. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HEINE, B. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. New York/Oxford: Oxford University, 1993.

_____. Grammaticalization. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, R. D. (Eds.). *The handbook of historical linguistics*. 2. ed. USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 1993.

LIEVEN, H. Building language competence in first language acquisition. *Academia Europea: European Review*, vol. 16, n. 4, 2008. p. 445-456.

NARO, A. J.; VOTRE, S. A. Emergência da sintaxe como um efeito discursivo. In: NARO et al. Relatório final de pesquisa: *Projeto subsídios do Projeto Censo à educação*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. p. 454-480 (mimeo).

NEVES, M. H. M. Construções encaixadas: considerações básicas. In: *ABRALIN*, Florianópolis, 1999 (no prelo).

SLOBIN, D. I. Talking perfectly. Discourse origins of the present perfect. In: PAGLIUCA, W. (Ed.). *Perspectives on grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins. 1994. p. 119-133.

TOMASELLO, M. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74, 2000. p. 209-253.

_____. *Constructing a language: a usage-based approach to child language acquisition*. USA: First Harvard University Press, 2005a.

_____. *Beyond formalities: The case of language acquisition*. *The Linguistic Review* 22, 2005c, p. 183-197. Disponível em: <<http://email.eva.mpg.de/~tomas/>>. Acesso em 27 de set. 2009.

_____. *Construction grammar for kids*, 2006. Disponível em: <www.constructions-online.de>. Acesso em 09 de set. 2009.

_____. The usage-based theory of language acquisition. In: Bavin, Edith L. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language*. USA: Cambridge University Press, 2009, p. 69-87. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/28526043/Child-Language>>. Acesso em 13 de mai. 2010.

THOMPSON, S. A.; MULAC, A. A quantitative perspective on the grammaticalization of epistemic parentheticals in English. In: Traugott, E. C.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins, 1991. p. 313-339.

TRAUGOTT, E. C. Constructions in grammaticalization. In: *The handbook of historical linguistic*. Brian D. Joseph; Richard D. Janda. 2. ed. USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

Artigo recebido em: 03/09/2015

Artigo aceito em: 21/12/2015

Artigo publicado em: 28/12/2015