

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues

**Um estudo exploratório do processamento de informação
das interfaces na aquisição da linguagem: o aspecto verbal
no português**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leticia Maria Sicuro Corrêa

Rio de Janeiro
Abril de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues

Um estudo exploratório do processamento de informação das
interfaces na aquisição da linguagem: o aspecto verbal no
português

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-
graduação em Letras do Departamento de Letras do
Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Dr.^a. Letícia Maria Sicuro Corrêa
Orientadora
Departamento de Letras – PUC/RJ

Prof.^a Dr.^a. Ana Paula Scher
USP-SP

Prof.^a Dr.^a. Marina Rosa Ana Augusto
Departamento de Letras – PUC/RJ/UERJ

Prof.^a Dr.^a. Eneida do Rêgo Monteiro Bonfim
Departamento de Letras – PUC/RJ

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2007.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues

Carlos Eduardo graduou-se em Letras com habilitação em Português-Italiano e respectivas literaturas no ano de 2004, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 2006, ingressou no programa de Mestrado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio e passou a se dedicar ao estudo da aquisição da linguagem por bebês.

Ficha Catalográfica

Rodrigues, Carlos Eduardo Serrina de Lima

Um estudo exploratório do processamento de informação das interfaces na aquisição da linguagem : o aspecto verbal no português / Carlos Eduardo Serrina de Lima Rodrigues ; orientadora: Letícia Maria Sicuro Corrêa. – 2007.

113 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Aquisição da linguagem. 3. Aspecto verbal. 4. Minimalismo. 5. Interfaces fônica. 6. Semântica. I. Corrêa, Letícia Maria Sicuro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

À minha mãe e aos meus avós,
sem os quais eu não saberia quem sou.

Agradecimentos

À minha orientadora, Letícia Maria Sicuro Corrêa, pelo espírito incansável, sem o qual não teríamos chegado aqui.

Aos autores que se debruçaram sobre o estudo do aspecto verbal nas mais variadas línguas, pela contribuição que deram para este trabalho.

A Beatriz Pelosi Martins, Claver Pari Soto, Mercedes Marcilese, Gilberto Bruzzi Desiderio e Helena Pinheiro, por terem contribuído tecnicamente para a realização dos experimentos aqui apresentados.

Às creches e escolas que tiveram suas rotinas alteradas com nossa presença, pela compreensão da importância do trabalho que temos tentado realizar. À Escola Lobo da Cunha, em especial, pela solicitude e carinho com que nos receberam.

Às crianças que participaram das atividades experimentais, sem as quais esta dissertação não teria sido possível.

A minha família e amigos, ao lado dos quais nem sempre posso estar.

A todos os colegas do LAPAL, pelo apoio e amizade.

A Capes, pelo financiamento fornecido.

Resumo

Rodrigues, C. E. S. de L.; Corrêa, Letícia M. Sicuro (Orientadora); Um estudo exploratório do processamento de informação das interfaces na aquisição da linguagem: o aspecto verbal no português. Rio de Janeiro, 2007. 113 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo focaliza a aquisição do aspecto verbal no português, no contexto de uma teoria da aquisição da linguagem que visa a caracterizar o modo como a criança percebe informação gramaticalmente relevante, visível nas interfaces fônica e semântica da língua com os sistemas perceptual/articulatório e conceitual/intencional, respectivamente, a partir do início do segundo ano de vida. A dissertação baseia-se nos pressupostos do Programa Minimalista (Chomsky, 1995; 1999) e numa proposta teórica que visa a uma articulação entre teoria lingüística e psicolingüística no estudo da aquisição da linguagem (Corrêa, 2005a; 2006). A hipótese de trabalho é a de que a criança reconhece *aspecto* como um traço formal da língua inicialmente a partir de variações morfofonológicas na classe fechada dos afixos verbais, em termos de formas marcadas e não marcadas, ainda de maneira indissociada da informação pertinente a *tempo*, e que distinções relativas a *perfectividade* são posteriormente estabelecidas com base no processamento na interface semântica. Investiga-se em que medida informação referente a traços semânticos da raiz verbal concernentes a *aspecto lexical* (como *telicidade*, por exemplo) interage com a informação relativa a *perfectividade* proveniente de variações na forma dos afixos verbais. Com este fim, uma metodologia experimental é desenvolvida, com vistas a dissociar a percepção de informação proveniente das interfaces fônica e semântica relativa a tempo/aspecto. Explora-se o paradigma da detecção de novidade, tradicionalmente utilizado no estudo do desenvolvimento conceitual não-lingüístico, na percepção de informação fônica (formas marcadas de tempo/aspecto como novidade) e conceitual (evento concluído como novidade). Um experimento-piloto, conduzido com crianças de 18-28 meses, é relatado. Um segundo experimento, com crianças de 3 e 5 anos, conduzido com a técnica da manipulação de brinquedos, é reportado, no qual *telicidade* e *perfectividade* são variáveis manipuladas. Os resultados são discutidos com relação à metodologia para o estudo do processamento na interface semântica, e em relação a dados da

produção de distinções aspectuais na fala espontânea de crianças e hipóteses correntes na literatura em aquisição da linguagem quanto ao papel de informação semântica no estabelecimento de distinções gramaticais.

Palavras-chave

Aquisição da linguagem; aspecto verbal; minimalismo; interfaces fônica e semântica.

Abstract

Rodrigues, C. E. S. de L.; Corrêa, Leticia M. Sicuro (Orientadora); An exploratory study of information processing of the interfaces in language acquisition: verbal aspect in Portuguese. Rio de Janeiro, 2007. 113 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study focuses on the acquisition of verbal *aspect* in Portuguese, in the context of theory of language acquisition that aims at characterizing the way children perceive grammatically relevant information at the interface levels between language and articulatory/phonetic and conceptual/intentional systems – phonetic and semantic interfaces, respectively. It is based on the assumptions of the Minimalist Program (Chomsky, 1995; 1999) and on a theoretical approach to language acquisition requiring articulation between a linguistic model of language and psycholinguistic models of language processing (Corrêa, 2005a; 2006). The working hypothesis is that the child initially recognizes *aspect* as a formal feature on the basis of morphophonological variations in the closed class of verbal affixes (marked vs. unmarked forms), when *tense* and *aspect* are undissociated. Distinctions concerning *perfectivity* would be established later on, on the basis of processing at the semantic interface. The extent to which information pertaining to semantic features of the verbal root (such as *telicity*) interacts with information concerning *perfectivity* provided by variation in the form of verbal affixes is considered. An experimental methodology is developed, which is intended to enable the perception of information concerning tense/aspect from the phonetic and the semantic interfaces to be dissociated. The novelty detection paradigm, traditionally used in the study of conceptual development, was explored here so that novelty could be detected both in the perception of the form of affixes and in the perception of a visually presented event. A pilot-experiment conducted with 18-28 month old children is reported. An acting-out experiment, conducted with 3-5 year olds, is also presented, in which *telicity* and *perfectivity* were the independent variables. Questions concerning methodology for the study of processing at the semantic interface are considered, and the results are discussed in relation to children's spontaneous production data regarding aspectual contrasts and current

hypotheses on the role of semantic information in the establishment of grammatical distinctions.

Key-words

Language acquisition; verbal aspect; minimalism; phonetic and semantic interfaces.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ADOTADA.....	22
3. CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTO	25
3.1 ASPECTO DO PONTO DE VISTA DA LINGÜÍSTICA DESCRITIVA	25
3.1.1 ASPECTO LEXICAL	28
3.1.2 ASPECTO GRAMATICAL.....	36
3.1.3 COMPOSIÇÃO ENTRE ASPECTO LEXICAL E ASPECTO GRAMATICAL	37
3.1.4 PARADOXO DA IMPERFECTIVIDADE.....	43
3.2 ASPECTO DO PONTO DE VISTA DA TEORIA LINGÜÍSTICA	48
4. ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE ASPECTO	60
4.1 ABORDAGENS DESENVOLVIMENTISTAS SOBRE AQUISIÇÃO DE ASPECTO.....	61
4.2 ABORDAGENS GARATIVISTAS SOBRE AQUISIÇÃO DE ASPECTO	71
5. EXPERIMENTOS.....	75
5.1 EXPERIMENTO 1	75
5.1.1 INTRODUÇÃO.....	75
5.1.2 MÉTODO	77
5.1.3 RESULTADOS	80
5.1.4 DISCUSSÃO.....	82
5.2 EXPERIMENTO 2	84
5.2.1 INTRODUÇÃO.....	84
5.2.2 MÉTODO	86
5.2.3 RESULTADOS	88
5.2.4 DISCUSSÃO.....	92
6. CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	105

Lista de Quadros, Tabelas e Gráficos

Quadro 1: Categorias aspectuais de verbos e predicados em função dos valores de traços semânticos.....35

Tabela 1: Distribuição (%) de ocorrências de verbos no passado em dados da fala espontânea de 2 crianças de 2;1 a 2;5 anos, em função de aspecto e tipo de verbo/predicado.....66

Tabela 2: Tempo médio de atenção por condição e por criança na habituação e no alvo.....81

Tabela 3: Tempo médio de atenção por criança na habituação e no alvo incongruente do controle.....82

Tabela 4: Distribuição percentual de respostas-alvo em função de perfectividade, telicidade, ordem e idade.....89

Gráfico 1: Média de respostas na condição + perf em função de tipo.....89

Gráfico 2: Média de respostas alvo em função de perfectividade.....90

Gráfico 3: Média de respostas alvo em função de ordem.....90

Gráfico 4: Média de respostas alvo em função de perfectividade e ordem.....91

Gráfico 5: Média de respostas alvo em função de idade e ordem.....91

Gráfico 6: Média de respostas alvo em função de idade e telicidade.....92

INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores consideram que a capacidade de tratar do ontem e do amanhã, ultrapassando “o aqui e o agora”, é responsável, em conjunto com outras capacidades, pela distinção entre humanos e não-humanos. Mesmo eximindo-nos aqui da discussão sobre a existência ou não de linguagem animal, parece-nos claro que muitas espécies animais possuem sistemas de comunicação. A possibilidade de comunicar aos seus semelhantes mensagens referentes ao passado e ao futuro, entretanto, não parece ser comum às espécies não-humanas. Por outro lado, a expressão de tempo é um dos domínios conceptuais centrais da linguagem humana, na medida em que nos referimos às situações como tendo ocorrido no passado, no presente ou no futuro; e aos eventos como em andamento ou completos. Deixando as espécies não-humanas de lado, é possível assumir que as línguas diferem quanto às formas que nos oferecem para manifestarmos significados temporais, embora todas elas possam de um modo ou de outro expressar esses conceitos básicos¹.

A referência ao tempo nas línguas conta com duas categorias lingüísticas para sua expressão: o Tempo² e o Aspecto³. O Tempo é uma categoria que define, basicamente, a posição que os fatos referidos ocupam no tempo, considerando como referencial, usualmente, o momento da enunciação, na perspectiva do falante. Segundo Comrie (1976), aspectos são diferentes modos de observar a constituição temporal interna de uma situação. O emprego do termo no plural aponta para uma distinção que precisa ser feita. Um dos “aspectos”

¹ Gostaríamos de destacar a existência de línguas que não distinguem esses três tempos verbais, a saber, passado, presente e futuro, ou que não distinguem tempo algum por meio da morfologia verbal. Nesses casos, a língua se vale de outras formas – como os advérbios, por exemplo – ou de informação contextual para se referir a acontecimentos passados, presentes ou futuros.

² Utilizaremos “tempo” para fazer referência à idéia geral e abstrata de tempo e “Tempo” para referir a categoria lingüística, ou seja, à codificação da referida idéia geral e abstrata nas línguas.

³ De maneira semelhante, utilizaremos “Aspecto” para referir à codificação nas línguas da idéia geral e abstrata de aspecto, assim como fizemos com “Tempo”. As subdivisões dessa categoria (“aspecto gramatical” e “aspecto lexical”), contudo, serão grafadas em minúsculas.

referidos – o aspecto gramatical – pode ser considerado uma categoria gramatical que codifica o que uma dada língua toma como traços gramaticalmente relevantes, no que diz respeito ao modo como um evento transcorre no tempo. No português, são codificadas gramaticalmente distinções aspectuais pertinentes a *perfectividade* – exclusivamente no tempo passado –, e *progressividade* – tanto no presente quanto no passado. A noção de aspecto não se restringe, contudo, a aspecto gramatical. Traços semânticos de categorias lexicais (tais como verbos e advérbios, por exemplo) podem expressar informação concernente ao modo como um evento transcorre no tempo. Os traços semânticos de *estatividade*, *pontualidade* e *telicidade* – presentes nos verbos e/ou nos verbos e seus argumentos – expressam, em português e em muitas outras línguas, informação relativa ao modo como um evento transcorre no tempo. Esses traços semânticos podem se combinar com o que a língua toma como *traço formal* relativo a Aspecto, ou seja, com as distinções aspectuais tomadas como gramaticalmente relevantes. Em outras línguas, traços que para nós são tomados como puramente semânticos assumem relevância gramatical⁴, como parece ser o caso de *telicidade* em algumas línguas eslavas, tais como o russo e o polonês⁵.

O presente trabalho dedica-se à aquisição das distinções gramaticais pertinentes a aspecto no português brasileiro (doravante PB), no que se refere à oposição perfectivo/imperfectivo, observada no tempo passado, assim como à aquisição de distinções aspectuais pertinentes à semântica lexical, no que diz respeito a *telicidade*. Tentaremos, ainda, verificar se há, conforme vasta literatura em aquisição de aspecto tem apontado, interação entre a aquisição de *perfectividade* e *telicidade*.

Esta dissertação se inscreve na linha de pesquisa do LAPAL (Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem), que propõe uma aproximação entre Teoria Linguística em sua versão minimalista (Chomsky, 1995) e Psicolinguística, com vistas a construir modelos de processamento linguístico e de aquisição da linguagem, tanto normal quanto comprometida.

⁴ Do ponto de vista da semântica lexical, verbos podem ter lexicalizados diferentes traços pertinentes a aspecto. As línguas diferem quanto ao que é lexicalizado e quanto ao que é tomado como gramaticalmente relevante. Há, contudo, uma série de semelhanças a esse respeito entre as línguas. O que há de coincidência entre as línguas, tanto em relação ao que é codificado gramaticalmente quanto em relação ao que é lexicalizado, aponta para distinções cognitivas fundamentais.

⁵ Nessas línguas, há prefixos que codificam, dentre outras noções, telicidade. Já no búlgaro, o prefixo *na-* parece ser uma marca morfológica que codifica exclusivamente telicidade.

No Programa Minimalista (doravante PM) (Chomsky, 1995, 1999), uma língua se constitui de um sistema computacional (doravante SC) – universal – e de um léxico – composto por traços fonológicos, semânticos e formais, com parâmetros fixados no curso da aquisição da mesma. A língua faz interface com sistemas de desempenho, a saber, o sistema Articulatório-Perceptual e o sistema Conceitual-Intencional em dois níveis de representação – Forma Fonética (*Phonetic Form*, PF) e Forma Lógica (*Logical Form*, LF). O *Princípio da Interpretabilidade Plena* (doravante PIP) determina que as informações disponibilizadas nos níveis de interface sejam legíveis para os sistemas Articulatório-Perceptual e Conceitual-Intencional. O SC opera sobre traços formais do léxico e, em função do PIP, traços formais não interpretáveis, que servem à computação lingüística, são eliminados no curso da mesma⁶.

De acordo com o que é proposto no PM, uma criança ao adquirir uma língua teria de adquirir o léxico dessa língua, uma vez que o sistema computacional seria universal. Conforme nos diz Corrêa (2005a), as operações implementadas pelo sistema computacional, comuns às línguas humanas, não são objeto de aprendizagem. Diante disso, tudo o que a criança tem de adquirir está representado no léxico em termos de traços fonológicos, semânticos e formais. Os traços formais definem a gramática da língua e informam ao sistema computacional como elementos do léxico devem ser combinados de forma estruturada. A variação entre as línguas é caracterizada em função de parâmetros universais, cujo valor tem de ser fixado mediante experiência lingüística. O problema da identificação de uma gramática, por parte da criança, ao adquirir uma língua, no contexto do Minimalismo, envolve, assim, a identificação do que se apresenta como traço formal na língua e, particularmente, das propriedades pertinentes a traços formais de elementos de categorias funcionais⁷.

⁶ Traços interpretáveis são, pois, aqueles que podem ser interpretados pelos sistemas mencionados, ao passo que traços não-interpretáveis, não.

⁷ De acordo com a Teoria Lingüística, os elementos do léxico são divididos em duas grandes categorias: as categorias funcionais e as categorias lexicais. Alguns critérios normalmente são levados em conta para decidir se uma categoria é funcional ou lexical. As categorias lexicais seriam aquelas que atribuem papel temático a seus complementos e que, no entender de Chomsky (1995), apresentam conteúdo descritivo. As categorias funcionais, contrariamente, seriam aquelas que não atribuem papel temático e que não apresentam conteúdo descritivo, embora contenham informações sobre propriedades gramaticais. Ao longo do desenvolvimento da teoria lingüística, a definição de quais seriam as categorias funcionais variou significativamente. Chomsky (1995) propõe que fariam parte do grupo das categorias funcionais Complementizador (C) e Tempo (T). Já em *Derivation by Phases* (1999), Chomsky abre a possibilidade de que existam outros elementos que fariam parte desse grupo. Atualmente, há um certo consenso no

Os traços formais podem ter motivação semântica – como gênero, número, tempo, aspecto, etc. – e podem codificar o modo como relações sintáticas são expressas na interface fônica, em termos da ordenação dos constituintes ou da morfologia de caso. Sua relevância para a gramática manifesta-se em termos da sistematicidade com que as distinções neles codificadas se apresentam na língua e pela relativa autonomia que adquirem com relação à sua motivação semântica inicial (gênero, pessoa, etc). Essa relevância deve-se ao papel que categorias funcionais desempenham na construção do esqueleto sintático das sentenças.

As línguas não lexicalizam conceitos em função dos mesmos traços semânticos; não tomam as mesmas propriedades fonéticas como fonológicas; não definem necessariamente as mesmas propriedades como traços formais; e, sobretudo, não levam em conta as mesmas propriedades de traços formais de categorias funcionais (Corrêa, 2005a). Diante desse quadro, caberia à criança, em primeiro lugar, distinguir categorias funcionais de lexicais, identificar o que a língua toma como traços formais (relevantes para o SC) e suas propriedades.

Precisamos, contudo, pensar em como se dá a identificação desses traços formais. Assumimos aqui uma concepção de aquisição de linguagem, segundo a qual o que é tomado na língua como gramaticalmente relevante tem de estar expresso na interface fônica (Corrêa, 2006; 2007). O início do processo de aquisição de uma língua começaria com a identificação, por parte da criança, de padrões recorrentes, aos quais ela tenta atribuir valor gramatical⁸. Uma vez que a criança tenha atribuído valor gramatical aos elementos de classes fechadas⁹ apresentados em posição fixa, o SC entraria em operação (*bootstrapping* do SC a partir de elementos funcionais) (Corrêa, 2001; 2007). Num segundo momento, à

sentido de considerar Complementizador, Tempo, verbo leve (v) e Determinante (D) como categorias funcionais. Apesar disso, muitas outras categorias funcionais têm sido propostas (cf. van Gelderen, 1993). Definir quais são as categorias funcionais de uma língua constitui tarefa de grande importância, na medida em que, de acordo com a Teoria Gerativista, a variação entre as línguas seria uma consequência de traços das categorias funcionais. Para o estudo da aquisição da linguagem, conseqüentemente, faz-se necessário definir quais são as categorias funcionais, já que o processo de aquisição ocorreria por meio da fixação de parâmetros ligados a tais categorias.

⁸ De acordo como a concepção de aquisição de linguagem aqui assumida, o reconhecimento de tais padrões como gramaticalmente relevantes seriam decorrentes de uma faculdade da linguagem.

⁹ Classes fechadas, por oposição a classes abertas, compreendem as formas mais recorrentes nas línguas, tais como artigos, preposições, afixos verbais, os quais podem guiar o processo de aquisição, na medida em que permitem que a criança reconheça padrões que a ajudam a delimitar fronteiras fonológicas e possivelmente sintagmáticas, assim como identificar elementos de classes lexicais, possibilitando o *parsing* ou processamento sintático do enunciado lingüístico percebido (Corrêa, 2007).

criança cabe a tarefa de tentar interpretar semanticamente as distinções estabelecidas por esses elementos de classe fechada, assumindo-se que ela parte do pressuposto de que enunciados lingüísticos se referem a entidades e eventos no mundo. Pode ser que esse processo seja bastante custoso e que a criança demore até conseguir realizá-lo a partir de informação pertinente à interface semântica.

No que diz respeito ao aspecto gramatical no PB, a criança teria de identificar, a partir da interface fônica, a presença de afixos flexionais presos a raízes verbais, atribuir-lhes valor gramatical como elemento funcional, e identificar variações morfofonológicas no âmbito dessa classe, a serem tomadas como distinções morfossintáticas. Essas variações têm de ser semanticamente interpretadas (em função do PIP). A distinção aspectual entre perfectivo/imperfectivo, que é gramatical no PB, tem sua expressão morfológica nos mesmos afixos indicativos de tempo passado na língua. Diante desse quadro, a criança tem de distinguir a presença de um afixo indicativo de tempo/aspecto em oposição à forma não marcada do presente e atribuir relevância gramatical a variações na expressão morfofonológica de afixos de tempo/aspecto, tomando-as como distinções morfossintáticas interpretadas como distinções aspectuais relativas ao tempo passado.

Assim, dados os afixos de tempo passado **-ou** e **-va** de verbos da 1ª conjugação no português, essa distinção teria de ser interpretada como indicativa de aspecto perfeito e imperfeito, respectivamente.

Nesse contexto, podemos supor que o reconhecimento de afixos verbais como elementos de classes fechadas com distribuição fixa ocorre ainda no processamento de informação da interface fônica, reconhecida como informação gramaticalmente relevante, no final do primeiro ano de vida, como sugerem resultados experimentais com base em determinantes (Höhle & Weissenborn, 2000; Name, 2002; Name & Corrêa, 2003). Não sabemos, contudo, que interpretação semântica será atribuída a esses morfemas: se tempo, se aspecto, se ambos. A literatura em aquisição de aspecto tem defendido majoritariamente que os afixos verbais de tempo/aspecto inicialmente produzidos estariam codificando aspecto e não tempo. Há, entretanto, trabalhos que sustentam que desde cedo afixos verbais já codificariam tempo (cf. cap. 4).

De acordo com a visão de aquisição da linguagem aqui assumida, uma vez que o SC entra em operação e a criança distingue variações morfofonológicas no âmbito de elementos de afixos verbais, estas são representadas como distinções morfossintáticas e a criança começa a tentar interpretá-las semanticamente. Não é claro se traços semânticos pertencentes às raízes verbais contribuem para essa interpretação no processo de aquisição da língua. Muitos pesquisadores sugerem que o aspecto lexical – ou, mais especificamente, os traços semânticos de *estatividade*, *pontualidade* e *telicidade* – interage com o aspecto gramatical no processo de aquisição. Muitos dos trabalhos que sugerem que os traços semânticos acima mencionados interferem no emprego de um determinado aspecto gramatical foram realizados com base em línguas nas quais há restrições quanto à combinação de aspecto lexical e aspecto gramatical. Grande parte desses estudos baseou-se no inglês, língua na qual verbos com o traço [+estativo] não admitem aspecto progressivo, por exemplo. Já no chinês, ocorre outro tipo de restrição: as raízes de verbos de *achievement* – [-estativo], [+pontual] e [+télico] – não admitem distinções gramaticais referentes a *perfectividade*. No PB, contudo, não parece haver restrições muito rígidas de ordem lexical para a expressão de aspecto gramatical, conforme será visto no capítulo 3.

A maior parte dos dados que sustentam essa interferência provêm da produção espontânea de crianças. No que diz respeito à produção, é necessário levar em conta o fato de que não há uma distribuição idêntica de verbos e predicados quanto a cada um desses traços semânticos. No PB, por exemplo, verbos [-estativo], [+pontual] e [+télico] – verbos de *achievement*, tais como “cair”, “entrar” – são mais frequentes na produção de crianças com o passado perfeito do que predicados [-estativo], [-pontual] e [+télico] – predicados de *accomplishment*, tais como “colorir o desenho”, “atravessar a rua”. Essa diferença pode, entretanto, ser justificada pelo fato de haver nessa língua mais verbos de *achievement* disponíveis do que predicados de *accomplishment*. Uma simples análise baseada no percentual de ocorrência de verbos e predicados no passado perfeito em função desses traços semânticos poderia nos levar a assumir, por exemplo, que o traço de *pontualidade* afetaria *perfectividade*, o que pode não ser verdadeiro. Neste trabalho, dados longitudinais da produção espontânea de 2 crianças são analisados de modo a verificar como o aspecto se apresenta na produção inicial

da criança que adquire PB¹⁰, ainda que a análise exclusiva de dados da produção seja insuficiente para caracterizar se há interação entre aspecto lexical e aspecto gramatical.

No que diz respeito à aquisição, não é claro o quanto seria vantajoso para a criança assumir essa interação como necessária. Diante desse quadro, poderíamos formular duas hipóteses. A primeira seria que informação relativa a esses traços semânticos, captada via reconhecimento lexical, poderia ser usada composicionalmente na interpretação de aspecto em sentido global e, dessa forma, interferir na interpretação do afixo verbal. A outra hipótese, contrária à primeira, seria que a criança assume que o afixo verbal – indicativo de algo gramatical – tenha sua interpretação independente do radical do verbo. Essa segunda hipótese parece propor uma estratégia de aquisição mais econômica, na medida em que processos composicionais são cognitivamente mais custosos. No caso do PB, como não há restrições significativas à combinação de aspecto lexical e aspecto gramatical (cf. cap. 3), uma estratégia de aquisição na qual a criança assume que a interpretação do afixo verbal independe dos traços semânticos das raízes verbais seria vantajosa. Assumindo-se essa hipótese, teríamos de supor que, no caso de línguas em que há restrições aspectuais advindas da raiz lexical, a criança teria de rever esse procedimento, uma vez que este levaria a erro.

Nossa hipótese de trabalho é de que a criança é sensível à informação de natureza fônica relativa a afixos de tempo/aspecto, ainda que não os interprete imediatamente. Sua interpretação, por depender de informação proveniente da interface semântica, segue um curso de aquisição que pode ser afetado por desenvolvimento cognitivo independente de língua. Quanto às hipóteses relativas à interferência de traços semânticos da raiz verbal nas distinções gramaticais referentes a *perfectividade*, os resultados do segundo experimento aqui relatado nos permitirão rejeitar uma delas.

Objetivos:

Os objetivos gerais deste trabalho são:

- Avaliar o modo como informação proveniente das interfaces fônica e semântica contribuem para a aquisição de aspecto gramatical no PB;

¹⁰ Esses dados serão considerados no conjunto da revisão da literatura sobre aquisição de aspecto.

- Desenvolver uma metodologia que permita avaliar simultaneamente a percepção de informação proveniente de ambas as interfaces por parte da criança;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma teoria de aquisição da linguagem que articula o processamento do material lingüístico pela criança com a teoria lingüística na sua versão minimalista;
- Prover uma caracterização inicial do modo como aspecto se manifesta na aquisição do PB.

Em termos mais específicos, os objetivos propostos são os seguintes:

- Avaliar as habilidades de crianças de 18 a 28 meses de idade adquirindo o PB, quanto à sensibilidade à forma fônica de afixos verbais que expressam tempo passado e aspecto perfectivo e imperfectivo;
- Avaliar as habilidades de crianças de 3 e 5 anos, no que diz respeito à compreensão de distinções pertinentes a *perfectividade* e *telicidade* em sentenças complexas em que uma oração temporal é tomada como *frame* de referência;
- Verificar se *telicidade* afeta a compreensão de distinções gramaticais pertinentes a *perfectividade*;
- Verificar se a ordem do *frame* de referência – oração temporal sucedendo ou precedendo a oração principal – afeta a compreensão de distinções gramaticais pertinentes a *perfectividade*.

O presente estudo justifica-se tendo em vista o pequeno número de trabalhos de aquisição de distinções gramaticais pertinentes a *perfectividade* que adotam um modelo minimalista de língua. Diversos trabalhos vinculados a esse *framework* discutem a existência ou não de uma categoria funcional ligada a aspecto, assim como a posição que uma tal categoria ocupa numa estrutura sintática. Alguns desses trabalhos valem-se de dados da aquisição para sustentar ou refutar uma ou outra hipótese. Poucos estudos, entretanto, dedicam-se, de fato, à aquisição de aspecto. O nosso trabalho fornece evidências experimentais, as quais podem auxiliar na construção de uma teoria de aquisição de aspecto.

Além disso, dados de aquisição no desenvolvimento lingüístico normal servem de base para hipóteses acerca do desenvolvimento lingüístico deficitário.

Distinções de tempo e aspecto parecem estar comprometidas em crianças com Déficit Especificamente Lingüístico (DEL)¹¹ (cf. Hermont, 2005; Macacchero, 2005) e distinções aspectuais podem ser relevantes para que processos inferenciais sejam conduzidos na compreensão do discurso, os quais podem estar afetados em caso de Déficit de Aprendizagem (DAP)¹².

Assim sendo, o estudo da aquisição do aspecto tem motivações tanto teóricas quanto práticas, na medida em que pode, por um lado, auxiliar na construção de uma teoria de aquisição de aspecto, e, por outro, colaborar para a formulação de propostas de avaliação de crianças com suspeita de DEL e de DAP.

A dissertação estrutura-se da seguinte forma: no capítulo 2, é apresentada a concepção de língua adotada nessa dissertação; no capítulo 3, fazemos uma caracterização de aspecto, tanto vinculada a abordagens de caráter mais descritivo quanto em relação ao *framework* minimalista; no capítulo 4, são apresentadas abordagens sobre aquisição de aspecto, tanto em *frameworks* mais desenvolvimentistas quanto ligados a uma perspectiva gerativista. No capítulo 5, dois experimentos são apresentados. O primeiro visa a avaliar a sensibilidade de crianças de 18 a 28 meses de idade, adquirindo o PB, à forma fônica dos afixos verbais presentes no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do Indicativo. Por meio do paradigma da detecção da novidade – comumente empregado para explorar o desenvolvimento cognitivo mediante detecção de diferenças em imagens ou eventos –, delineamos uma metodologia nova, na medida em que, num mesmo experimento, pretendemos explorar informação de interface fônica e semântica. O segundo experimento, conduzido com a técnica da manipulação de brinquedos, visa a avaliar as habilidades de crianças de 3 e 5 anos no que diz respeito à compreensão de distinções pertinentes a *perfectividade* e *telicidade* em sentenças complexas com *frame* de referência. Pretendemos, ainda, com esse segundo experimento, verificar se *telicidade* interage com *perfectividade*, no

¹¹ O Déficit Especificamente Lingüístico (DEL), conhecido na literatura em língua inglesa como *Specific Language Impairment (SLI)*, caracteriza-se como uma defasagem em relação ao padrão de desenvolvimento normal de uma criança em fase de aquisição da linguagem, embora não haja nenhuma disfunção física ou psicológica que possa responder pelo déficit. Uma criança portadora de DEL não apresenta, por exemplo, retardo mental, comprometimento auditivo ou articulatório ou distúrbio neurológico.

¹² Entende-se por Déficit de Aprendizagem (DAP) um conjunto não-homogêneo de manifestações que podem incluir dificuldades na aquisição, compreensão e no uso da linguagem falada e escrita, assim como dificuldades de raciocínio e cálculo matemático, possivelmente decorrentes de uma disfunção do sistema nervoso central.

sentido de facilitar a compreensão de um verbo \pm perfectivo. Os resultados dos dois experimentos são discutidos, assim como as dificuldades de implementação de cada um deles. Finalmente, no capítulo 6, retomamos os objetivos pontuados nessa Introdução e apresentamos algumas conclusões.

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA ADOTADA

A Gramática Gerativa assume que os seres humanos nascem dotados de uma faculdade da linguagem, que, em seu estado inicial¹, é considerada uniforme em relação a toda a espécie humana. Esse estado inicial vai sendo modificado à medida que a criança vai sendo exposta a um determinado ambiente lingüístico. Uma tal exposição promove o desenvolvimento do conhecimento de uma língua específica, o qual permite às crianças construírem todas as sentenças possíveis dessa língua e somente elas.

Conforme vimos na Introdução, no PM (Chomsky, 1995; 1999), uma língua se constitui de um sistema computacional (SC) (universal para todas as línguas) e de um léxico (composto por traços). O sistema computacional faz interface com sistemas cognitivos, a saber, o sistema Articulatório-Perceptual e o sistema Conceitual-Intencional². Essa interface se dá em dois níveis de representação – Forma Fonética (*Phonetic Form*, PF) e Forma Lógica (*Logical Form*, LF).

O início de uma derivação pressupõe necessariamente a seleção dos itens lexicais de uma Numeração (conjunto de itens lexicais associados a índices)³ por meio da operação *Select*. Em seguida, atuam as operações *Merge*, *Agree* e *Move*, que implementam a derivação em si. *Merge* é responsável pela montagem de estruturas hierárquicas recursivamente, ao passo que *Agree* é responsável pela eliminação de traços não-interpretáveis, uma vez que estes são úteis à

¹ Esse estado inicial é definido em termos de uma Gramática Universal (GU).

² Embora Chomsky tenha apresentado o sistema Conceitual-Intencional sem estabelecer qualquer distinção entre a intenção ao dizer e a conceptualização do que se pretende dizer, quando se considera a língua posta em uso no processamento, é necessário distinguir sistemas cognitivos conceptual e intencional (Corrêa, 2005b; Corrêa & Augusto, 2006). Por estarmos caracterizando aqui o PM nos termos de seu proponente, manteremos o tratamento indissociado.

³ Uma Numeração contém diversos pares do tipo (LI, *i*), onde LI é um item do léxico e *i* um índice correspondente ao número de vezes que aquele item será utilizado na derivação. De acordo com Chomsky (1995), uma derivação só termina quando todos os índices são zero.

computação sintática, mas ilegíveis nas interfaces. Assim sendo, assumindo-se o PIP, tais traços têm de ser eliminados ao longo da derivação sintática.

Convém explicitar a diferença entre traços formais e traços semânticos. Um item lexical constitui-se de três tipos de traços: traços fonológicos, traços semânticos e traços formais. Os traços formais interpretáveis podem ser interpretados em LF, ao passo que os traços formais não-interpretáveis devem ser eliminados durante a derivação, antes de LF, de maneira a não violar o PIP. A eliminação de um traço não-interpretável se dá por meio de uma relação de checagem (Chomsky, 1995) ou valoração (Chomsky, 1999) com o correspondente traço interpretável. Tomemos o traço formal de pessoa para exemplificar o quadro exposto. Trata-se de um traço interpretável em pronomes, embora seja um traço não-interpretável em verbos. Os verbos finitos entram em relação de concordância (*Agree*) com o sujeito para que o traço de pessoa não-interpretável nos verbos seja valorado com o traço de pessoa interpretável no sujeito, o que resulta na eliminação do referido traço não-interpretável.

Já os traços semânticos não disparam operações sintáticas. Como nenhum traço precisa ser eliminado, não há razão para que se estabeleça nenhuma relação de concordância. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma das diferenças entre um traço formal e um traço semântico reside no fato de poder o traço participar de operações sintáticas ou não, respectivamente.

Move é responsável pelo posicionamento de constituintes na estrutura hierárquica de modo tal que este posicionamento seja refletido na ordem linear em que estes se apresentam, assumindo o Axioma da Correspondência Linear (Kayne, 1994). Uma vez esvaziada a Numeração, tem-se uma estrutura hierárquica em ponto de *Spell-Out*. Nesse ponto, separa-se a informação a ser enviada para as interfaces fonética e semântica. Assim, após o *Spell-Out*, os traços fonológicos dos elementos do léxico são submetidos a um componente fonológico cuja ação resulta na representação fonética do enunciado – passível de ser articulada e/ou percebida pelo sistema Articulatório-Perceptual. Paralelamente, os traços semânticos são submetidos a um componente semântico cuja ação resulta em LF – a forma lógica do enunciado – passível de ser interpretada pelo sistema Conceitual-Intencional.

De acordo com o que é proposto no PM, uma criança ao adquirir uma língua tem de adquirir o léxico dessa língua – constituído de traços fonológicos, semânticos e formais, com parâmetros fixados –, já que o SC é universal.

A GU pode, assim, ser caracterizada em função de uma instância virtual – o SC – e certas propensões: uma propensão para constituir um léxico, composto por traços fonológicos, semânticos e formais; uma propensão para tomar/reconhecer determinados traços semânticos como traços formais (os quais podem adquirir autonomia de sua motivação semântica); uma propensão para reconhecer padrões regulares como indicativos de propriedades gramaticalmente relevantes e/ou para assumir que informação sintaticamente relevante pode ser expressa na morfologia e na ordenação linear dos constituintes (Corrêa, 2006).

No que concerne a Aspecto, sua caracterização como traço formal torna-se evidente em línguas em que há distinções morfossintáticas relativas a valores aspectuais. Sua realização como categoria funcional é, contudo, objeto de controvérsia na teoria lingüística, como será visto em 3.2.

3

CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTO

Neste capítulo, apresentamos uma caracterização de aspecto a partir de dois pontos de vista: o da lingüística descritiva (3.1) e o da teoria lingüística aqui tomada como referência (3.2).

3.1 ASPECTO DO PONTO DE VISTA DA LINGÜÍSTICA DESCRITIVA

Segundo Comrie (1976), o aspecto se define em função dos diferentes modos de observar a constituição temporal interna de uma situação. A expressão “constituição temporal interna” para definir aspecto pode ser compreendida em termos da oposição proposta entre “tempo interno da situação” e “tempo externo da situação”. Para Comrie (*op. cit.*), o “tempo interno da situação” diz respeito a Aspecto, ao passo que o “tempo externo” se refere a Tempo¹.

O termo aspecto pode se referir a traços de naturezas bastante diversas. O aspecto lexical, nomeado aspecto semântico por Comrie (*op. cit.*), refere-se às propriedades aspectuais inerentes às raízes verbais e a outros itens lexicais empregados pelo enunciador para descrever uma dada situação². As distinções aspectuais relativas a essa categoria não seriam codificadas por meio de marcas gramaticais visíveis.

Já o aspecto gramatical refere-se às distinções aspectuais que são marcadas explicitamente na morfologia, normalmente por auxiliares e/ou morfemas flexionais e derivacionais, podendo ser dependente da referência

¹ Essa distinção entre “tempo externo da situação” e “tempo interno da situação” será desenvolvida na seção 3.2. Por ora, tempo externo pode ser tomado como o modo de segmentar estados e eventos em função do tempo (passado, presente e futuro), ao passo que tempo interno pode ser compreendido em função da divisão desses estados e eventos como em andamento ou completos (cf. Introdução).

² De acordo com Comrie (1976), o aspecto semântico – aspecto lexical, para nós – realiza-se independentemente do tempo de referência e de qualquer marca morfológica. Essa questão é, contudo, controversa, na medida em que alguns pesquisadores sugerem que há certa interdependência entre aspecto lexical e alguns afixos que codificam distinções que dizem respeito a aspecto gramatical, conforme será visto em seções posteriores.

temporal. O aspecto progressivo em inglês e a distinção aspectual perfectivo/imperfectivo no português³ são exemplos de aspecto gramatical.

Outras distinções foram propostas para o termo aspecto. Smith (1983), por exemplo, define a seleção de marcas aspectuais como um processo que incorpora dois níveis distintos, independentes entre si: *situation aspect*, o qual diz respeito ao modo como os humanos percebem e categorizam as situações; e *viewpoint aspect*, o qual se refere à visão parcial ou total de um *situation aspect* específico, explicitada por meio de um morfema gramatical visível. Smith (*op. cit.*) defende que as categorias aspectuais – aquilo que é entendido por Comrie (*op. cit.*) como classes referentes a aspecto semântico – não dependem da língua, uma vez que são baseadas nas habilidades cognitivas humanas. Dentro desse quadro, aspecto pode ser caracterizado como um fenômeno cognitivo geral – no caso do *situation aspect* – ou como um fenômeno dependente da língua – *viewpoint aspect*.

Grosso modo, é possível afirmar que há uma correspondência entre o aspecto semântico de Comrie (*op. cit.*) e o *situation aspect* de Smith (*op. cit.*), por um lado, e o aspecto gramatical e o *viewpoint aspect*, por outro.

Em um estudo dedicado ao aspecto verbal no PB, Travaglia (1994) retoma Comrie (*op. cit.*) ao definir Tempo⁴ como uma categoria dêitica, pois estabelece a localização no tempo, tomando como ponto de referência básico o falante, e Aspecto como uma categoria não-dêitica, visto que seu significado não remete ao momento da enunciação.

Essa diferença entre Tempo e Aspecto pode ser claramente visualizada quando se observam os exemplos abaixo:

- (1) Viajei muito.
- (2) Estive viajando por muito tempo.

³ No caso de muitas línguas (dentre as quais está o português), uma mesma marca morfológica pode codificar tanto valores temporais quanto aspectuais. É exatamente o que acontece com as desinências de dois dos pretéritos do português, o perfeito e o imperfeito.

⁴ Para Travaglia (1994) “tanto tempo quanto aspecto são categorias de TEMPO” (p. 43). Embora, concordemos com o autor, ressaltamos aqui a diferença terminológica por nós adotada, retomando o conteúdo das notas 2 e 3, de acordo com as quais empregamos “Tempo” e “Aspecto” para fazer referência às categorias lingüísticas que codificam, respectivamente, as idéias gerais e abstratas de tempo e aspecto, presentes nas línguas. Dessa maneira, o que para Travaglia (*op. cit.*) é “tempo” e “aspecto” para nós está sendo representado como “Tempo” e “Aspecto”, respectivamente, ao passo que o autor nomeia como “TEMPO” está sendo tratado por nós como “tempo”.

Em (1), o evento de *viajar* recebe um tratamento ancorado na dêixis, já que o falante deixa claro que a ação descrita ocorreu antes do momento no qual ele está situado temporalmente. Em (2), há uma referência ao tempo em que a ação de *viajar* ocorreu em relação ao momento da fala (expressão da categoria de Tempo), mas também se faz referência ao desenvolvimento da ação. O falante chama a atenção para o tempo interno ao fato⁵, tratando esse fato como passível de conter frações de tempo dentro de seus limites.

Alguns autores apresentam ainda uma terceira categoria aspectual: o Aktionsart. Assim como ocorre com o aspecto gramatical, as distinções aspectuais relacionadas a esse tipo de aspecto seriam realizadas por marcas morfológicas visíveis. De acordo com Klein (1994), essa categoria é representada por modificações secundárias nos significados básicos dos verbos. Sua realização dar-se-ia por meio do emprego de afixos e de perífrases. Binnick (1991) menciona que, no inglês, por exemplo, alguns predicados podem apresentar variação aspectual por meio do emprego de preposições que não alteram a forma do verbo – “*eat up*”, “*read through*”, etc. Com relação às línguas românicas, apenas o espanhol dispõe dessa categoria aspectual. Nishida (1994) cita a presença de uma partícula tética “*se*”, no espanhol, responsável por modificar o significado básico do verbo, fazendo-o por meio de marca morfológica. Salaberry & Ayoun (2005) exemplificam essa ocorrência no espanhol apresentando duas estruturas que, apesar da semelhança, apresentam distinções aspectuais entre si: “*Juan tomó una copa de vino antes de acostarse*” e “*Juan se tomó una copa di vino antes de acostarse*”. De acordo com Salaberry & Ayoun (*op. cit.*), o conteúdo do copo não foi necessariamente esgotado no primeiro caso, enquanto que, no segundo, a partícula *se* impõe a leitura de que não tenha sobrado nada dentro do copo.

No que diz respeito ao português, a proposição de uma tal categoria gramatical não se justifica. A esse respeito configura-se um quadro teórico nem sempre muito claro, na medida em que a palavra Aktionsart é empregada algumas vezes como sinônimo de aspecto lexical⁶. Em nosso trabalho, evitaremos o emprego do termo Aktionsart como uma possível alternativa para nomear aspecto

⁵ Aquilo que Comrie (*op. cit.*) definiu como “tempo interno da situação”.

⁶ Esse é o caso de Li & Shirai (2000), para os quais Aktionsart é uma categoria aspectual definida em função de propriedades semânticas de raízes verbais.

lexical por entendermos não se tratarem de realidades aspectuais de mesma natureza.

3.1.1 ASPECTO LEXICAL

Nesta seção, apresentamos o aspecto lexical, nomeado aspecto semântico por Comrie (*op. cit.*). A divisão de verbos e predicados em categorias de aspecto lexical, conforme ver-se-á adiante, estrutura-se em função de certos traços semânticos inerentes às raízes verbais, ou tomados composicionalmente quando se consideram as raízes verbais e argumentos e/ou adjuntos (cf. Verkuyl, 1972, 1999; Dowty, 1979; Smith, 1997).

Vendler (1957) propôs um modelo que divide aspecto lexical em quatro categorias semânticas: **states** – doravante estados – (“acreditar”, “amar”, “querer”), **activities** – doravante atividades – (“caminhar”, “correr”, “nadar”), **accomplishments** (“ler um livro”, “construir uma casa”, “fazer um bolo”) e **achievements** (“cair”, “começar”, “encontrar”).

Smith (1991) inclui uma quinta classe, a dos **semelfactivos**, a qual apresenta eventos instantâneos e que não apresentam um ponto de encerramento pré-estabelecido, ou eventos instantâneos e atélicos, como será visto a seguir (“soluçar”, “tossir”, “bater à porta”).

A tentativa de formular uma relação rigorosa de verbos para cada uma dessas categorias de aspecto lexical, entretanto, não se mostra possível, uma vez que um mesmo verbo pode admitir diferentes leituras aspectuais dependendo do predicado como um todo⁷. Nesse sentido, o verbo “correr”, por exemplo, poderia ser classificado como atividade – “*Pedro corre com bastante frequência*” – ou como *accomplishment* – “*Pedro correu a maratona estadual*”⁸.

O modelo de classificação adotado por Vendler (1957) e expandido por Smith (1991) considera que haja três pares básicos de valores para o aspecto

⁷ Verkuyl (1972, 1999), Dowty (1979), e Smith (1997) defendem que o aspecto lexical é formado a partir da semântica do predicado verbal, incluindo as contribuições semânticas dos argumentos internos, externos e dos adjuntos.

⁸ Essa questão parece ter sido antevista pelo próprio Vendler (*op. cit.*), o qual, embora não tenha formalizado suficientemente as relações composicionais a serem levadas em conta para a classificação de um predicado em categorias relativas a aspecto lexical, emprega os exemplos “correr” e “correr uma milha”, o primeiro como exemplo de atividade e o último como exemplo de *accomplishment*.

lexical: estaticidade X dinamicidade, que diz respeito à possibilidade de um predicado descrever, respectivamente, um estado que não se altera no período de tempo ou uma sucessão de estados ou estágios de um processo, que transcorre no tempo; telicidade X atelicidade, relativo à possibilidade de um predicado apresentar, respectivamente, um fim predeterminado ou não; e pontualidade X duratividade, concernente à possibilidade de um predicado apresentar um evento que não se prolonga no tempo, no primeiro caso, ou, contrariamente, um evento ou estado que se prolonga por um determinado período de tempo.

3.1.1.1 PARES BÁSICOS

A seguir, cada um desses pares serão pormenorizados.

3.1.1.1.1 ESTATIVIDADE X DINAMICIDADE

De acordo com Smith (1991), as situações podem pertencer a duas classes de fenômenos: estados e eventos. Os primeiros são estáticos no sentido de que são homogêneos, enquanto que estes últimos são dinâmicos, já que se constituem por estágios diferentes, envolvendo dinamicidade e mudança. Os exemplos abaixo explicitam essa oposição:

(3) O rapaz *tem* grande admiração por seu pai.

(4) A menina *desenhou* uma figura na parede.

Pode-se dizer que, em (3), “ter admiração” pressupõe permanência, ao passo que, em (4), “desenhar uma figura” constitui-se por estágios diferentes entre si. Não se pode afirmar que “o rapaz” sempre terá admiração por seu pai, mas, enquanto essa admiração durar, ela será constante, não passível de mudança.

3.1.1.1.2 TELICIDADE X ATELICIDADE

A atelicidade pode ser observada em todos os estados e nos eventos⁹ que não apresentam um fim bem definido, ao passo que a telicidade se caracteriza nos eventos em que um processo evolui até um ponto além do qual não poderá ter prosseguimento. A distinção entre tético e atélico pode ser difícil de se realizar em algumas sentenças, conforme será observado nos exemplos abaixo:

- (5) A menina *está cantando*.
- (6) A menina *está cantando uma música*.

O predicado em (6) pressupõe necessariamente que haja um clímax, isto é, um ponto em que a ação de “cantar uma música” chega a seu fim natural; ao passo que em (5), a ação de “cantar” não precisa ter um ponto de encerramento natural. Obviamente, “a menina” não cantará para sempre, mas é fato que o evento de “parar de cantar” não está previsto em (5), embora o esteja em (6), uma vez que toda e qualquer música tem seu fim já estabelecido. Quando um predicado se refere a uma situação com ponto de encerramento inerente, como em (6), diz-se que é um predicado tético ou que contém um traço [+ tético]. Por outro lado, predicados como o de (5) são considerados atélicos ou formados por um traço [- tético].

3.1.1.1.3 PONTUALIDADE X DURATIVIDADE

Duratividade e pontualidade se referem à presença ou ausência de intervalos internos. Estados, atividades e *accomplishments* denotam situações durativas (ou não-pontuais), isto é, situações que se prolongam por um determinado período de tempo, enquanto que *achievements* e semelfactivos se referem a situações pontuais, ou seja, situações que ocorrem instantaneamente. De acordo com Travaglia (1994), é possível que se argumente que situações pontuais de fato não existam, na medida em que qualquer situação tem uma duração por menor que seja. Se pensarmos, por exemplo, no verbo “cair”, assumido como [+pontual], entenderemos uma tal argumentação, pois a trajetória

⁹ Manteremos aqui a distinção proposta por Smith (1991), de acordo com a qual situações podem pertencer às categorias de estados ou eventos.

de queda pode ser percebida como tendo uma certa duração. Travaglia (*op. cit.*), no entanto, assume que o que importa não é a medida de tempo em termos absolutos, mas o sentimento lingüístico do falante, o qual concebe a situação como pontual.

3.1.1.2 AS CINCO CATEGORIAS DE ASPECTO LEXICAL

A seguir, as quatro categorias semânticas de aspecto lexical propostas por Vendler (1957) e a quinta categoria acrescida por Smith (1991) serão descritas de maneira mais detalhada.

3.1.1.2.1 ESTADOS

Esta categoria aspectual inclui verbos que descrevem situações que, nos termos de Smith (1991), não podem ser classificadas como eventos, uma vez que prescindem de dinâmica interna. Essas situações apresentam duração indefinida e não necessariamente apresentam um ponto final.

De acordo com Vendler (1957), além de todas as qualidades (“ser casado”, “estar doente”) e das operações imanentes da filosofia tradicional (“desejar”, “conhecer”), essa classe engloba também hábitos, ocupações, e habilidades (“ser pontual”, “ser deputado”, “ser talentoso”, respectivamente).

Os predicados que contêm um verbo dessa categoria são caracterizados por uma homogeneidade interna. Isso quer dizer que qualquer parte interna de um estado compartilha as mesmas características com qualquer outra parte desse mesmo estado, como também com a situação como um todo.

3.1.1.2.2 ATIVIDADES

Predicados com verbos dessa natureza descrevem processos que envolvem algum tipo de atividade física ou mental. Atividades como “nadar”, “andar de bicicleta”, “ler o jornal” transcorrem sobre períodos de tempo delimitados. Diferentemente dos estados, estes predicados são dinâmicos e requerem algum tipo de força para que continuem a acontecer.

Da mesma maneira que os predicados de estado, os verbos de atividade também descrevem eventos homogêneos. Isso quer dizer que qualquer parte específica do processo é parecida com qualquer outra parte, bem como com o evento inteiro. Essa homogeneidade pode ser observada a partir da análise do exemplo abaixo.

(7) O menino andou de bicicleta.

É possível afirmar que os movimentos do menino durante o intervalo em que essa ação transcorreu – mover a perna direita e logo em seguida a esquerda – são considerados como partes internas de um evento maior, qual seja, “andar de bicicleta”.

Atividades são eventos atéticos, ou seja, eventos que não estabelecem a *priori* um ponto de término claro, embora seja possível supor que haja um ponto final.

3.1.1.2.3 ACCOMPLISHMENTS

De acordo com Vendler (1957), *accomplishments* são processos compostos por estágios sucessivos e que apresentam duração intrínseca, isto é, são durativos e téticos. Para Smith (1991), um *accomplishment* envolve todos os estágios internos particulares, assim como a completude desse evento. Observemos o exemplo abaixo.

(8) O operário construiu uma casa no ano passado.

Conforme o que propôs Smith (*op. cit.*), esse predicado prevê todos os estágios internos pelos quais o operário passou durante o processo de construção da referida casa, incluindo o último estágio, aquele que constitui o encerramento da construção.

Diferentemente do que ocorre com estados e atividades, os predicados de *accomplishment* não descrevem eventos homogêneos. Ao contrário, os diversos estágios internos sucessivos de um evento dessa natureza são diferentes entre si. Da mesma maneira, o ponto de encerramento de um tal evento também se

diferencia essencialmente dos estágios precedentes, uma vez que o resultado de um *accomplishment* consiste em uma nova condição¹⁰.

Smith (*op. cit.*) ainda chama a nossa atenção para aquilo que nomeia relação causal entre processo e resultado, o que permitiria distinguir *accomplishment* de atividade. Nesse sentido, se o resultado de um *accomplishment* é alcançado, isso significa que o processo ocorreu, mas, se um processo ocorre, não é possível inferir seu resultado. Os exemplos abaixo são bastante esclarecedores a esse respeito:

(9) O professor escreveu um livro mês passado. (*accomplishment*)

(10) O professor estava escrevendo um livro mês passado. (atividade)

Em qualquer situação em que (9) seja verdadeiro, (10) também o será. Entretanto, o oposto não se observa, uma vez que ainda que seja verdadeiro que “o professor estava escrevendo um livro mês passado”, isso não é suficiente para supor que ele tenha terminado de escrever o tal livro.

3.1.1.2.4 ACHIEVEMENTS

Ainda que se argumente que *accomplishments* e *achievements* deveriam ser compreendidos como uma única categoria, em função de serem ambos télicos, essas categorias são diferentes entre si no que diz respeito ao traço de *pontualidade*, na medida em que *achievements* são eventos pontuais e *accomplishments* são durativos.

Também a relação causal entre processo e resultado – acima mencionada – não se estabelece aqui de maneira semelhante ao que ocorre com os *accomplishments*. Predicados de *achievement* também apresentam resultado de mudanças de estado, embora, contrariamente aos de *accomplishment*, refiram-se ao início ou ao clímax de um evento, em vez de se referirem à situação como um todo. *Achievements* são instantâneos e pontuais e, dessa maneira, os estágios preliminares que podem preceder o processo apresentado por um verbo dessa natureza são concebidos independentemente. É exatamente esse traço de

¹⁰ No caso de “construir uma casa”, essa nova condição seria a existência da casa enquanto tal, estando essa casa em condição de funcionar plenamente.

pontualidade que os torna incompatíveis com advérbios ou expressões adverbiais que expressam duração, conforme nos mostram os exemplos abaixo.

(11) *O ladrão *atingiu* o dono da loja com uma faca *em uma hora*.

(Scher, 2002)

(12) *A bomba *estourou por um dia*.

3.1.1.2.5 SEMELFACTIVOS

Smith (1991) inclui uma quinta classe para os eventos expressos pelas sentenças das línguas naturais, a dos semelfactivos¹¹. Estes seriam eventos que consistem de um único estágio (pontuais) e que não têm resultado ou consequência pré-estabelecidos (atéticos) (Scher, 2002). As frases (13) e (14) exemplificam essa classe.

(13) O bebê *arrotou* e dormiu.

(14) O aluno *tossiu* porque ficou nervoso.

3.1.1.3 A UNIVERSALIDADE DO ASPECTO LEXICAL

Muitos autores assumem que as categorias de aspecto lexical apresentadas nas seções anteriores dão conta de todos os estados e eventos encontrados nas línguas humanas. Apesar de haver propostas que defendem a universalidade das categorias aspectuais, não se pode deixar de notar que há variações entre as línguas. Embora proponha que *situation aspect* – as classes relativas a aspecto lexical – se baseie nas habilidades cognitivas humanas, e, portanto, que independa de uma língua ou de outra, Smith (1997) nos diz que *achievements* em chinês não incluem processo de mudança de estado, enquanto que em inglês tal mudança estaria prevista.

Alguns modelos de aquisição de aspecto basearam-se nessa universalidade. Em seções posteriores, veremos em mais detalhes alguns desses modelos e discutiremos em que medida há valores aspectuais universais.

¹¹ De acordo com Scher (2002), o termo *semelfactivo* constitui-se a partir de *semel*, palavra latina que designa “uma vez”. Ainda de acordo com a autora, o termo é empregado na lingüística das línguas eslavas para designar um sufixo que indica um evento singular.

3.1.1.4 RESUMO DAS CATEGORIAS DE ASPECTO LEXICAL

Cada uma das categorias acima apresentadas é caracterizada por algumas propriedades essenciais, a saber: estados não apresentam dinâmica interna nem estágios, têm duração indefinida e ponto de encerramento obscuro – “saber a resposta”, por exemplo –; atividades descrevem eventos dinâmicos e homogêneos, que ocorrem em um período de tempo indefinido e sem ponto de encerramento claro – “andar de bicicleta” –; *accomplishments* descrevem eventos dinâmicos, com estágios sucessivos e ponto de encerramento claro – “escrever uma carta” –; *achievements* são dinâmicos, ocorrem pontualmente, e têm ponto de encerramento claro – “cair”; semelfactivos são dinâmicos, ocorrem pontualmente e não têm ponto de encerramento pré-estabelecido – “bater na porta”.

Essas categorias aspectuais podem ser diferenciadas por pares de traços semânticos que constituem três pares contrastantes: [+/- estatividade] (ou [+/- dinamicidade]), [+/- telicidade], e [+/- pontualidade] (ou [+/- duratividade]) (Comrie, 1976; Smith, 1991). Nesse contexto, estados são [- pontual], [- télico], e [+ estativo] (ou [- dinâmico]); atividades são [- pontual], [- télico], e [- estativo]; *accomplishments* são [- pontual], [+ télico], e [- estativo]; *achievements* são [+ pontual], [+ télico], e [- estativo]; e semelfactivos são [+ pontual], [- télico], e [- estativo]. O quadro abaixo permite visualizar essas categorias em termos complementares.

Quadro 1: Categorias aspectuais de verbos e predicados em função dos valores de traços semânticos

Categorias/ Valores	Estado	Atividade	<i>Accomplishment</i>	<i>Achievement</i>	Semelfactivo
Estativo	+	-	-	-	-
Pontual	-	-	-	+	+
Télico	-	-	+	+	-

3.1.2 ASPECTO GRAMATICAL

O aspecto gramatical é um sistema de classificação que, por meio de marcas morfológicas, caracteriza a constituição interna de uma situação, definida a partir de um ponto de vista específico. Normalmente, esse tipo de aspecto é expresso por um morfema gramatical ligado ao verbo principal ou ao verbo auxiliar associado ao verbo principal nas frases, caracterizando, nesse último caso, as estruturas perifrásticas. A distinção mais relevante de aspecto gramatical para o português diz respeito à oposição perfectivo X imperfectivo, realizada no passado. O aspecto perfectivo caracteriza uma situação sem, necessariamente, fazer distinção entre as estruturas internas dessa situação – diz-se, nesse caso, que o ponto de vista assumido é externo –, enquanto que, contrariamente, o aspecto imperfectivo é aquele que caracteriza uma situação realizando o desmembramento do intervalo estabelecido pelos limites inicial e final dessa situação em diversos pontos a serem considerados – ponto de vista interno.

De acordo com Comrie (1976), o aspecto gramatical divide-se em duas grandes categorias: perfectivo e imperfectivo. Além disso, o aspecto imperfectivo é dividido para abarcar outros tipos de distinções aspectuais que podem fazer parte de algumas línguas: aspecto habitual e aspecto contínuo, podendo ser este último dividido em progressivo e não-progressivo.

O passado no português, por exemplo, pode ser expresso de três maneiras diferentes, como indicam as sentenças (15), (16) e (17) abaixo. As duas primeiras variam quanto ao traço de *perfectividade*, ao passo que em (17) observa-se uma forma progressiva – que, portanto, diz respeito ao traço de *progressividade*. O exemplo (15) está no Pretérito Perfeito; o (16), no Pretérito Imperfeito; e o (17) é uma perífrase formada pelo verbo auxiliar *estar* mais a forma de gerúndio do verbo principal. Estamos, pois, diante das três distinções concernentes a aspecto gramatical disponíveis para o português: perfectivo, imperfectivo e progressivo, respectivamente.

(15) Pedro *jogou* futebol.

(16) Pedro *jogava* futebol.

(17) Pedro *estava jogando* futebol.

Nessa dissertação, interessa-nos a distinção gramatical referente a *perfectividade*. Distinções que dizem respeito a *progressividade* não serão investigadas.

3.1.2.1 A UNIVERSALIDADE DO ASPECTO GRAMATICAL

As línguas diferem significativamente na maneira como o aspecto é gramaticalmente codificado. Algumas línguas não marcam aspecto gramaticalmente (o hebraico, por exemplo), enquanto que outras não codificam tempo, embora codifiquem aspecto (o chinês, por exemplo). Nas línguas românicas, a distinção aspectual entre perfectivo e imperfectivo restringe-se ao tempo passado. Não se pode assumir, assim, que haja universalidade na marcação de aspecto gramatical, ainda que muitas línguas codifiquem-no.

3.1.3 COMPOSIÇÃO ENTRE ASPECTO LEXICAL E ASPECTO GRAMATICAL

Uma das hipóteses apresentadas na Introdução dessa dissertação quanto à aquisição de aspecto prevê que o significado aspectual seja produto da composição entre aspecto lexical e aspecto gramatical. Essa hipótese pode ser interessante se considerarmos que as línguas podem estabelecer restrições quanto ao emprego de certos afixos com determinadas raízes verbais¹². Embora esse não seja o caso do PB (conforme será visto a seguir), sustentar essa hipótese levar-nos-ia a assumir que traços semânticos relativos a raízes verbais tenham de ser considerados ante o emprego de afixos verbais responsáveis por codificar distinções aspectuais gramaticalmente relevantes em cada língua.

Vamos analisar brevemente as sentenças abaixo:

- (18) Ele comeu o sanduíche em dois minutos.
- (19) Ele comeu feijão durante toda a tarde.
- (20) Ela foi ao parque.
- (21) Ela foi na direção do parque.

¹² Como é o caso do inglês, por exemplo, língua na qual o traço [+ estativo] impede o emprego de afixos [+ progressivo].

(22) Ela bateu na porta.

As sentenças (18) e (19) apresentam valores aspectuais distintos, embora se constituam do mesmo verbo, “comer”. O argumento interno de (18), formado por um nome contável, impõe uma leitura télica (i.e. o predicado denota uma situação com limite final inerente). Já em (19), o argumento interno inclui um termo massivo, o que determina um valor atélico. Na sentença (20), observamos um evento dinâmico, durativo e atélico. Contudo, na sentença (21), o mesmo verbo foi empregado – “ir” –, mas a situação descrita é dinâmica, durativa e télica (em função da presença de “na direção do parque”). A sentença (22), por sua vez, descreve um evento instantâneo, definido pelo significado do verbo “bater”.

O fato de um mesmo verbo poder conter traços semânticos distintos - \pm atélico, no caso de “comer” e de “ir” – exigiria da criança um refinamento ainda maior com relação à referida composição. Nesse contexto, não bastaria que a criança acessasse o traço semântico [- atélico] do verbo “ir” – conforme sentença (20) –, por exemplo, e verificasse se há na sua língua alguma restrição quanto à combinação desse traço com determinado afixo responsável por codificar informação aspectual. A possibilidade de que o mesmo verbo “ir”, considerado em relação ao adjunto “na direção do parque”, contenha o traço [+ atélico] exigiria mais um processo composicional para definição do traço semântico de *telicidade*, o que representaria um custo de processamento ainda maior.

Nesse contexto, poder-se-ia prever que o aspecto verbal seria dado pela composição de traços semânticos presentes na raiz verbal, considerando os argumentos do verbo (internos e externos) e os adjuntos – primeiro processo composicional – em relação aos afixos, e verificando possíveis restrições combinatórias em cada língua – segundo processo composicional.

Dissemos que, ao contrário de muitas línguas, no PB parece não haver restrições quanto à combinação de um determinado afixo com determinados traços semânticos referentes a raízes verbais e/ou raízes verbais e seus argumentos e adjuntos. Embora não haja restrições significativas dessa natureza no PB, veremos, a seguir, como uma combinação particular de aspecto lexical e aspecto gramatical resulta em interpretações particulares de uma sentença.

3.1.3.1 IMPERFECTIVO E PROGRESSIVO E O ASPECTO LEXICAL

O imperfectivo e o aspecto progressivo apresentam traços aspectuais muito semelhantes, diferenciando-se apenas porque o progressivo é [+ dinâmico] que o imperfectivo – embora isso não signifique que o imperfectivo seja estático. Desse modo, ambos apresentam distribuições muito semelhantes quanto à interação com o aspecto lexical. Como o ponto de vista do imperfectivo localiza-se de dentro de uma dada situação, sendo indiferente o seu início ou o seu ponto de término, ele requer duração. Se não há duração, torna-se impossível tratar o ponto de início ou de término separadamente. Isso nos levaria a admitir que os *achievements* e os semelfactivos são incompatíveis com o aspecto imperfectivo.

Apesar dessa aparente incompatibilidade, em certos casos é possível considerar uma visão interna de um *achievement* pela focalização nos estágios mais imediatos de um evento. Observemos a frase abaixo:

(23) O menino *estava chegando* ao pico da montanha.

Para que uma frase como essa possa ser considerada válida, temos de supor que o menino esteja em um estágio muito próximo de atingir o ponto mais alto da montanha, não sendo possível pensar que ele esteja no meio do caminho¹³.

No caso dos semelfactivos, o aspecto imperfectivo ou progressivo pressupõe repetição do evento pontual, ou seja, iteratividade, conforme nos mostra a frase abaixo:

(24) O menino *estava batendo* na porta.

Contrariamente ao que se observa com os *achievements* e semelfactivos, as categorias que apresentam duração, isto é, atividades, *accomplishments* e

¹³Em línguas como o chinês, a distinção gramatical perfectivo/imperfectivo não é admitida em verbos de *achievement*. No caso do inglês e do português, a distinção perfectivo/imperfectivo com verbos de *achievement* é permitida quando o falante se concentra em estágios preliminares de uma situação de *achievement* (Smith, 1991): “*Eles estavam começando o jogo*”; “*Ela estava abrindo a porta*”.

estados, podem facilmente admitir um ponto de vista interno. Tanto as marcas de imperfeito quanto as de progressivo permitem um significado de ação em andamento quando ligadas a verbos de atividade e *accomplishments*. No que diz respeito aos verbos de estado, a situação é ligeiramente diferente, na medida em que verbos estativos normalmente não se combinam com aspecto progressivo. Dizemos normalmente porque a literatura produzida até então assim o afirma. Todavia, fazemos a ressalva de que nenhuma informação nessa direção foi apresentada quanto ao português. No caso do inglês, por exemplo, essa restrição é bastante clara: os verbos estativos normalmente não aceitam aspecto progressivo, o que inclui verbos psicológicos e cognitivos, tais como “querer”, “precisar”, “gostar”, “amar”, “acreditar”, “saber”, verbos perceptuais, tais como “ver”, “ouvir” e “sentir”, e verbos relacionais ou existenciais, tais como “lembrar de”, “possuir”, “ter” e “ser” ou “estar”. A incompatibilidade de uma tal combinação nessa língua parece dever-se ao fato de que como o aspecto progressivo apresenta uma situação em andamento, ele requer que a situação tenha fases sucessivas, ou seja, que ele seja dinâmico, ao passo que verbos cognitivos, perceptuais, relacionais e existenciais indicam apenas situações homogêneas¹⁴.

O aspecto imperfeito, ao contrário do que se dá com o progressivo, é compatível com verbos estativos. Observe-se que o imperfeito apresenta os traços [+ visão interna] e [- dinâmico], o que favorece à duração de um estado ao mesmo tempo que não aciona um significado de ação em andamento, uma vez que os verbos estativos também apresentam o traço [- dinâmico].

3.1.3.2 PERFECTIVO E O ASPECTO LEXICAL

O aspecto perfectivo combina-se naturalmente com *achievements*, pois, por definição, esse tipo de aspecto apresenta uma situação como um todo, e verbos dessa natureza apresentam uma instanciação imaginária na qual o ponto de vista descreve situações pontuais como pontos individuais, sem estrutura interna (Smith, 1991). Como tais verbos pressupõem um ponto de término, a combinação deles com o aspecto perfectivo representa a finalização de uma

¹⁴ No caso do PB, essa restrição não se observa.

situação, mesmo que nesse caso o ponto de início da situação coincida com o ponto de término.

De maneira semelhante, a combinação entre aspecto perfectivo e verbos semelfactivos dá-se naturalmente. É interessante notar que essa talvez seja a combinação ideal para verbos dessa natureza, uma vez que a noção de que algo pontual acontece uma única vez (cf. nota 19) só parece ser possível no perfectivo.

(25) O menino tosse quando anoitece.

(26) O menino tossiu.

(27) O menino tossia.

(28) O menino estava tossindo.

Seja no presente (25), no passado imperfectivo (27) ou no progressivo (28), o verbo “tossir” parece sugerir não apenas uma execução do evento de tossir, mas, ao contrário, a repetição desse evento. Apenas em (26), parece ser possível conceber a tosse como pontual e não-iterativa.

Esse tipo de aspecto também se combina com *accomplishments*, sendo normalmente interpretado como término de uma situação, já que, por definição, *accomplishments* incorporam um ponto final, e o aspecto perfectivo encara a situação como um todo único, com ponto de início e de término bem definidos. Abaixo transcrevemos a frase (8).

(29) O operário construiu uma casa no ano passado.

Em (29), o processo de construção é apresentado como um todo único, além de estar subentendido que a casa está terminada.

A ocorrência de verbos de atividade no perfectivo parece ser possível, embora a noção de finalização não se aplique aos usos do perfectivo com verbos de atividade, na medida em que atividades codificam situações sem ponto de término inerente (Comrie, 1976; Lyons, 1977).

(30) O menino correu.

De acordo com os autores, a frase acima não pode ser entendida como se o menino tivesse completado a sua corrida. Indicaria apenas que ele se empenhou em uma atividade de corrida por um momento, e que, em relação a um ponto arbitrário (não especificado), essa atividade já terminou.

No português, a combinação de verbos de atividade com aspecto perfectivo não parece prescindir dessa noção de finalização. Uma frase como (30) não nos daria a sensação de que o menino parara de correr antes do que previa. Poderíamos, ao contrário, entender que ele realizou o que pretendia. É verdade, contudo, que parece faltar alguma informação em (30). Essa sensação de que falta alguma referência temporal será explicada na seção 3.4, quando trataremos de *frame* de referência.

Do mesmo modo que os verbos estativos parecem não ser compatíveis com o aspecto progressivo em muitas línguas, eles também não se mostram compatíveis com o aspecto perfectivo¹⁵. Isso se deve ao fato de que esses verbos não possuem nem um ponto de início nem um ponto de término na sua estrutura temporal. Dessa maneira, o aspecto perfectivo, que apresenta tanto ponto de início quanto de término como foco de uma situação, normalmente não pode se combinar com verbos estativos. Em casos raros, em que uma tal combinação é possível, o que se pretende indicar é a entrada em um estado pela focalização do ponto de entrada em um estado específico.

(31) De repente, eu entendi aquilo.

A frase (31) é um exemplo dessa rara combinação, embora seja possível argumentar que não se trate mais de um verbo estativo, mas de um *achievement*.

3.1.3.3 RESTRIÇÕES COMBINATÓRIAS

Diante do apresentado, é possível verificar para algumas línguas a existência de restrições combinatórias ou até mesmo de incompatibilidades entre certos aspectos gramaticais e alguns aspectos lexicais. Comrie (1976) apresentou esse tipo de relação entre aspecto gramatical/lexical como princípio da

¹⁵ Essa restrição também não se observa no PB.

naturalidade da combinação, de acordo com o qual, o aspecto perfectivo combina-se naturalmente com verbos pontuais, por exemplo, pois esse aspecto apresenta a situação como um todo, sem levar em conta a sua estrutura interna, e verbos pontuais codificam a situação como um único ponto desprovido de estrutura interna. De maneira oposta, o aspecto imperfectivo não seria compatível com verbos pontuais, já que esse aspecto apresenta uma situação como tendo uma estrutura interna, enquanto que um verbo pontual codifica a situação como um único ponto desprovido de estrutura interna¹⁶. Verbos de atividade combinam-se naturalmente com o aspecto imperfectivo, uma vez que codificam as sucessivas fases, ainda que homogêneas, de um evento no decorrer do tempo.

De acordo com o autor, essas interações observadas entre aspecto lexical e aspecto gramatical são originadas de certas relações naturais entre estados e eventos. A esse respeito, Brown (1973) nos diz que quando se sabe, por exemplo, que uma situação chegou ao seu fim com um resultado claro, essa situação provavelmente tornou-se um evento passado, e tem-se, assim, a tendência de tratar de sua finalização com o aspecto perfectivo. Diante disso, poder-se-ia supor uma certa combinação natural – empregando a expressão de Comrie (*op. cit.*) – entre resultatividade e telicidade e o uso de formas verbais passadas e perfectivas, por um lado, e entre atividades atélicas e o uso de formas verbais presentes e progressivas, por outro.

3.1.4 PARADOXO DA IMPERFECTIVIDADE

Segundo Dowty (1979), o paradoxo da imperfectividade¹⁷ se caracteriza em função de a forma progressiva/imperfectiva de alguns verbos pressupor a forma perfectiva correspondente, ao passo que com outros verbos isso não ocorre. A esse respeito, o exemplo “*Maria estava correndo*” pressupõe que “*Maria correu*”, mas “*Maria estava atravessando a rua*” não pressupõe que “*Maria*

¹⁶ Conforme observado na seção anterior, é possível, ao menos em português, realizar *achievements* e *semelfactivos* – ambos pontuais – no aspecto imperfectivo, com algumas alterações de significado.

¹⁷ Diversos trabalhos sobre o paradoxo da imperfectividade empregam instrumental próprio à Semântica Formal para explicar o fenômeno. Não nos detemos em tais análises por se distanciarem demasiadamente do foco deste trabalho. Para maiores detalhes, ver Parsons (1989), Landman (1992), White (1993).

atravessou a rua”, no sentido de não se poder afirmar que Maria pisou a calçada do outro lado da rua.

O que diferencia “correr” de “atravessar a rua” é o traço de telicidade, já que os traços [-estativo] e [-pontual] são compartilhados pelas duas formas em questão. Temos para “correr” um traço [-téllico], e para “atravessar a rua”, um traço [+téllico]¹⁸. A forma progressiva/imperfectiva costuma captar o evento no seu desenvolvimento, o que pode significar que um predicado téllico – o qual prevê que haja um fim natural, além do qual não se pode ter prosseguimento – em curso, ou seja, que ainda não tenha atingido seu ponto de culminância previsto, não possa prescindir aquilo que lhe é fundamental, a conclusão do evento em questão. Assim, em “*Maria estava atravessando a rua*”, o evento descrito, ainda em curso, não garante a telicidade que o predicado “atravessar a rua” exige. Seria, pois, a presença do traço [+ téllico] que geraria o paradoxo da imperfectividade.

Talvez seja necessário discutir em que medida um predicado [+téllico] limita no PB a construção de sentenças em que o ponto de culminância previsto não se torna uma realidade. A literatura sobre aspecto em muitas línguas parece ser bastante rígida quanto a esse ponto, embora nos pareça que no PB tenhamos uma situação mais distensa. Sentenças como “*Li um livro*” não parecem pressupor a leitura de todo o livro, como sugerem análises do inglês, por exemplo. De maneira mais extrema, talvez um falante do PB não estranhe uma sentença como “*Atravessei a rua quando minha mãe me chamou*” para descrever uma situação em que o transeunte não tenha chegado ao outro lado da calçada, situação em que claramente o ponto de culminância, a rigor requerido, não se realiza.

Kazanina & Phillips (2003), discutindo o paradoxo da imperfectividade, ressaltam a necessidade de se considerar a noção de *frame* de referência. De acordo com os autores, o *frame* de referência é definido como o intervalo temporal estabelecido pelo discurso que se baseia em contextos lingüísticos ou extralingüísticos relevantes. Esse intervalo temporal poderia ser caracterizado, por exemplo, por uma oração introduzida por “enquanto”, “quando” ou simplesmente por uma estrutura adverbial como “no ano passado”. Os autores defendem que *frames* de referência são cruciais para licenciar o uso do imperfectivo para se referir a eventos com leitura conativa, isto é, eventos incompletos.

¹⁸ *Atravessar a rua* preveria que quem quer que estivesse realizando esse evento chegasse ao outro lado da calçada.

Com o objetivo de comprovar a relevância do *frame* de referência para o problema em questão, os autores apresentam dados do holandês adulto e do russo em fase de aquisição. Em ambos os casos, há formas que podem ser associadas a eventos incompletos em alguns contextos, mas não em outros. Os autores pretenderam, assim, compreender como são licenciadas as leituras conativas nessas línguas.

Os gramáticos tradicionais do holandês classificam predicados com o passado simples (*simple past*) como aspectualmente neutros, ou seja, predicados que não pressupõem completude. Para defender essa posição, eles alegam que em períodos compostos formados por uma oração subordinada temporal introduzida por “quando”, o falante do holandês interpreta os dois eventos como sendo simultâneos se o verbo da oração principal está no passado simples (situação 1), e interpreta os eventos como seqüenciais quando o verbo da oração principal está no presente perfeito (*present perfect*) (situação 2). Apesar do que postulam tais gramáticos tradicionais, em períodos simples (compostos por apenas uma oração), os falantes dessa língua têm a intuição de que o passado simples traz uma interpretação de completude do evento por ele representado. A existência de uma pressuposição de completude para períodos simples com verbo no passado simples é, na visão dos autores, compatível com a leitura de simultaneidade em períodos compostos como o descrito na situação 1. Os exemplos abaixo são bastante esclarecedores¹⁹.

(32) Toen Jan binnenkwam, maakte het kind een puzzel. (situação 1)

Quando Jan entrar.passado simples decifrar.passado simples a criança um enigma
Quando Jan entrou, a criança decifrou um enigma.

(33) Toen Jan binnenkwam, heeft het kind een puzzel gemaakt. (situação 2)

Quando Jan entrar.passado simples auxiliar a criança um enigma decifrar. particípio passado
Quando Jan entrou, a criança tinha decifrado um enigma.

¹⁹ Os exemplos em holandês foram retirados do artigo de Kazanina & Phillips (2003), embora as traduções tenham sido feitas para o português brasileiro (PB) e não para o inglês, como no original.

No caso do português, uma sentença simples²⁰ com um predicado de *accomplishment* no passado perfectivo (equivalente ao passado simples, acima mencionado) nem sempre parece trazer uma interpretação de completude do evento descrito, conforme se percebe no exemplo abaixo, já apresentado²¹.

(34) Li um livro.

Contudo, parece-nos que isso não ocorre com todos os predicados de *accomplishment*, ou, pelo menos, que isso não ocorra com muitos predicados dessa natureza em sentenças simples. A presença de um *frame* de referência poderia, por outro lado, ampliar o conjunto dos predicados de *accomplishment* que podem, contextualmente, ter uma leitura conativa. Outro exemplo, também já apresentado, será abaixo transcrito para nos auxiliar nessa discussão.

(35) Atravessei a rua quando minha mãe me chamou.

Do modo como a sentença se apresenta acima, podemos supor que a ação de “atravessar a rua” tenha sido concluída. Essa leitura (não-conativa), de acordo com o que a literatura costuma apresentar para predicados [+ télicos], pode, no entanto, ser revertida se mais informação for acrescentada, conforme a sentença abaixo.

(36) Atravessei a rua quando minha mãe me chamou e tive de voltar.

No caso de (36), poderíamos supor duas situações distintas: o transeunte atravessa a rua – tendo completado essa travessia –, a mãe o chama e ele volta; ou o transeunte começa a atravessar a rua, ouve a mãe chamá-lo e volta sem ter completado a travessia. Embora a primeira situação descreva mais precisamente o que se propõe em (36), a segunda descrição – aquela em que a travessia não se completa – talvez possa ser aceita por falantes do PB.

²⁰ Por sentença simples pretendemos designar aquelas que prescindem de qualquer referência temporal mais específica. A sentença (34) poderia ser tomada como simples, enquanto que a tradução de (32) não. Uma oração introduzida pelo “quando”, por exemplo, é capaz de transformar uma sentença simples em não-simples.

²¹ “Ler” é comumente reconhecido como um verbo de atividade, ao passo que “ler um livro”, como um predicado de *accomplishment*.

Tratemos agora de um predicado de *accomplishment* no passado imperfectivo. Em primeiro lugar, diferentemente do que pode acontecer com o passado perfectivo, uma sentença simples de leitura não-habitual no passado imperfectivo não parece ser tomada como um enunciado completo por um falante do PB, ou, pelo menos, sem supor um *frame* de referência, ainda que elíptico ou subentendido²². Desse modo, para assumir que uma sentença como (37) seja gramatical é preciso supor um *frame* de referência elíptico.

(37) Atravessava a rua.

Conforme se viu nessa seção, o traço de *telicidade* no PB parece ser menos rigorosamente interpretado do que em outras línguas. Além disso, o emprego de um predicado de *accomplishment* ([+télico]) no passado imperfectivo em sentença simples – tal como (37) – pode gerar uma interpretação habitual – ainda que improvável – ou uma sentença incompleta. Desse modo, para que um predicado de *accomplishment* sem leitura habitual possa ocorrer no PB faz-se necessário um *frame* de referência, mesmo que elíptico ou subentendido.

Essa noção de *frame* de referência nos será de grande utilidade para a confecção de nosso segundo experimento, no qual tentaremos avaliar as habilidades de crianças de 3 e 5 anos no que diz respeito à compreensão de distinções pertinentes a *perfectividade* e *telicidade* em sentenças complexas com *frame* de referência, assim como se *telicidade* interage com *perfectividade*, no sentido de facilitar a compreensão de um verbo ± perfectivo, conforme prevê vasta literatura em aquisição de aspecto. No referido experimento, controlamos o aspecto gramatical e o aspecto lexical do *frame* de referência – *achievements* no [+perfectivo] –, manipulando assim as formas verbais das orações principais.

²² O uso do passado imperfectivo em português é permitido em sentenças simples apenas se o evento designado tiver um caráter habitual. No caso em questão, seria pouco provável, embora não impossível, que alguém tivesse por hábito atravessar uma tal rua. Para essas sentenças com caráter habitual, é provável que se atribua uma leitura de completude. Por outro lado, parece-nos que leituras habituais sejam mais comuns com verbos de atividade do que com verbos de *accomplishments*. Possivelmente, o traço [+télico] dos *accomplishments* seria mais dificilmente compatibilizado com uma leitura habitual do que o traço [-télico] dos verbos de atividade.

3.2 ASPECTO DO PONTO DE VISTA DA TEORIA LINGÜÍSTICA

À teoria lingüística gerativista em sua versão minimalista tem interessado discutir o *status* do aspecto gramatical como categoria funcional²³, assim como em que posição da estrutura sintática estaria essa categoria funcional. Abordagens dessa natureza²⁴ costumam se centrar em como ocorrem as operações do SC, para o qual apenas os traços formais são importantes. Nesse contexto, o que temos caracterizado como aspecto lexical – composto por traços semânticos – não se constitui como objeto de estudo dos gerativistas²⁵.

Não está assente na literatura gerativista se o aspecto gramatical é ou não uma categoria funcional. A maior parte dos modelos teóricos apresentados no *framework* gerativista/minimalista admite a projeção funcional ASPP²⁶, inicialmente proposta por Tenny (1992) e Borer (1994) e desenvolvida por Giorgi & Pianesi (1997)²⁷. Cinque (1999), por exemplo, sustenta que todo traço formal que tem noção semântica, isto é, que se apresenta como [+interpretável], assim como Tempo e Aspecto, deve ter um núcleo na árvore sintática.

Contrariamente, Osawa (1999) defende que Aspecto não se projeta na estrutura sintática como uma categoria funcional no inglês contemporâneo²⁸. Na visão do autor, há, nessa língua, traços relativos a Aspecto, embora esses traços não se projetem como uma categoria funcional. Parte de sua argumentação se sustenta na teoria da maturação, segundo a qual na gramática das crianças mais novas não haveria categorias funcionais (Radford, 1990; Tsimpli, 1996). Osawa (*op. cit.*) encontra evidência para sua posição em dados de aquisição de língua materna, os quais revelariam que as crianças adquirem Aspecto antes de adquirirem a categoria funcional de Tempo. Tsimpli (*op. cit.*), ao examinar dados

²³ Conforme já apontamos, o problema da aquisição da linguagem no contexto do Minimalismo envolve a identificação das propriedades pertinentes a traços formais de elementos de categorias funcionais.

²⁴ Ainda que alguns trabalhos vinculados ao *framework* minimalista utilizem-se de dados da aquisição para defender seus pontos de vista, não se pode dizer que se dediquem ao estudo de aquisição de linguagem, uma vez que o objetivo de tais trabalhos é caracterizar as operações do SC. Desse modo, algumas das propostas apresentadas nesta seção mencionam dados da aquisição, mesmo não se caracterizando como trabalhos em aquisição, como adiantado no Cap 1.

²⁵ Embora algumas propostas, ainda que formuladas em outros *frameworks*, tomem *telicidade* como traço formal, como é o caso daquela defendida por van Hout (1994).

²⁶ Em muitos casos, ainda que não se defina uma projeção funcional ASPP como obrigatória, admite-se a possibilidade de que essa projeção possa existir. (Cf. van Gelderen, 1993)

²⁷ A proposta de Giorgi e Pianesi (1997) será desenvolvida a seguir.

²⁸ O autor sugere que há uma correlação entre processos de aquisição de primeira língua e mudanças lingüísticas diacrônicas. De acordo com Osawa (*op. cit.*), no inglês antigo (*Old English*), não havia TP, o qual teria emergido contemporaneamente.

de aquisição em várias línguas (grego moderno, alemão, francês, irlandês, espanhol e inglês), concluiu que as distinções aspectuais estavam disponíveis no chamado estágio pré-funcional²⁹, embora as distinções temporais ainda não se realizassem.

A existência de uma categoria funcional é normalmente condicionada à identificação de efeitos sintáticos causados pela projeção dessa categoria. Se, por um lado, Osawa (*op. cit.*) argumenta que na fala de adultos não haveria evidência independente para se considerar uma projeção aspectual, por outro, van Gelderen (1993), defende que o quantificador *all* se projete em Spec de ASPP, numa sentença como “*They may not have all been reading a book*”.

Diferentemente de Osawa (*op. cit.*), alguns pesquisadores, como Wexler (1994), asseguram que na gramática de crianças bastante novas já há TP. Wexler (*op. cit.*) toma como evidência para tal asserção a existência de um estágio em algumas línguas no qual as crianças produzem tanto verbos finitos quanto não-finitos em contextos que exigem o emprego de uma forma finita, ou seja, elas produzem opcionalmente *root infinitives*.

A maioria das propostas que discute o estágio de infinitivo opcional (*root infinitive stage*) explica um tal fenômeno a partir do fato de que o sistema temporal ainda não teria sido totalmente adquirido. De acordo com tais propostas, as informações temporais seriam possíveis graças a marcas aspectuais³⁰.

Nesse contexto, Rizzi (1994) propõe que a estrutura oracional estaria truncada, uma vez que algumas categorias funcionais ainda não teriam sido projetadas. Esse truncamento dar-se-ia no nível de CP, faltando uma projeção de Tempo e todas as projeções funcionais acima de TP.

Wexler (*op. cit.*), por sua vez, assume que Tempo estaria subespecificado. Para ele, o CP já estaria projetado como nos adultos e o uso opcional de formas não-finitas dever-se-ia ao fato de que Tempo ainda não teria maturado.

²⁹ O estágio pré-funcional seria aquele período de tempo no qual a gramática das crianças ainda não apresentaria categorias funcionais. Este estágio é defendido pelos adeptos da teoria da maturação. Na concepção de aquisição aqui assumida, categorias funcionais, ainda que subespecificadas são instrumentais para a aquisição da língua e seriam inicialmente identificadas a classes fechadas. Um “estágio pré-funcional” seria, portanto, a nosso ver, restrito ao período anterior à distinção perceptual e não à produção de elementos funcionais, como assumem os proponentes deste “estágio”.

³⁰ Como se vê, muitas propostas de aquisição de tempo e aspecto vinculadas à tradição gerativista também defendem que a aquisição do aspecto ocorra antes em relação à aquisição de tempo.

Ainda que se assuma a ausência da projeção de Tempo ou alguma deficiência de Tempo como possíveis soluções para o fenômeno, a ausência da projeção funcional em questão não implicaria ausência de interpretação temporal. A esse respeito, Phillips (1995) propõe que a ausência de marcas visíveis deva ser analisada como uma mera falta de realização fonética de um traço específico³¹.

Mesmo para aqueles que defendem a existência de uma categoria funcional ASPP, a posição dessa categoria é controversa. Muito se tem discutido sobre se ASPP estaria abaixo ou acima de TP.

Iniciaremos essa discussão partindo do trabalho de Pollock (1989), o qual propôs a cisão do núcleo funcional I (*Inflection*) gerando AGRP e TP³². Pollock (*op. cit.*) chegou a essa conclusão após observar no inglês e no francês a posição de advérbios de tempo, de quantificadores, bem como das partículas de negação em relação tanto a verbos finitos quanto a verbos no infinitivo³³. De acordo com o referido trabalho, no francês, os verbos finitos precedem tanto *souvent* quanto *pas*, embora, em estruturas com verbo no infinitivo, haja deslocamento do verbo para uma posição posterior à da partícula de negação *pas* (não havendo alteração de posição no que diz respeito ao advérbio *souvent*). A partir da observação desses dados, Pollock propõe que, no francês, haja dois núcleos funcionais onde antes só se considerava o núcleo funcional I, um que precederia *pas* e outro que ocorreria entre advérbios como *souvent* e *pas*.

(38) P1 *pas* P2 Adv [VP V]

Na representação acima, P1 seria a posição disponível para estruturas com verbo no infinitivo, ao passo que P2 estaria disponível para aquelas com verbos finitos³⁴. Em sua perspectiva, a posição P2 deveria ser compreendida como AGRP; e P1, como TP.

³¹ Um estudo sobre aquisição de aspecto vinculado a um *framework* minimalista (Brun *et. al.*, 1999) será apresentado no capítulo seguinte, quando será possível avaliar essa proposta de Phillips (1995).

³² Essa hipótese é comumente referida como hipótese da flexão cindida (SPLIT-INFL).

³³ Escolhemos centrar nossa atenção nos exemplos do francês, embora convenha reforçar que o Pollock (1989) investigou as diferenças sistemáticas entre francês e inglês observando a posição do verbo em relação ao advérbio, aos quantificadores e às partículas de negação.

³⁴ Pollock nomeou o movimento do verbo para a posição P2 de movimento curto de verbo (*Short Verb Movement*).

Chomsky (1995) questiona a idéia de que AGRP seja um núcleo funcional, visto que a morfologia concernente à concordância verbal não se mostra relevante para a interface com o sistema Conceptual-Intencional e também pelo fato de que a checagem com os traços de concordância do sujeito pode simplesmente se dar em TP, para onde o verbo se move.

Bok-Bennema (2001) reconhece a cisão do IP, embora discorde de Pollock (*op. cit.*), uma vez que propõe que os núcleos funcionais produzidos pela cisão mencionada sejam ASPP e TP. Realizando uma comparação entre dados do francês e do espanhol, Bok-Bennema (*op. cit.*) acredita que P1 seria TP e P2, ASPP³⁵.

Em primeiro lugar, o autor considera a proposta de Cinque (1999) quanto à hierarquia dos advérbios, de acordo com a qual a ordem desses advérbios em muitas línguas é constante. O esquema abaixo reproduz em parte essa proposta de Cinque.

(39) *modal < frequency < already < always < immediately < almost < manner*

Assumindo que considerar a ordem dos advérbios em relação ao verbo possa ser uma ferramenta bastante útil para a compreensão do movimento do verbo, Bok-Bennema (*op. cit.*) defende que os advérbios, uma vez concatenados (uma vez que se submetem a operação *Merge*), não se movem – exceto em casos como o de movimento *wh*, irrelevantes para o estudo em questão.

De acordo com essa análise, o verbo em francês necessariamente precede os advérbios de modo (40a) – *manner adverbs* –, os *middle adverbs* (40b) – aqueles que se encontram na hierarquia entre os *modal adverbs* e os *manner adverbs* – bem como os *modal adverbs* (40c) – advérbios de modalização. O autor interpreta esse fato como uma prova de que o alvo do movimento do verbo finito em francês – que estamos considerando ser P1 – concatenar-se-ia depois que os advérbios considerados.

Entretanto, no que diz respeito ao espanhol, a situação é bastante mais complexa. A situação seria idêntica àquela descrita para o francês quando se

³⁵ Convém ressaltar que de acordo com Bok-Bennema (2001) o núcleo funcional ASPP estaria abaixo de TP. Conforme se verá adiante, outras propostas quanto à posição de ASPP foram apresentadas no decorrer do desenvolvimento do minimalismo.

consideram *manner adverbs* (41)³⁶, embora haja uma clara preferência no espanhol a que os *modal adverbs* precedam os verbos (42a,b). Em estruturas em que há a combinação de *middle adverbs* e de verbos finitos no espanhol, o verbo tanto pode vir antes do advérbio quanto pode vir depois (43a-d). Abaixo seguem os exemplos, retirados de Bok-Bennema (2001)³⁷.

- (40) a. * Paul *lourdement* charge la voiture.
 b. * Il *fréquemment* lit les livres de Sartre.
 c. * Jean *probablement* donne les livres à Paul.

(41) * El chico *lógicamente* contestó la pregunta.

- (42) a. Juan *probablemente* conoce a María.
 b. ?* Juan conoce *probablemente* a María.

- (43) a. Juan *inmediatamente* cerró la puerta.
 b. Juan cerró *inmediatamente* la puerta.
 c. Ese alumno *ya* asiste a mis clases.
 d. Ese alumno asiste *ya* a mis clases.

Para propor que o que antes era considerado IP seja ASPP e TP, Bok-Bennema (2001) observa também tempos compostos, os quais são formados por um verbo auxiliar flexionado e por uma estrutura participial relativa ao verbo principal. Essa estrutura participial teria um valor aspectual [+ perfectivo].

O autor conclui, após observar exemplos em que advérbios no francês podem ocorrer entre o verbo auxiliar e o verbo principal (tais como os apresentados abaixo em (44)), que há uma posição funcional TP, para a qual se

³⁶ Haveria uma leitura gramatical se "*lógicamente*" fosse interpretado como "certamente", e não como "de maneira lógica".

³⁷ Considerando que a análise de Bok-Bennema (2001) traça padrões de comportamento do verbo em relação ao advérbio tanto no francês quanto no espanhol em função de ser o verbo finito ou estar este verbo no infinitivo, podemos concluir que o autor propõe, assim, que finitude (se o verbo é [+ finito] ou [- finito]) seja responsável pela posição do verbo em relação ao advérbio. Uma tal conclusão teria repercussões no processo de aquisição da linguagem, uma vez que, de acordo com o apresentado, a informação sobre finitude teria de estar disponível para a criança. Nesse sentido, poderíamos pensar que a criança fixaria um tal parâmetro em função da evidência da posição do advérbio, ou, contrariamente, que finitude afetaria o modo como o advérbio será posicionado.

moveria o verbo auxiliar por meio de um movimento longo de verbo, e uma posição funcional ASPP, mais baixa em relação à TP, para a qual se moveria o participípio passado – com valor aspectual [+ perfectivo] – através de um movimento curto de verbo.

(44) a. Paul a *lourdement* chargé la voiture hier soir.

(Schlyter 1974 *apud* Bok- Bennema 2001)

b. Jean a *immédiatement* réagi.

c. Paul a *probablement* donné les livres à Jean.

Novaes (2004), entretanto, analisando dados produzidos por dois pacientes afásicos agramaticais falantes de PB, propõe que Aspecto ocupe o nódulo acima de TP. De acordo com o autor, pacientes afásicos apresentam problemas que parecem estar mais associados a Aspecto do que a Tempo. De acordo com essa análise, ASPP estaria acima de TP, contrariando o que propusera Bok-Bennema (2001)³⁸.

Considerando que a análise de Bok-Bennema (*op. cit*) traça padrões de comportamento do verbo em relação ao advérbio tanto no francês quanto no espanhol em função de ser o verbo finito ou estar este verbo no infinitivo, pode-se pensar que finitude (se o verbo é [+ finito] ou [– finito]) seja responsável pela posição do verbo em relação ao advérbio.

Os agramáticos, por sua vez, parecem demonstrar conhecimento sintático da relação entre o movimento do verbo e a finitude. Novaes e Braga (2004) citam o estudo desenvolvido por Kolk e Heeschen (1992), o qual mostrou que se um afásico agramático do holandês ou do alemão (línguas V2) produz um verbo infinitivo, este verbo se encontra na maioria das vezes na posição final da frase, onde é permitido, ao passo que o verbo finito é sempre colocado na segunda posição, local de ocorrência esperado.

³⁸ O autor em questão está assumindo a Hipótese da Poda da Árvore (*Tree-Pruning Hypothesis*) (Friedmann & Grodzinsky 1997), segundo a qual a não produção de uma determinada estrutura por um paciente agramático significa que esse paciente teve comprometimento no nó sintático relativo àquela estrutura. Tal proposta prevê que se a estrutura construída apresenta comprometimento num determinado nível de projeção, nenhum nível de projeção superior poderá ser construído, embora os níveis de projeção mais baixos estejam intactos. Como nos dois casos relatados, os pacientes demonstravam ter problemas relativos a Aspecto, mas não a Tempo, Novaes (2004) defende que ASPP seja superior a TP.

O estudo da aquisição da finitude em inglês como L2³⁹ lança um novo olhar quanto às noções aspectuais. Gavruseva (2002a) propõe um *framework* para uma análise da finitude que explica o fenômeno de *root infinitives* por meio da subespecificação das projeções aspectuais ASPP e AKTP⁴⁰ no estágio inicial.

Nesse estudo, a autora sustenta que predicados realizados em torno de eventos pontuais (*achievements* e *semelfactivos*) e de estados apresentam taxas de ocorrência de finitude muito mais altas do que predicados que indicam eventos não-pontuais (atividades e *accomplishments*). Esses três grupos de predicados propostos – pontuais X não-pontuais X estados – diferem entre si quanto ao traço de *telicidade* e seria esse traço o responsável pela especificação aspectual sintática. Dessa forma, a autora propõe que estados e eventos pontuais tenham o traço sintático-semântico de *telicidade* inerentemente especificados, ao passo que eventos não-pontuais teriam de adquirir a especificação de *telicidade* por meio do processo de composição aspectual.

A esse respeito, Verkuyl (1972, 1999) observa que alguns verbos tanto nas línguas germânicas quanto nas línguas românicas são aspectualmente transitórios, visto que um mesmo verbo pode figurar em mais de uma subclasse aspectual. É exatamente isso o que ocorre com os verbos que podem pertencer tanto à categoria de atividades quanto à de *accomplishments*.

Conforme já observado em seções anteriores, o valor aspectual não é dado exclusivamente pelo verbo, mas antes também pela consideração dos argumentos – e dos adjuntos – desse verbo. Partindo desse raciocínio, Gavruseva (*op. cit*) propõe que o valor da *telicidade* de um predicado exija que se considerem os argumentos do verbo. Se o argumento interno de um verbo pode ser caracterizado como um argumento de quantidade específica – *specific quantity argument* (+SQA) –, por exemplo, o verbo receberia uma leitura télica. Por outro lado, se um argumento interno de um verbo for não-específico quanto à quantidade – *non-specific quantity* (-SQA) –, o verbo receberá uma interpretação atélica. Os exemplos abaixo pretendem demonstrar essa oposição.

³⁹ Embora o presente trabalho não se proponha a tratar de aquisição de L2, a análise apresentada pode nos interessar.

⁴⁰ A autora considera a existência de duas projeções aspectuais distintas: ASPP e AKTP. ASPP seria a projeção responsável por computar o traço de *telicidade* composicional dos verbos aspectualmente transitivos. Já AKTP seria a projeção aspectual interna a VP na qual os verbos com *telicidade* inerente checariam o traço semântico de *telicidade*. Este seria o caso dos verbos estativos, nos quais o acréscimo de um argumento interno não causa nenhuma mudança no valor da *telicidade*.

- (45) a. O aluno escreveu [uma poesia] (+ télico)
 b. O aluno escreveu [poesia] (- télico)

Gavruseva (2002b) sugere que verbos como “escrever” devam ser classificados como não tendo uma especificação de telicidade inerente. Isso significa que esses verbos estariam subespecificados para telicidade no léxico (o que poderia ser formalmente representado como V[+/-télico]). Assim como Borer (1994), a autora propõe que, em casos de verbos aspectualmente transitórios, exista um traço sintático de telicidade a ser considerado na projeção ASPP. Abaixo, encontra-se uma tentativa de representar (45a).

- (46). [CP [TP [ASPP uma poesia [ASPP [+SQA] VP]]]]

O DP objeto “uma poesia” especificado como [+SQA] (ou [+measure], como em Borer (1994)) se move para o Spec de ASPP onde ele dispara uma especificação [+télico]. Essa especificação é considerada pelo verbo via movimento de núcleo para ASP. Quando, por outro lado, nenhum DP objeto com o traço [+SQA] se move para Spec. de ASPP, o predicado é interpretado como atélico.

A partir dessa análise, poderíamos supor que eventos não-pontuais seriam mais custosos para a criança, uma vez que a especificação de telicidade teria de ser estabelecida. Como em nossos experimentos não contrastamos eventos pontuais e não-pontuais, não será possível avaliar uma tal previsão.

Apesar disso, a discussão sobre telicidade aqui apresentada será válida para nossos fins. Ainda que em algumas línguas eslavas, tais como russo, polonês e tcheco, haja prefixos que codificam telicidade, não se pode aceitar para o PB que telicidade seja mais que um traço semântico.

Giorgi & Pianesi (1997)⁴¹, por sua vez, destacam a possibilidade de que um único morfema seja associado a vários traços, o que seria comum nas línguas

⁴¹ Para Giorgi & Pianesi (1997), cabe a criança a tarefa de selecionar no inventário de traços possíveis aqueles que são relevantes para a sua língua. De acordo com os autores, não só essa possibilidade de selecionar traços a partir de um inventário, mas também a ordem de checagem dos traços selecionados pela criança seriam universais.

ditas flexionadas, como o italiano⁴², por exemplo. Os autores se referem às categorias obtidas por essas associações múltiplas de traços como categorias sincréticas e híbridas e afirmam que uma categoria dessa natureza deve projetar pelo menos um nó.

Apesar de assumir o Princípio de Divisão de Traços (*Feature Scattering Principle*), o qual define que o número máximo de nós é definido pelo número de traços selecionados no arranjo, ou seja, que cada traço pode nuclear uma projeção, os autores chamam atenção para o fato de que o número de projeções é definido em função de considerações de economia. A esse respeito, os autores retomam Chomsky (1995), para o qual é selecionada a menor derivação compatível com o arranjo inicial. Dessa maneira, a opção pelo desmembramento de traço ocorre apenas para projetar os itens contidos no arranjo. Isso significa que o desmembramento de traços não pode, por exemplo, ser assumido para dar conta de questões de movimento, isto é, para criar posições que possam licenciar um movimento.

Assim, os autores deixam muito claro que um feixe de traços associados a um único morfema pode ser projetado por mais de um núcleo apenas se uma posição de especificador (*Spec*) for requerida para alocar outros feixes de traços contidos no arranjo inicial.

No que diz respeito a Aspecto, os autores, revisitando o modelo de Reichenbach (1947), propõem a existência de uma categoria sincrética englobando Tempo e aspectualidade, conforme será visto a seguir.

Reichenbach (*op. cit.*) propôs uma teoria referente a Tempo baseada em três entidades temporais primitivas: *S*, o tempo da enunciação (*speech time*); *E*, o tempo do evento instanciado pelo predicado da sentença (*event time*); e *R*, o tempo de referência (*reference time*)⁴³.

⁴² Os autores apresentam como exemplo o morfema *-a* presente em “*bella*”, o qual expressa simultaneamente feminino e singular, constituindo um caso típico de categoria sincrética.

⁴³ Reichenbach (1947) trata os morfemas de tempo do inglês em função do modo como se relacionam cronologicamente três tempos ou momentos: o tempo da fala (ST), o tempo da realização da ação expressa pelo verbo (ET) e o tempo da referência (RT).

De acordo com Ilari (1997), esse modelo se aplica bem ao português. O autor nos apresenta as seguintes fórmulas:

Presente do Indicativo: $ST = RT = ET$

Pretérito Perfeito do Indicativo: $ST \leftarrow RT = ET$

Pretérito Imperfeito do Indicativo: $ST \leftarrow RT = ET$

Futuro do Presente do Indicativo: $ST \rightarrow RT = ET$

Esse modelo proposto por Ilari (*op. cit.*) não nos permite distinguir o aspecto perfectivo do aspecto imperfectivo. Não era a proposta do autor tratar de aspecto e, sim, de tempo.

Muitos autores além de Giorgi e Pianesi (1997) revisitaram o modelo de Reichenbach (*op. cit.*). Hornstein (1990), por exemplo, dividiu a relação entre os três pontos mencionados em duas relações distintas entre si⁴⁴. De acordo com essa proposta, o tempo de referência (*R*) e o tempo da enunciação (*S*), por um lado, e o tempo do evento (*E*) e o tempo de referência (*R*), por outro, constituem-se como pares que definem sistemas distintos. Cabe ressaltar que para Hornstein (*op. cit.*) o tempo do evento (*E*) e o tempo da enunciação (*S*) nunca se relacionam diretamente, o que pode ocorrer graças à mediação do tempo de referência (*R*).

Os sistemas aos quais Hornstein (*op. cit.*) se referia são os sistemas temporal e aspectual. Nesse contexto, da relação entre o tempo da enunciação (*S*) e o tempo de referência (*R*) surgem as possíveis variações relativas a Tempo, ao passo que da relação entre o tempo do evento (*E*) e o tempo da referência (*R*) advinham as variações aspectuais, ou, mais especificamente, aquelas referentes a aspecto gramatical.

Dessa forma, se *S* precedesse *R*, estaríamos diante de um tempo futuro; se *R* precedesse *S*, teríamos tempo passado; e, se *S* coincidissem com *R*, teríamos tempo presente. Por outro lado, se *E* precedesse *R*, estaríamos diante de um aspecto perfectivo; se *R* precedesse *E*, teríamos aspecto prospectivo; e, se *E* coincidissem com *R*, teríamos aspecto neutro.

Valendo-se da proposta acima apresentada, o autor defende que os tempos existentes nas línguas sejam o resultado da composição desses dois grupos. O presente, por exemplo, seria o resultado da combinação de duas coincidências, a de *S* com *R* e a de *E* com *R*. As demais relações serão apresentadas abaixo.

(47) presente	$(S, R) \bullet (R, E) = S, R, E$
passado	$(R_S) \bullet (E, R) = E, R_S$
futuro	$(S_R) \bullet (R, E) = S_R, E$
presente perfeito	$(S, R) \bullet (E_R) = E_S, R$
futuro perfeito	$(S_R) \bullet (E_R)$
passado perfeito	$(R_S) \bullet (E_R) = E_R_S$
futuro no passado	$(R_S) \bullet (R_E)$

⁴⁴ Algo que já havia sido sugerido pelo próprio Reichenbach (1947) e delineado por Comrie (1985).

futuro próximo

$$(S, R) \bullet (R, E) = S, R, E$$

(apud Hornstein 1990, p.117)

Neste trabalho, interessam-nos diretamente as representações referentes ao passado, único tempo verbal no português que codifica a distinção aspectual perfectivo/imperfectivo. Aproveitamos as duas representações concernentes a passado acima para explicar os símbolos empregados. No primeiro caso (na representação de passado simples), o tempo de referência (R) precede o tempo de enunciação (S) e o tempo do evento (E) coincide com o tempo de referência (R). Os três tempos apareceram juntos após o sinal de igual porque a relação entre E e S pode ser inferida sem ambigüidade. No caso do passado perfeito, o tempo de referência (R) precede o tempo de enunciação (S) e o tempo do evento (E) precede o tempo de referência (R).

Para esclarecer as relações entre os tempos referidos quanto ao passado perfeito, tomemos o exemplo “O menino correu”. Nesse exemplo, a relação E, R, S pode ser explicada da seguinte forma: o evento de “correr” ocorre em primeiro lugar, um tempo de referência posterior é tomado em relação a esse evento, e, por último, ocorre a enunciação, a qual se estabelece em função do tempo de referência. De maneira mais simplificada, poderíamos dizer que, em primeiro lugar, o menino corre; em seguida, essa atividade é tomada como encerrada em função de um tempo de referência; e, por último, a sentença é enunciada.

As relações acima mencionadas não tratam explicitamente do passado imperfectivo. Por essa razão, acrescentaremos à proposta acima a descrição que Avran (2002), também baseada numa releitura de Reichenbach (1947), faz para o passado imperfectivo. De acordo com a autora, o aspecto perfectivo se apresenta nas situações em que o tempo do evento (E) precede o tempo de referência (R), ao passo que o aspecto imperfectivo ocorre nas situações em que E coincide com R . A relação proposta pode ser representada por E, R, S , que já aparece no esquema de Hornstein (*op. cit.*) para se referir a passado de maneira geral. Convém destacar que, ao propor tais relações para o aspecto imperfectivo, a autora não estava se centrando no tempo passado, mas fazendo uma previsão que se aplicasse, por exemplo, para o futuro também. No português, contudo, o

futuro não apresenta variação aspectual dessa natureza, estando a distinção perfectivo/imperfectivo restrita ao tempo passado.

Pensemos, agora, no exemplo “O menino rolava” à luz das relações propostas por Hornstein (*op. cit.*) e Avran (*op. cit.*). Nesse exemplo, a relação E,R,S pode ser explicada da seguinte forma: o evento de “correr” ocorre e um tempo de referência interno ao evento é tomado, em seguida ocorre a enunciação em função desse tempo de referência.

As relações entre S , R e E , ou, mais especificamente, entre S e R , por um lado, e R e E , por outro, são de grande utilidade para entender a oposição proposta por Comrie (1976) entre o “tempo externo da situação” e o “tempo interno da situação”. A esse respeito, a relação entre o tempo da enunciação (S) e o tempo de referência (R) – que se refere a Tempo – desconsidera o evento em si, sendo, portanto, externa à situação. De maneira oposta, a relação entre o tempo de referência (R) e o tempo de evento (E) – diz respeito a Aspecto – traça um ponto de referência em relação ao evento, sendo, pois, interna à situação⁴⁵.

Essas distinções acima apresentadas nos auxiliaram não só na concepção dos experimentos que serão apresentados, mas também na análise dos resultados obtidos, conforme se verá a seguir (cap. 5).

⁴⁵ Dentro das possibilidades de relação entre E e R , é possível tratar, ainda, da relação de aspecto imperfeito como se R fosse tomado internamente em relação a E , conforme visto.

ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DE ASPECTO

Neste capítulo serão apresentados alguns estudos sobre aquisição de aspecto, tanto em *frameworks* mais desenvolvimentistas quanto numa perspectiva gerativista.

Antes de relatá-los, contudo, faz-se necessário esclarecer o que pode ser entendido por aquisição de aspecto. Retomando a distinção anteriormente apresentada entre aspecto gramatical e aspecto lexical, poder-se-ia pensar que a aquisição de aspecto envolve, por um lado, a identificação e posterior interpretação semântica dos afixos verbais responsáveis por codificar as distinções gramaticais referentes a aspecto; e, por outro, a aquisição de verbos cujos traços semânticos, tais como *estatividade*, *pontualidade* e *telicidade*, oferecem informação aspectual.

Essa concepção sobre o que tem de ser adquirido quanto a aspecto e como esse processo ocorre está vinculada à visão de aquisição por nós adotada. Diversos estudos sobre aquisição de aspecto que serão apresentados conceberam de maneira diferenciada aquilo que tem de ser adquirido e como se dá esse processo de aquisição. Para aqueles que se filiam a uma perspectiva desenvolvimentista, o processo de aquisição segue um curso limitado por estágios de desenvolvimento cognitivo. Como será visto, a aquisição de Tempo, por exemplo, teria início quando a criança entrasse no estágio operacional. Antes disso, essa categoria não poderia ser adquirida em função de a criança não ter desenvolvido ainda bases cognitivas para tal. Para aqueles que se filiam a uma perspectiva gerativista/minimalista o processo de aquisição gira em torno da aquisição do léxico de uma língua ou, mais especificamente, dos traços que compõem o léxico dessa língua. Estudos de aquisição inscritos nesse *framework*

tratam exclusivamente de traços formais, já que apenas traços dessa natureza são relevantes para o SC (cf. visto no cap. 2).

4.1 ABORDAGENS DESENVOLVIMENTISTAS SOBRE AQUISIÇÃO DE ASPECTO

Os trabalhos relatados nesta seção, produzidos majoritariamente entre as décadas de 70 e 80 e que visavam à validação da hipótese de Jakobson (1957), de acordo com a qual aspecto verbal é adquirido antes de tempo, se posicionam em relação a uma correspondência entre o início do processo de aquisição de linguagem e o estágio pré-operacional de Piaget. De acordo com os trabalhos de Bronckart & Sinclair (1973), Antinucci & Miller (1976) e Bloom, Lifter & Hafitz (1980), durante o estágio cognitivo pré-operacional, as crianças marcariam apenas as distinções aspectuais, na medida em que tais distinções se referem a propriedades de eventos particulares. Durante esse estágio, as crianças tenderiam a prestar mais atenção às características particulares do que às gerais. O uso de formas verbais indicando tempo ocorreria apenas durante o estágio operacional. De acordo com essa visão, crianças pequenas teriam dificuldade para representar relações temporais.

O primeiro trabalho sobre aquisição de aspecto apresentado nessa linha foi o de Bronckart & Sinclair (1973), os quais estudaram crianças entre 2;11 a 8;7 anos de idade aprendendo francês e verificaram uma interação entre a semântica dos verbos e o surgimento de determinados afixos verbais. Nesse experimento, o experimentador manipulava alguns brinquedos e, em seguida, pedia às crianças que relatassem aquilo a que tinham assistido. Como os participantes deveriam relatar as cenas assistidas depois que elas terminassem, a rigor, todos os relatos produzidos deveriam estar no tempo passado. As crianças de até 6 anos relataram as cenas com um resultado claro ([+télicas])¹ empregando o passado composto – responsável por codificar o traço [+perfectivo] em francês. De maneira oposta, quando não havia essa clara noção de resultado (traço [-télico]), essas mesmas crianças empregaram o tempo presente. Partindo dessa análise,

¹ Bronckart & Sinclair (1973) referiram-se a essa noção de resultatividade como perfectividade. De acordo com o modelo de descrição de aspecto por nós adotado, seria mais correto definir essa noção em termos do traço de *telicidade*.

Bronckart & Sinclair (*op. cit.*) defenderam que o uso que a criança faz da flexão verbal é principalmente uma codificação de aspecto, e não de tempo.

De maneira semelhante, Antinucci & Miller (1976) obtiveram resultados de produção, de acordo com os quais crianças adquirindo o italiano empregam o *passato prossimo* (um passado composto e [+perfeito]) primeiro com predicados télicos. Esses resultados são bastante semelhantes aos apresentados por Bronckart & Sinclair (*op. cit.*). Além disso, os dados do italiano mostraram que as crianças concordaram o particípio passado do verbo principal com o objeto direto², diferentemente do que ocorre na língua alvo. Essa concordância atípica foi interpretada como uma necessidade de reforçar o valor resultativo do tempo passado. Baseados nesses dados, Antinucci & Miller (*op. cit.*) defendem que, durante o estágio pré-operacional, a capacidade da criança de representar eventos passados é limitada, no sentido de que ela pode apenas codificar tempo passado quando há um valor resultativo claro. Para que seja capaz de representar um evento passado, a criança precisa de uma ligação concreta entre o agora e a ação, isto é, um resultado observável. À medida que a capacidade de representar eventos passados se expandisse, a criança gradualmente começaria a empregar o *passato prossimo* com todos os tipos de predicado.

Bloom, Lifter & Hafitz (1980) realizaram um estudo bastante semelhante ao de Bronckart & Sinclair (*op. cit.*), embora baseado em dados de aquisição em língua inglesa. Os resultados obtidos sugerem uma certa relação entre o traço semântico de *duratividade* do verbo e o afixo verbal empregado. No caso de verbos [+durativos] – tais como “brincar” e “correr” –, as crianças empregaram o afixo *-ing*, responsável por codificar o aspecto progressivo; ao passo que com verbos [-durativos] – tais como “cair”, “sair” – elas empregaram o afixo *-ed*, o qual codifica tempo passado e aspecto perfectivo. Tais resultados foram interpretados por Bloom, Lifter & Hafitz (*op. cit.*) como evidência de que as flexões verbais iniciais são seletivamente empregadas em verbos em função de um determinado aspecto lexical.

Muitos estudos contestaram o que propuseram Bronckart & Sinclair (*op. cit.*), Antinucci & Miller (*op. cit.*) e Bloom, Lifter & Hafitz (*op. cit.*). Por um lado, tais

² As crianças teriam produzido estruturas como “*Ho presa una mella*”, em que o particípio passado – “*preso*” – concorda com o argumento interno “*una mella*”. Esse tipo de concordância, atípica em relação à língua alvo, foi interpretada por Antinucci & Miller (*op. cit.*) como marca de resultatividade, sem a qual as crianças não produziriam tempo passado.

estudos não explicam o fato de as crianças empregarem corretamente vários afixos temporais antes dos 6 anos de idade, ou seja, antes do estágio operacional. Há evidência experimental de que crianças novas já apresentam conhecimento de conceitos temporais³ e de que podem usar marcas de passado perfeito mesmo quando não há resultados claros.

Harner (1981), por exemplo, em um estudo experimental de afixos verbais a partir da produção de 100 crianças falantes do inglês entre 3;1 e 8;3 anos, observou que as crianças de 3 e 4 anos empregam o presente em metade dos contextos de passado tanto com verbos atélicos quanto com verbos télicos. Esse padrão, embora não tenha sido observado nas crianças mais velhas, contraria o que propuseram Bronckart & Sinclair (*op. cit.*), de acordo com os quais os verbos [+télicos] seriam produzidos no passado, e os [-télicos], no presente.

Um possível problema dos estudos experimentais de Bronckart & Sinclair (*op. cit.*) e Antinucci & Miller (*op. cit.*), acima apresentados, diz respeito ao fato de terem sido empregados diferentes verbos para situações télicas e atélicas, o que dificulta a avaliação do parâmetro \pm télico, uma vez que outros efeitos podem ter mascarado os resultados.

Para McShane & Whittaker (1988), o fato de Bloom, Lifter & Hafitz (*op. cit.*) se basearem em dados da fala espontânea leva o referido estudo a confundir o aspecto lexical do verbo usado com o tempo de ocorrência de uma situação. Nesse sentido, a maioria dos afixos *-ed* descreveriam situações que já tivessem ocorrido, ao passo que a maioria dos afixos *-ing* descreveriam situações que estivessem em progresso. Naquele contexto, qualquer que fosse a natureza aspectual das raízes verbais que co-ocorressem com os afixos, os dados não seriam suficientes para refletir uma insensibilidade quanto a Tempo.

Parece-nos claro que, ainda que haja algum tipo de interação entre Tempo e Aspecto – bem como entre os aspectos lexical e gramatical – no processo de aquisição, as evidências apresentadas para sustentar a ausência de relações temporais são extremamente questionáveis, seja porque se baseiam em dados da fala espontânea – situações que podem levar a uma confusão entre o aspecto lexical e o tempo de ocorrência de uma situação (cf. McShane & Whittaker (1988))

³ A esse respeito, Brown (1973) já havia assumido que a flexão *-ed* de passado regular no inglês era uma marca de tempo que já se apresentava bastante cedo no processo de aquisição da linguagem. De maneira semelhante, Weis *et. al.* (1984), em um estudo do polonês, mostraram que crianças codificam tempo já nos primeiros estágios da aquisição.

–, seja porque foram produzidas em estudos pouco controlados (empregando, por exemplo, verbos diferentes para analisar telicidade).

Essa visão de que há algum tipo de restrição quanto ao emprego de afixos que codificam tempo/aspecto em função de traços semânticos da raiz verbal ainda encontra defensores. Andersen (1989, 1991), Andersen & Shirai (1994, 1996) e Bardovi-Harlig (1999) defendem que o desenvolvimento da morfologia flexional é guiado pelo aspecto verbal nos primeiros estágios. De acordo com esses autores, o aspecto lexical de um verbo desempenha um papel importante na aquisição da morfologia verbal e os aprendizes tanto de L1 quanto de L2 adquirem aspecto antes de tempo. Uma tal proposição constitui, por um lado, a Hipótese do Aspecto (*Aspect Hypothesis*), desenvolvida inicialmente por Bloom, Lifter e Hafitz (*op. cit.*) e Andersen (1989, 1991); e, por outro, a Hipótese do Tempo Defectivo (*Defective Tense Hypothesis*), proposta por Bloom, Lifter & Hafitz (*op. cit.*) e já antevista por Antinucci e Miller (*op. cit.*).

Para aqueles que defendem a Hipótese do Tempo Defectivo, os padrões referentes à morfologia verbal produzida nos primeiros estágios da aquisição seriam consequência de uma limitação cognitiva da criança, que ainda não teria um conceito de relações temporais estabelecido. Nessa perspectiva, a flexão verbal seria redundante nos primeiros estágios da aquisição, visto que ela marcaria o que é inerente à semântica do verbo e de seus argumentos.

Shirai & Andersen (1995) afirmam que a Hipótese do Aspecto pode ser interpretada de duas maneiras distintas: como uma verdade absoluta ou como uma tendência. Os autores ilustram esses dois modos de entendê-la com dados do inglês. Assim, se a hipótese é compreendida como uma verdade absoluta, apenas verbos télicos receberiam flexões verbais de passado (*simple past*); se, por outro lado, ela for entendida como uma tendência, poder-se-ia dizer que a flexão verbal de passado é usada predominantemente com verbos télicos.

Interpretando a Hipótese do Aspecto como uma tendência, Andersen & Shirai (1996) propuseram um padrão para a aquisição de Tempo e Aspecto, de acordo com o qual as crianças usam primeiro marcas de passado (inglês) ou de *perfectividade* (chinês – que não tem tempo) com *achievements* e *accomplishments* (+ télicos), estendendo esse uso eventualmente para verbos de atividade e de estado. Os autores sugerem também que nas línguas que realizam a distinção perfectivo-imperfectivo, o passado perfectivo aparece primeiro e o

passado imperfectivo começa com verbos de estado e de atividade, sendo depois estendido aos *accomplishments* e *achievements*. Além disso, nas línguas em que há aspecto progressivo, as marcas relativas a essa categoria aspectual ocorrem primeiro com verbos de atividade, sendo depois estendidas aos *accomplishments* e *achievements*. Ainda de acordo com os autores, as marcas de progressivo não são incorretamente estendidas a verbos estativos. No PB, contudo, o emprego do progressivo com verbos de estado não configura agramaticalidade, diferentemente do que parece ocorrer em várias línguas (cf. o que se apresenta na seção 3.1.3.1).

Para tentar verificar em que medida tais previsões se aplicam no processo de aquisição do PB, parte dos dados da fala espontânea de duas crianças do sexo feminino (ENY e JES) adquirindo PB, relativos ao período de 2;1 a 2;5 anos de idade, quando afixos de tempo/aspecto puderam ser identificados, foram examinados⁴. Os dados analisados parecem passíveis de compatibilização com algumas das previsões realizadas por Andersen & Shirai (1996). De todas as formas verbais encontradas (502 ocorrências), 130 ocorrências (25,89%) estavam no passado, sendo que 125 no passado perfectivo, 4 no passado imperfectivo e apenas 1 no passado progressivo. Dentro do grupo de ocorrências no passado perfectivo, 65 ocorrências apresentaram verbos de atividade, 40 verbos de *achievement*, 11 ocorrências de predicados de estado, 8 de predicados de *accomplishment* e apenas uma ocorrência de verbo semelfactivo. Quanto ao passado imperfectivo, as únicas 4 ocorrências registradas foram de predicados de estado. No que diz respeito ao passado progressivo, a única ocorrência registrada deu-se com a estrutura “*tava chegando*”, de atividade. Essa distribuição percentual é apresentada na tabela 1.

⁴ Esses dados foram coletados para a tese *O traço de pessoa na aquisição normal e deficitária do português brasileiro* (Martins, 2007) e passaram a compor o banco de dados do LAPAL.

Tabela 1
Distribuição (%) de ocorrências de verbos no passado em dados da fala espontânea de 2 crianças de 2;1 a 2;5 anos, em função de aspecto e tipo de verbo/predicado*

Tipo de verbo ou predicado	Aspecto		
	Perfectivo	Imperfectivo	Progressivo
Estado	8,46	3,09	--
Atividade	50,0	--	0,76
<i>Accomplishment</i>	06,16	--	--
<i>Achievement</i>	30,77	--	--
Semelfactivo	00,77	--	--
Total	96,16	3,09	0,76

* Total de ocorrências = 130

Com esses dados coletados, não é possível afirmar que as primeiras marcas de passado perfectivo tenham ocorrido com verbos [+ télicos] (*achievements* e *accomplishments*), uma vez que muitos verbos de atividade foram produzidos no passado perfectivo⁵. Entretanto, de Lemos (1981) sugere que assim o seja, também com base em dados do PB. A diferença percentual entre *achievement* e atividade observada pode ser modalizada em função de que parece haver mais verbos de atividade do que de *achievement* no PB.

Quanto à segunda proposta de Andersen & Shirai (*op. cit.*), os dados analisados parecem sustentar a idéia de que o passado perfectivo aparece primeiro em relação ao passado imperfectivo. Convém destacar mais uma vez que as únicas quatro ocorrências no passado imperfectivo deram-se com predicados de estado (“*tava*”). Para avaliar se a previsão quanto à extensão desse tipo de passado para atividades e, num segundo momento, para *accomplishments* e *achievements* estaria correta, seria necessário observar a produção de crianças de faixa etária um pouco superior.

No que diz respeito ao aspecto progressivo, os poucos dados observados não permitem confirmar a previsão de que as primeiras formas ocorrem com verbos de atividade, ainda que sejam compatíveis com ela.

Embora nossos dados de coleta de fala pareçam ratificar algumas das propostas de Andersen & Shirai (*op. cit.*), é preciso deixar claro mais uma vez que, ao contrário do que é sugerido, esse pode não ser o padrão para a aquisição de Tempo e Aspecto nas línguas, mas o padrão de produção de estruturas referentes

⁵ Note que há produção dessas crianças desde os 18 meses e essas evidências não foram encontradas.

a tais categorias. O fato de que a criança não produz determinada estrutura não significa necessariamente que ela não tenha adquirido essa estrutura. Muitos fatores podem justificar a não produção de algo que já se encontra representado na língua da criança. Gostaríamos de destacar aqui que o pequeno emprego de estruturas passadas imperfectivas observado nos dados examinados poderia ser justificado em função da pouca necessidade pragmática das crianças de falarem, por exemplo, sobre hábitos passados, pelo fato de o uso de formas imperfectivas em geral requerer sentenças complexas, na qual uma serve de *frame* de referência para o imperfectivo, assim como em função de imperfectividade parecer ser uma noção cognitivamente mais complexa.

Li & Shirai (2000) realizaram uma ampla revisão da literatura a respeito da interação entre aspecto lexical e marcas gramaticais de Tempo e Aspecto no inglês. A partir dessa empreitada, os autores afirmaram que, quando começam a ser empregadas, na produção, as marcas gramaticais tendem a ocorrer num conjunto restrito de sentenças. O emprego do passado perfectivo (*simple past*), tanto regular quanto irregular, dar-se-ia inicialmente com verbos que expressam um resultado (como, quebrar e cair). Contrariamente, o uso do presente progressivo ocorreria primeiramente com verbos durativos, não-resultativos (como brincar e chorar).

Partindo dessa idéia, Johnson & Fey (2006) examinaram se há interação entre o aspecto lexical e o passado perfectivo (*simple past*), e entre o aspecto lexical e o passado progressivo (*past progressive*), submetendo 35 crianças (2;4 a 3;1 anos de idade) em fase de aquisição do inglês à tarefa de imitação. Para tanto, os autores escolheram verbos que pudessem ocorrer tanto em predicados de atividade quanto de *accomplishment*, isolando desse modo o traço de *telicidade* – enquanto os primeiros são [– télicos], os últimos são [+ télicos]⁶.

Johnson & Fey (*op. cit.*) pretendiam verificar a validade da Hipótese Prototípica (*Prototype Hypothesis*) (Shirai, 1991; Andersen & Shirai, 1996), de acordo com a qual algumas categorias de aspecto lexical estão mais próximas do que outras do significado prototípico de cada morfema verbal. Em linhas gerais, a

⁶ É interessante ressaltar que no inglês um verbo de atividade pode, acrescido de uma preposição, se transformar em um verbo de *accomplishment*. Essa particularidade da língua inglesa facilita o isolamento do traço de telicidade em situações experimentais, o que leva os experimentos realizados com base no inglês a produzirem resultados bastante confiáveis. Em línguas em que essa facilidade não se apresenta, o pesquisador vê-se obrigado a escolher verbos + e - télicos que pertencem a diferentes raízes verbais.

proposta para a morfologia do inglês define que o passado perfectivo ocorra na seguinte ordem: primeiro com verbos de *achievement*; em seguida, com predicados de *accomplishment*; depois com verbos de atividade; e, finalmente, com predicados de estado. Contrariamente, o passado progressivo ocorreria primeiro com verbos de atividade; em seguida, com predicados de *accomplishment*; depois com verbos de *achievement*; e, por fim, a previsão seria de que o passado progressivo pudesse ocorrer com predicados de estado⁷.

Diante do quadro apresentado, Johnson & Fey (*op. cit.*) esperavam, por um lado, que as crianças demonstrassem maior acuidade no uso do passado perfectivo com *accomplishments* do que com atividades; e, por outro, que elas manifestassem melhor desempenho no emprego do passado progressivo com verbos de atividade. Os autores observaram que as crianças produziram a morfologia de passado perfectivo com maior acuidade nos *accomplishments* do que nas atividades, conforme prevê a Hipótese Prototípica, embora elas não tenham produzido a morfologia de passado progressivo com maior acuidade nas atividades do que nos *accomplishments*, contrariando a previsão dessa hipótese.

Em estudo dedicado à aquisição de aspecto em L2, Andersen (1991) prevê que, nas línguas que, assim como o PB, realizam a distinção \pm perfectivo, o passado perfectivo aparece mais cedo em relação ao passado imperfectivo, e as ordens de ocorrência desses passados seriam aquelas apresentadas em (48) e (49), respectivamente.

(48) Pass. Perf.: *achievement* → *accomplishment* → atividade → estado

(49) Pass. Imp.: estado → atividade → *accomplishment* → *achievement*

De acordo com esse quadro, se quiséssemos isolar o traço de *telicidade*, a exemplo do que fizeram Johnson & Fey (*op. cit.*), poderíamos prever, por um lado, que a realização do passado perfectivo no PB seria menos custosa com *accomplishments* do que com atividades; e que, por outro lado, a realização do passado imperfectivo seria menos custosa nas atividades em relação aos

⁷ O uso do progressivo para verbos de estado em inglês resulta numa sentença agramatical. Essa incompatibilidade parece dever-se ao fato de o aspecto progressivo apresentar a situação como em andamento e exigir que essa situação se constitua de fases sucessivas. O progressivo pressupõe o desenvolvimento dinâmico de uma situação, o que não se faz possível com os verbos de estado.

accomplishments. No segundo experimento apresentado nesse trabalho, essa relação é verificada. Os resultados serão apresentados e discutidos no momento oportuno.

Reportamos aqui um dos três experimentos realizados por McShane & Whittaker (1988). O referido estudo interessava-se especificamente em como as crianças controlam a distinção progressivo/ não-progressivo quando descrevem situações no passado; que efeitos têm os parâmetros de telicidade, iteratividade e duratividade na escolha que a criança faz da flexão verbal; bem como se as crianças usam mecanismos de aspecto sintético para codificar informação temporal⁸.

Para o experimento que será aqui descrito, referente ao efeito da telicidade na escolha da flexão verbal, crianças de 3;0 a 5;9 anos de idade, todas falantes monolíngües do inglês, assistiram a encenações realizadas por bonecos e foram solicitadas, em seguida, a descrever as situações presenciadas para um outro boneco, incapaz de se lembrar do que assistira, ainda que tenha presenciado as encenações ao lado da criança. O experimento continha 6 diferentes situações, cada uma apresentada duas vezes. As duas apresentações diferiam quanto ao traço de *telicidade*.

O quadro teórico adotado fez com que os autores previssem que nas situações atélicas, tanto o passado simples (*simple past*) quanto o passado progressivo (*past progressive*) estariam apropriados; ao passo que nas situações télicas, o passado progressivo seria menos apropriado para o evento, uma vez que indica que este não foi completado.

A maioria das repostas foi dada no passado (62% de todas as repostas dadas pelas crianças de 3 anos e 95% e 99% das repostas dadas pelas crianças de 4 e 5 anos, respectivamente), o que segundo os autores confirma que as flexões verbais que a criança emprega codificam relações temporais.

Entretanto, algumas especificações precisam ser realizadas. O grupo de crianças de 3 anos foi o único que produziu repostas no presente em quantidade

⁸ Essa última questão colocada pelos autores diz respeito ao fato de que a informação aspectual pode não ser codificada apenas por meio de flexões verbais. Outros mecanismos gramaticais poderiam fazê-lo, tais como advérbios de tempo e sintagmas adverbiais, os quais foram tratados pelos autores como aspecto sintético (*synthetic aspect*). Poucas investigações haviam sido feitas até aquele momento com relação ao aspecto sintético, o que motivou os autores a investigar se as crianças sistematicamente usam mecanismos não-flexionais para codificar informação aspectual.

e a manipulação + ou – télico não afetou significativamente a distribuição de resultados, embora tenha havido mais respostas de verbos télicos no passado simples.

Com as crianças de 4 anos, houve significativamente mais respostas de situações télicas no passado simples do que de situações atélicas. Entretanto, 41% das respostas foram dadas indistintamente – tanto para verbos télicos quanto para atélicos – no passado simples. Embora as crianças pertencentes a esse grupo tenham dado respostas apropriadas, isso não demonstra que a manipulação aspectual interfira no padrão de respostas. Os autores apontaram que 23% das respostas configuraram a relação passado simples – situações télicas e passado progressivo – situações atélicas, enquanto que apenas 4% das respostas configuraram o padrão oposto. Assim, as crianças de 4 anos responderam seletivamente à distinção aspectual \pm télico, embora esse tipo de resposta tenha ocorrido em pequena escala.

Já as crianças de 5 anos produziram significativamente mais respostas no passado simples para situações télicas do que para situações atélicas. Todavia, houve um alto percentual de passado progressivo com situações télicas, o que contraria as expectativas. 18% de respostas obedeceram às relações passado simples – situações télicas e passado progressivo – situações atélicas, enquanto apenas 7% das respostas configuraram o padrão oposto. Não se observou um aumento significativo quanto a distinções aspectuais realizadas quando esse grupo foi comparado com o grupo de 4 anos, embora o contrário se tenha sido observado quando os grupos de 3 e de 5 anos foram comparados. Apesar de as crianças de 3 anos usarem o passado simples predominantemente nas suas descrições, não houve evidência suficiente de que elas respondam seletivamente quanto a distinções aspectuais. Já as crianças de 4 e 5 anos foram mais seletivas, embora mesmo nesses grupos a distinção entre situações télicas e atélicas não tenha sido significativamente expressa.

Em resumo, é possível dizer que houve um efeito principal de tempo, na medida em que a maioria das respostas foi dada no passado. Esse resultado é interpretado pelos autores como indicativo de que crianças, já aos 3 anos, codificariam Tempo. Além disso, se aos 3 anos não houve mais respostas no passado perfectivo para verbos/predicados télicos, aos 4 e 5 anos esse padrão foi observado, o que foi, em certa medida, surpreendente. Se *telicidade* afeta o

emprego da morfologia verbal, era de se esperar que a relação entre esse traço e *perfectividade/progressividade* fosse observada desde cedo. Os pesquisadores observaram ainda um crescimento no uso do passado progressivo tanto para situações télicas quanto para atélicas.

Esses resultados de McShane & Whittaker (1988) serão retomados e reanalisados por nós no que diz respeito ao traço de *telicidade*, no capítulo 5, no qual nossos experimentos serão descritos.

Nesta seção, foram apresentados estudos sobre aquisição de aspecto que sugerem que o emprego de afixos de tempo/aspecto ocorre inicialmente em função dos traços semânticos dos predicados verbais. Os afixos estariam, assim, codificando aspecto lexical e não tempo. Nesse sentido, estudos aqui apresentados sugerem haver relação entre *duratividade* e o afixo empregado (Bloom, Lifter & Hafitz, 1980), ou entre resultatividade (entendida em certa medida como *telicidade*) e o afixo utilizado (Bronckart & Sinclair, 1973; Antinucci & Miller, 1976).

Foram apresentados, contudo, estudos que questionam esse tipo de relação. Retomamos aqui os estudos de Harner (1981), Johnson & Fey (2006) e McShane & Whittaker (1988), os quais apresentam evidências experimentais que parecem não sustentar, por exemplo, a relação entre *telicidade* e o afixo verbal empregado. Esses estudos sugerem que o emprego do afixo verbal estaria codificando Tempo desde cedo.

4.2 ABORDAGENS GERATIVISTAS SOBRE AQUISIÇÃO DE ASPECTO

Como se viu na seção 3.2, dedicada a tratar de aspecto a partir do ponto de vista da teoria lingüística gerativista, muitas propostas cujo objetivo é discutir se haveria uma projeção funcional ASPP baseiam-se em dados da produção de crianças adquirindo uma determinada língua. Ressaltamos mais uma vez que o objetivo da maior parte desses estudos não é caracterizar a aquisição de aspecto, embora possam ter utilizado dados de aquisição.

Dados produzidos por crianças em fase de aquisição revelam que há um estágio durante o qual essas crianças podem usar opcionalmente o infinitivo em contextos que requerem o uso de uma forma finita (estágio do infinitivo opcional).

Nesse contexto, alguns dos trabalhos produzidos propõem a ausência da projeção de Tempo (TP) (Rizzi, 1994) e outros argumentam em favor da subespecificação dessa projeção (Wexler, 1994). Ainda que se assuma a ausência da projeção de Tempo ou alguma deficiência de Tempo como possíveis soluções para o fenômeno, não é necessário supor que a ausência da projeção funcional de Tempo implica ausência de interpretação temporal. Phillips (1995) propõe que a ausência de marcas visíveis deva ser analisada como uma mera falta de realização fonética de um traço específico.

Dados de aquisição em russo, língua na qual Tempo e Aspecto não são morfologicamente fundidos, podem ser bastante esclarecedores quanto a isso. Brun *et. al.* (1999) realizaram um estudo com crianças adquirindo russo, de acordo com o qual, durante o estágio do infinitivo opcional, as crianças russas adquirem conhecimento do sistema aspectual, na medida em que elas empregam marcas morfológicas de aspecto perfectivo e imperfectivo corretamente. Através de um *corpus* composto por dados de produção espontânea de crianças monolíngües falantes do russo (1;5 – 2;5), os autores sublinharam que há uma forte relação entre a interpretação temporal de estruturas de *root infinitive* e o tipo de marca aspectual fonológica empregada. As crianças russas tenderam a usar preponderantemente verbos com marca de perfectividade quando eles se referiam a eventos no passado, e verbos com marcas de imperfectividade quando se referiam a situações presentes. O fato de que as crianças empregaram muito mais freqüentemente o aspecto perfectivo em estruturas de *root infinitive* em relação a esse mesmo emprego em estruturas finitas foi interpretado pelos autores como evidência para o fato de as crianças usarem o sistema aspectual em *root infinitives* para dar informação temporal. Um tal desequilíbrio pode ser interpretado como uma tentativa, por parte da criança, de veicular informação relativa a Tempo.

O referido trabalho sugere, assim, que crianças pequenas representem relações temporais – contrariando o que propuseram Bronckart & Sinclair (1973), Antinucci & Miller (1976) e Bloom, Lifter & Hafitz (1980) – embora essas relações sejam inicialmente codificadas por meio da morfologia relativa a Aspecto. Diferentemente de muitos dos trabalhos desenvolvimentistas acima mencionados – os quais defendem que os afixos inicialmente produzidos codificam informação relativa a aspecto lexical –, Brun *et. al.* (*op. cit.*) defendem que por meio de afixos aspectuais informação relativa a Tempo estaria sendo codificada. Note-se que,

neste caso, a relação observada não diz respeito a aspecto lexical, mas a aspecto gramatical.

No que diz respeito à aquisição de aspecto, especificamente, estudos baseados no russo revelam que crianças compreendem informação relativa a Aspecto, embora nem sempre isso possa estar claro em dados da produção.

A esse respeito, Vinnitskaya & Wexler (2001) realizaram um experimento de compreensão e produção com crianças adquirindo russo. Na primeira parte do experimento, dedicada à compreensão, crianças de 3;2 a 5;4 anos de idade foram solicitadas a demonstrar aquilo que se dizia. Nesse tipo de tarefa, as crianças obtiveram um desempenho similar ao dos adultos quanto à compreensão de distinções relativas a *perfectividade*. Num segundo momento, essas mesmas crianças foram submetidas a testes de produção. Nesses testes, o experimentador mostrava aos participantes uma gravura em que um evento estivesse ocorrendo – uma atividade ou um *accomplishment*, nos termos aqui assumidos – e produzia uma sentença tal como “O macaco está comendo uma banana agora”. Em seguida, o experimentador mostrava aos participantes uma outra gravura, na qual a banana já havia sido comida – para seguirmos o mesmo exemplo – e solicitava à criança que completasse uma sentença relativa a tal gravura iniciada por “Ontem...”. Nessa tarefa, as crianças empregaram o imperfectivo em situações em que se esperava o uso do perfectivo.

Baseados nesse experimento, Vinnitskaya & Wexler (*op. cit.*) apontam que crianças adquirindo russo compreendem as distinções aspectuais relativas a *perfectividade* desde muito cedo, embora tenham certa dificuldade em produzi-las. Essa dificuldade é explicada pelos autores em função de restrições de ordem pragmática. Nesse sentido, as crianças assumiriam equivocadamente que o ouvinte reconhece aquele evento para o qual se esperava um afixo perfectivo como uma situação completa. Uma vez que essa informação é tomada como conhecida pelo ouvinte, o emprego de um afixo imperfectivo seria natural. Nesse contexto, se a informação sobre completude é tomada como nova pela criança em relação a seu ouvinte, o perfectivo seria justificado, ao passo que, se essa informação é tomada como já partilhada com o ouvinte, a criança emprega o imperfectivo.

Os resultados desse último experimento são bastante interessantes, na medida em que podem ser interpretados como fonte de evidência para algo já

sugerido nessa dissertação: que o fato de a criança não produzir uma determinada estrutura relativa a distinções aspectuais não significa que ela não seja capaz de interpretar tais distinções, mas que outros fatores podem estar afetando a produção dessa criança.

Tais resultados podem ser de grande utilidade no sentido de nos permitir questionar estudos baseados exclusivamente na produção e, particularmente, aqueles baseados exclusivamente em dados da fala espontânea da criança. Como se viu, fatores de ordem pragmática podem afetar as respostas dadas em testes de produção eliciada. Essa situação torna-se ainda mais delicada quando são analisados dados naturalistas, obtidos em coletas longitudinais. Nesses casos, o fato de uma estrutura não ser produzida não significa em absoluto que a criança – tendo identificado, a partir da interface fônica, a presença de afixos flexionais presos a raízes verbais, tendo atribuído-lhes valor gramatical como elemento funcional, tendo identificado variações morfofonológicas no âmbito dessa classe, a serem tomadas como distinções morfossintáticas – não seja, ainda, capaz de interpretá-la semanticamente – mesmo que se possa supor que tal interpretação apresente demandas cognitivas que podem determinar um curso de desenvolvimento próprio.

Nesta seção, apresentamos dois estudos experimentais baseados no russo, língua na qual não há sobreposição de afixos de tempo e aspecto, que parecem sugerir, por um lado, que, mesmo no estágio do infinitivo opcional, a criança veicula informação relativa a Tempo, embora o faça por meio de afixos aspectuais (Brun *et. al.*, 1999); e, por outro, que a distinção aspectual relativa a *perfectividade* já é compreendida pela criança desde cedo, embora questões pragmáticas possam interferir na produção de afixos referentes a tal distinção (Vinnitskaya & Wexler, 2001).

Os experimentos que são apresentados a seguir tem por objetivo avaliar questões até aqui apresentadas no que diz respeito ao PB. Interessa-nos, por exemplo, avaliar se crianças adquirindo PB são sensíveis a distinções temporais, a variações aspectuais ligadas ao traço de *perfectividade*, se esse traço é interpretado desde cedo ou não, se o traço semântico de *telicidade* afeta a interpretação de *perfectividade*.

5

EXPERIMENTOS

Os experimentos relatados neste capítulo buscam apresentar evidências compatíveis com a hipótese sobre aquisição do sistema aspectual apresentada na Introdução dessa dissertação.

O experimento 1, realizado com participantes de 18;10 a 28;21 meses de idade (idade média de 23 meses), busca verificar a sensibilidade das crianças a diferenças entre formas marcadas e não marcadas do verbo quanto a tempo/aspecto; verificar se há distinção entre a percepção de formas correspondentes a afixos de passado perfeito e passado imperfeito; e verificar se as crianças interpretam semanticamente essa distinção.

O experimento 2, realizado com participantes divididos em dois grupos etários – um grupo com idade média de 42 meses de idade (3;6 anos) (39-45 meses) e outro com idade média de 64 meses de idade (5;4 anos) (61-66 meses) –, procura avaliar as habilidades de crianças no que diz respeito à compreensão de distinções pertinentes a *perfectividade* e *telicidade* em sentenças complexas com *frame* de referência. Pretendemos, ainda, com esse segundo experimento verificar se *telicidade* interage com *perfectividade*, no sentido de facilitar a compreensão de um verbo ± perfectivo.

5.1 EXPERIMENTO 1

5.1.1 INTRODUÇÃO

A hipótese de trabalho assumida na Introdução dessa dissertação prevê que a criança seja sensível à informação de natureza fônica para identificar o que se apresenta como traço formal na língua. Nesse contexto, depois de identificar

marcas morfológicas recorrentes, a criança tentará interpretar essas marcas explorando a interface semântica.

O experimento em questão pretendeu verificar a sensibilidade da criança a afixos de tempo/aspecto. Buscou-se também examinar se a percepção de formas correspondentes a afixos de passado perfeito e passado imperfeito seria diferenciada. Além disso, tentou-se verificar se as crianças interpretam semanticamente essa distinção.

Fizemos uso de uma tarefa experimental no paradigma da detecção da novidade criado no contexto da Psicologia Cognitiva do desenvolvimento (Spelke, 1991). Este paradigma parte do pressuposto de que a criança detecta novidade aumentando seu tempo de atenção a um evento, o que nos possibilita verificar sua habilidade de classificar entidades, por exemplo. A decrescente desatenção da criança a entidades de uma mesma classe (por exemplo, cachorros, animais) seguida de aumento do tempo de atenção diante de uma entidade de outra classe (por exemplo, pássaro, automóveis) permite verificar se ela percebe a entidade alvo como pertencente a outra classe, detectando, assim, a novidade do evento em questão. Esse paradigma nos pareceu interessante para verificar se a criança detectaria alterações relativas a um evento novo apresentado visual e linguisticamente, nesse caso, por meio de uma marcação gramatical. É importante enfatizar, no entanto, que trata-se de uma implementação metodológica pioneira que ainda não foi explorada em todas as possibilidades que apresenta.

Concebemos um experimento-piloto no qual foram apresentados estímulos de habituação – imagens dinâmicas (filmes) acompanhadas de enunciados verbais no tempo presente apresentados em áudio – forma neutra quanto a aspecto gramatical – e estímulos-alvo com imagens dinâmicas acompanhadas de enunciados verbais apresentados em áudio no tempo passado, tanto perfeito quanto imperfeito. Nas situações de estímulo-alvo, a imagem apresentada poderia ser ou não ser congruente em relação ao enunciado apresentado em áudio.

Nossa hipótese previa que os participantes reagiriam de maneira diferenciada quando um evento acompanhado de uma forma verbal no tempo passado fosse apresentado. Explorou-se também o tipo de reação a alterações na interface fônica. No paradigma tradicionalmente usado para a detecção da sensibilidade da criança a alterações nessa interface, a fala é modificada e a

criança tende a preferir o que é conhecido, ouvindo por mais tempo a fala normal do que a modificada (cf. Name, 2002; Name & Corrêa, 2003). No paradigma de detecção de novidade, que explora a percepção visual, observa-se o contrário, a criança percebe a novidade. Assim sendo, é possível estimar o quanto da interface semântica está sendo explorado pela criança. Prevemos assim que se a criança explora a interface semântica, o passado imperfeito, por ser menos comum na fala de crianças, provocaria reação mais acentuada. Se, por outro lado, a criança está mais atenta à informação proveniente da interface fônica ela deverá dar mais atenção ao perfeito do que ao imperfeito pela mesma razão.

Um grupo controle foi constituído para que pudéssemos avaliar o quanto a criança estaria interpretando a cena a partir do estímulo de áudio.

5.1.2 MÉTODO

Participantes:

15 crianças (7 meninos e 8 meninas) de 18;10 a 28;21 meses (idade média de 23 meses) e 10 crianças (5 meninos e 5 meninas) de 18;23 a 27;27 meses (idade média de 22 meses) na situação controle. 20 crianças participaram do experimento e 13 do controle, mas 5 e 3, respectivamente, foram eliminadas por excesso de agitação (falta de concentração). Todas as crianças recrutadas pertencem à classe média e freqüentam creches na zona norte do Rio de Janeiro.

Estímulos:

Foram produzidas 4 listas (A, B, C e D) para o experimento e 2 (A e B) para o controle. Em cada lista, havia 8 grupos de estímulos verbais, cada um com 7 sentenças de habituação e 1 sentença-alvo, totalizando 64 sentenças por cada uma das listas. 32 verbos de atividade foram selecionados, balanceando-se conjugação verbal e número de sílabas. Filmamos duas crianças (1 menino e 1 menina) realizando cada uma dessas 32 atividades. Para os estímulos de habituação, a atividade era realizada ininterruptamente. Para cada um dos 8 estímulos-alvo duas filmagens foram realizadas, uma em que a atividade era interrompida (situação de congruência entre imagem e áudio) e outra em que ela transcorria sem interrupção durante os 5 segundos (situação de incongruência entre imagem e áudio) (total de 72 filmes). A situação de congruência para os

estímulos-alvo no perfeito e no imperfeito, contudo, não era idêntica. A interrupção da atividade realizada quando o estímulo-alvo estava no passado perfeito dava-se antes do que quando o estímulo-alvo estava no passado imperfeito, de modo que a criança filmada ficasse a maior parte dos 5 segundos parada (3,5 segundos). Quando o estímulo-alvo estava no passado imperfeito, a criança filmada ficava menos tempo parada e a interrupção da atividade dava-se de maneira menos brusca. Editamos 5 segundos de cada um desses filmes. 56 sentenças, metade referente às atividades praticadas pelo menino e metade pela menina, com o verbo no presente foram gravadas em áudio (estímulos de habituação do tipo “O menino dança”, “A menina pinta”). 16 sentenças, metade referente às atividades praticadas pelo menino e metade pela menina, foram gravadas com o verbo no passado, sendo 8 sentenças no passado perfeito e 8 no passado imperfeito.

Nas listas do experimento, os alvos foram divididos em 2 grupos. Os mesmos alvos são apresentados nas listas A e B, embora a ordem de apresentação de cada um dos 8 grupos de 8 sentenças tenha sido aleatorizada. Mesmo dentro de cada um desses grupos, as 7 sentenças referentes a estímulos de habituação foram aleatorizadas. Algumas restrições a esse processo de aleatorização foram estabelecidas: o último estímulo da habituação tinha de pertencer a mesma conjugação verbal que o estímulo-alvo; não se permitiu a formação de listas em que houvesse uma seqüência de 3 estímulos-alvo idênticos; os grupos de 8 sentenças foram alternados de modo que os grupos ímpares fossem representados pelo menino e os pares pela menina ou vice-versa. As listas de controle foram baseadas nas listas A e D do experimento, embora os estímulos-alvo tenham sido substituídos por formas também no presente. Contudo, nesses estímulos, a raiz verbal da frase gravada em áudio não correspondia à raiz verbal da atividade representada pelo menino ou pela menina (por exemplo, o participante ouvia “A menina dança” e aparece uma imagem de uma menina dormindo).

6 filmes com imagem e áudio foram confeccionados, um para cada uma das 4 listas do experimento e dois para as listas de controle. Entre um estímulo e outro uma tela preta era apresentada. Essa tela preta durava 4 segundos antes do primeiro estímulo de habituação e 3 segundos tanto entre os estímulos de habituação quanto entre o último estímulo de habituação e o estímulo-alvo.

Aparato:

Para a confecção dos filmes de 5 segundos (incluindo imagem e áudio), utilizamos o *software Windows Movie Maker*. Para a aplicação do experimento, utilizamos um computador portátil *HP*, com monitor de 16 polegadas, para a exibição das imagens; um sistema de amplificador *Edifier R1900TIII 2.0 CH* para distribuição do som; e uma câmera de filmar digital *Sony* para registrar as reações dos participantes. Para análise dos resultados em função do tempo de fixação do olhar do participante para o monitor dois cronômetros foram utilizados.

Inicialmente, pretendíamos utilizar o *eye-tracker*, um equipamento capaz de acompanhar a direção do olhar dos participantes, o qual certamente nos traria uma medida de tempo de atenção mais precisa. A utilização desse equipamento, contudo, não se mostrou possível, uma vez que os participantes não foram capazes de realizar uma calibragem inicial exigida com o nível de precisão necessário. Diante disso, adotamos a filmagem digital.

Procedimento:

O computador era apoiado sobre uma mesa pequena e as caixas de som do amplificador colocadas em cada lateral do monitor. A câmera de filmar, apoiada em um tripé, foi colocada em frente ao participante, por trás do monitor, a uma distância de 60 cm em relação ao participante, o qual permanecia sentado em uma cadeira pequena durante o experimento a uma distância de 40 cm do monitor. Um responsável (não necessariamente a mãe ou o pai) acompanhou o participante durante todo o experimento.

O experimentador convidava o participante para ver um filme¹. Nos últimos dois segundos enquanto a tela preta que antecede cada estímulo é apresentada, a sentença era veiculada por áudio. Assim que esse som se encerrava, a imagem aparecia. Quando essa imagem, de 5 segundos, atingia 2,5 segundos, outra vez a sentença era veiculada por áudio. O tempo de duração de cada filme era de aproximadamente 8 minutos e 30 segundos. O experimento transcorreu em duas creches da zona norte do Rio de Janeiro, bem como na própria residência de alguns participantes.

¹ Antes de ver o filme, o experimentador apresentava uma “brincadeira” para o participante. Tratava-se da referida calibragem, a qual funcionaria como um processo de familiarização.

Os dados foram mensurados da seguinte maneira: todo o tempo de desatenção da criança a cada estímulo foi medido por 2 pessoas com o auxílio de cronômetros. Os tempos de desatenção foram subtraídos dos 5 segundos totais de cada estímulo e uma média aritmética entre os tempos medidos foi aplicada. Essas médias constituíram o tempo de atenção de cada participante a cada um dos estímulos.

5.1.3 RESULTADOS

As crianças testadas escutaram em média 4,97 segundos os estímulos-alvo e 4,57 segundos os estímulos da habituação. A diferença entre essas médias é altamente significativa ($F(1,14) = 83$ $p < .00001$). De uma maneira geral, não houve diferença significativa entre os tempos de atenção das crianças em função do tipo de estímulo-alvo e em função de ser a imagem apresentada congruente ou não com a informação recebida por áudio. A tabela 2 apresenta as médias de habituação e as médias do tempo obtido no alvo por condição experimental (a condição 1 – C1 – é perfectivo congruente; a condição 2 – C2 – é perfectivo incongruente; a condição 3 – C3 – é imperfectivo congruente; e a condição 4 – C4 – é imperfectivo incongruente).

Tabela 2: Tempo médio de atenção por condição e por criança na habituação e no alvo

Criança	Idade	H C1	A C1	H C2	A C2	H C3	A C3	H C4	A C4
1	24;05	4.88	5.04	4.83	5.04	4.58	5.04	4.75	5.04
2	28;21	5.04	5.04	4.88	5.04	4.66	5.04	4.35	5.04
3	23;03	4.25	5.04	4.65	5.04	4.44	5.04	4.53	5.04
4	20;18	4.48	4.97	4.37	5.04	4.73	5.04	4.45	5.04
5	22;12	4.42	5.04	4.54	5.04	4.55	5.04	4.68	5.04
6	21;09	4.3	4.96	4.61	5.04	4.76	4.82	4.51	5.04
7	25;12	4.34	4.63	4.47	4.69	4.72	4.88	4.56	5.04
8	19;27	3.9	5.04	4.26	4.78	4.58	5.04	4.72	4.77
9	26;14	4.96	5.04	4.89	5.04	4.82	4.28	4.81	4.17
10	25;03	4.7	4.72	4.65	5.04	4.55	5.04	4.43	4.9
11	20;21	4.35	4.71	4.05	5.04	4.48	5.04	4.68	5.04
12	24;18	4.78	4.92	4.49	5.04	4.65	5.04	4.64	5.04
13	18;10	4.32	5.04	4.53	4.93	4.62	5.04	4.32	5.04
14	24;27	4.65	5.04	4.64	5.04	4.2	4.88	4.93	5.04
15	26;02	4.6	5.04	4.71	5.04	4.47	5.04	4.34	4.8
Média	23;13	4.53	4.95	4.57	4.99	4.59	4.95	4.58	4.94

Se, por um lado, as crianças, de maneira geral, não apresentaram tempos de atenção diferenciados em função de o estímulo-alvo estar no passado [+ perfectivo] ou [- perfectivo], por outro, quando procedemos a uma análise que as separava por grupos com menor variação de faixa etária, os resultados foram diferentes. Dessa maneira, dividimos os participantes em dois grupos, um grupo composto por 3 meninas e 3 meninos de 18 a 22 meses e um outro grupo composto por 5 meninas e 4 meninos de 23 a 28 meses. Com essa nova divisão, houve diferença quanto ao tempo de atenção dos participantes em função de *perfectividade*. Os participantes do segundo grupo – aquele composto por crianças com mais de 23 meses – se mantiveram mais atentos quando o estímulo-alvo estava no [+ perfectivo]. Não houve diferença quanto ao tempo de atenção dos participantes do grupo composto por crianças de até 23 meses em função de *perfectividade*.

Essa divisão em grupos, contudo, não alterou os resultados com relação à congruência entre áudio e imagem. Nem os participantes do primeiro grupo nem os do segundo apresentaram tempos de atenção diferenciados em função de congruência áudio/imagem. O estudo controle, no entanto, revela que as crianças são sensíveis a incongruências semânticas. Os tempos de atenção dos participantes foram comparados por meio de um teste t-student, de 1 cauda, e foi obtida uma diferença significativa com maior tempo de atenção nos estímulos-alvo do que nos estímulos de habituação ($t_{df9} = 3,12$ $p < .0002$). A tabela 3 apresenta as médias de habituação e as médias do tempo obtido no alvo com incongruência semântica por sujeito.

Tabela 3: Tempo médio de atenção por criança na habituação e no alvo incongruente do controle

Criança	Idade	Média de habituação	Média de alvos com incongruência semântica
1	22;10	4.45	4.65
2	20;09	4.44	4.87
3	18;23	4.27	4.6
4	25;08	4.3	4.55
5	21;25	4.26	4.54
6	19;07	4.44	4.89
7	25;14	4.36	4.54
8	21;11	4.27	4.44
9	27;27	4.42	4.38
10	21;26	4.34	4.73
Média	22;06	4.36	4.62

5.1.4 DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados sugerem que crianças brasileiras aos 23 meses (idade média) são sensíveis à forma fônica dos afixos verbais da língua que estão adquirindo, o PB. Tais resultados parecem ser compatíveis com a hipótese de trabalho assumida nessa dissertação, de acordo com a qual a criança

é sensível à informação de natureza fônica relativa a afixos de tempo/aspecto, ainda que não os interprete imediatamente. De fato, as crianças, de maneira geral, não apresentaram tempos de atenção diferenciados em função de o estímulo-alvo estar no passado [+ perfectivo] ou [- perfectivo].

Essa situação, entretanto, foi alterada quando procedemos à referida divisão das crianças em dois grupos em função da faixa etária. Não houve diferença quanto ao tempo de atenção dos participantes do grupo de menor faixa etária, composto por crianças de até 23 meses, em função de *perfectividade*. Os participantes do grupo de maior faixa etária, composto por crianças com mais de 23 meses, se mantiveram mais atentos quando o estímulo-alvo estava no [+ perfectivo]. Essa tendência parece sugerir que, inicialmente, as crianças são sensíveis à forma fônica dos afixos verbais, sem que consigam interpretá-las. Essa sensibilidade maior ao aspecto [+ perfectivo] – mais comum na fala de crianças – pode nos levar à interpretação de que a criança está mais atenta à informação proveniente da interface fônica. Uma outra possível explicação para o fato de as crianças serem mais sensíveis ao passado [+ perfectivo] pode residir em questões prosódicas. De fato, os estímulos de habituação e os estímulos-alvo no passado [- perfectivo] apresentam a penúltima sílaba como tônica (palavras paroxítonas), ao passo que os estímulos-alvo no passado [+ perfectivo] apresentam a última sílaba como tônica (palavras oxítonas). Talvez essa diferença de tonicidade entre os estímulos da habituação e o estímulo-alvo na condição [+ perfectivo] tenha sido responsável por uma tal diferença. É interessante observar, contudo, que um efeito puro de tonicidade seria esperado em todo o grupo de crianças e não apenas nas mais velhas. Essas considerações são, contudo, provisórias, tendo em vista o pequeno número de crianças nos dois grupos criados *a posteriori*.

Embora não tenha havido alteração de tempo de atenção em função da congruência entre áudio e imagem no experimento em questão, o estudo controle revela que as crianças são sensíveis a incongruências semânticas. Nos estímulos-alvo desse estudo controle, conforme já dito anteriormente, as formas verbais apresentadas por áudio – mantidas no presente – não coincidiam com as atividades veiculadas por vídeo. Destacamos o fato de o tempo médio de detecção de estímulo-alvo no controle foi menor do que no tempo de detecção do estímulo-alvo nas condições de teste, o que parece indicar que o fato de este

estímulo ser precedido de um estímulo com alteração fônica facilita a detecção da novidade do alvo.

Uma das dificuldades encontradas na concepção desse experimento foi caracterizar suficientemente a condição de incongruência, principalmente quando o estímulo-alvo estava no imperfeito. Conforme apresentado no capítulo 3, sentenças simples no imperfeito podem ter uma leitura habitual. Tomemos um exemplo concreto: com a gravação de “o menino corria” seguida por uma imagem na qual o menino corre durante os 5 segundos – uma relação considerada incongruente por nós –, o participante pode ter interpretado essa relação como congruente se fizer uma leitura habitual do imperfeito. Essa leitura habitual se modifica quando se acrescenta à sentença inicial um *frame* de referência. A metodologia testada pode vir a explorar essa possibilidade no futuro.

5.2 EXPERIMENTO 2

5.2.1 INTRODUÇÃO

Em capítulos anteriores, foram apresentadas diversas propostas que discutem a interação entre aspecto gramatical e traços semânticos da raiz verbal (aspecto lexical). Retomamos aqui a Hipótese Prototípica (Shirai 1991; Andersen & Shirai 1996), a qual prevê que *achievements*, *accomplishments*, atividades e estados, nessa ordem, estão mais próximos do significado prototípico do morfema verbal de passado perfectivo; e que atividades, *accomplishments*, *achievements* e estados – este último com restrição para algumas línguas, cf. nota 31 –, nessa ordem, estão mais próximos do significado prototípico do morfema verbal de passado progressivo. Como a distinção aspectual que nos interessa verificar é de perfectivo/imperfectivo, e não de perfectivo/progressivo, retomamos aqui também a proposta de Andersen (1991), a qual prevê que estados, atividades, *accomplishments* e *achievements* são adquiridos nessa ordem quando se trata de passado imperfectivo.

Com objetivo de avaliar as habilidades de crianças no que diz respeito à compreensão de distinções pertinentes a *perfectividade* e *telicidade* em sentenças complexas com *frame* de referência e verificar se *telicidade* interage com *perfectividade*, no sentido de facilitar a compreensão de um verbo ± perfectivo;

escolhemos verbos de atividade e predicados de *accomplishments* – os quais se diferenciam apenas pelo traço de telicidade –, e os apresentamos para os participantes tanto no passado perfectivo quanto no passado imperfectivo. Os participantes foram solicitados a manipular brinquedos de acordo com as sentenças que ouviam. Essas sentenças eram formadas por duas orações, uma oração principal, na qual estava o verbo de atividade ou o predicado de *accomplishment* no passado perfectivo ou no imperfectivo, e um *frame* de referência introduzido por “quando”, composto, invariavelmente, por verbos de *achievement* no passado perfectivo (“sair” e “chegar”, mais especificamente). O *frame* de referência podia ocorrer antes ou depois da oração principal.

Em função do que a literatura em aquisição de aspecto tem apresentado, dois grupos de participantes foram recrutados, um grupo composto por crianças com média de 3;6 anos, e um outro composto por crianças com média de 5;4 anos. De acordo com o que sugere essa literatura, aos 3 anos as crianças ainda não dominam certas distinções aspectuais, o que já começaria a ocorrer aos 5 anos.

A Hipótese Prototípica (Shirai 1991; Andersen & Shirai 1996) e o modelo de aquisição proposto por Andersen (1991) preveriam que seria mais fácil que as crianças realizassem a tarefa solicitada, por um lado, quando o predicado de *accomplishment* estivesse no passado perfeito, e, por outro, quando o verbo de atividade estivesse no passado imperfectivo.

Embora a Hipótese Prototípica faça a previsão de que traços semânticos afetariam a interpretação de traços formais dos afixos de tempo/aspecto, consideramos tal previsão pouco econômica, sobretudo, para o PB, língua na qual não parece haver restrições significativas impostas pelos traços semânticos dos verbos e/ou predicados verbais – *estatividade*, *pontualidade* e *telicidade* – quanto ao emprego dos afixos relativos a *perfectividade*, por exemplo. (cf. seção 3.1.3).

Pretendemos por meio desse experimento verificar se o aspecto lexical, ou, mais especificamente, o traço de *telicidade* influencia o passado \pm perfectivo no PB.

5.2.2 MÉTODO

Participantes:

12 crianças (6 meninos e 6 meninas) de 39;26 a 45;25 meses (idade média de 3;6 anos ou 42 meses) e 12 crianças (6 meninos e 6 meninas) de 57;25 a 66;01 meses (idade média de 5;4 anos ou 64 meses). 15 crianças de 3 anos participaram do experimento, mas 3 delas foram eliminadas por não terem completado o pré-teste. Não houve eliminação entre as 12 crianças do grupo de 5 anos. Todas as crianças recrutadas pertencem à classe média e freqüentam creches e escolas na zona norte do Rio de Janeiro.

Estímulos:

12 listas (A1, A2, A3, B1, B2, B3, C1, C2, C3, D1, D2 e D3) foram produzidas, cada uma das quais com 8 estímulos. 4 predicados compostos por verbos de atividade (verbos intransitivos) acompanhados por algum adjunto adverbial de lugar (por questões de controle) e 4 predicados de *accomplishments* (verbos transitivos) formaram as orações principais do experimento. Os verbos dessas orações podiam estar no passado perfeito ou no passado imperfeito. 8 *frames* de referência introduzidos por “quando”, compostos pelos verbos “sair” e “chegar” (verbos de *achievement*) no passado perfeito foram selecionados.

As listas se diferenciavam dentro de cada grupo (grupos A, B, C e D) apenas alternado a ordem de apresentação dos estímulos. Desse modo, as listas A1, A2 e A3, por exemplo, continham os mesmos estímulos, embora apresentados em ordens diferentes. As listas A se diferenciavam das listas B alternando a perfectividade do passado da oração principal. Assim, se nas listas A1, A2 e A3 havia o estímulo “O sapo pulava na pedra quando o menino saiu”, nas listas B1, B2 e B3 o estímulo correspondente “O sapo pulou na pedra quando o menino saiu” era apresentado. O mesmo processo de diferenciação ocorre entre as listas C e D. Dessa forma, as listas A e C, por um lado, e B e D, por outro, apresentaram os verbos das orações principais sempre no mesmo aspecto. As listas A se diferenciavam das listas C e as listas B se diferenciavam das listas D quanto à ordem do *frame* de referência. O estímulo “Quando o cachorro chegou, o menino desenhou uma bola”, presente nas listas A, apareceu nas listas C como “O menino desenhou uma bola quando o cachorro chegou”. O mesmo processo de diferenciação ocorre entre as listas B e D. Algumas restrições quanto ao processo

de aleatorização dentro de cada grupo foram estabelecidas: a ordem do *frame* de referência não podia ser a mesma em dois estímulos subseqüentes; três estímulos subseqüentes não podiam apresentar os verbos da oração principal no mesmo aspecto gramatical; três estímulos subseqüentes não podiam apresentar os verbos da oração principal com o mesmo aspecto lexical (ou, mais especificamente, com a mesma condição de telicidade).

6 sentenças compunham o pré-teste, sendo 2 sentenças simples com os verbos de *achievement* empregados no *frame* de referência (“sair” e “chegar”); 2 sentenças simples com predicados de *accomplishment*; e 2 sentenças compostas – na primeira sentença composta, a primeira oração era formada por predicado de *accomplishment* e a segunda por verbo de atividade, separadas pela conjunção aditiva “e”; e na segunda sentença composta, já respeitando o padrão dos estímulos do experimento em si, o *frame* de referência com verbo “sair” no passado perfeito antecedia a oração principal, composta por um verbo de atividade, embora sem a presença de adjunto adverbial. Todos os participantes se submeteram ao mesmo pré-teste, independentemente da lista do experimento em si.

Aparato:

Para a tarefa de manipulação (*acting out*) foram empregados 10 bonecos de pano – um representando um menino, outro, uma menina, e os oito restantes representando animais (cachorro, porco, sapo, coelho, gato, borboleta, vaca e macaco) –; placas de EVA nas cores verde – para representar a grama e o jardim – e cinza – para representar uma rua –; um portal confeccionado com peças de encaixe – para representar as ações de “sair” e “chegar”, presentes no *frame* de referência –; uma pedra confeccionada com papel-pedra; uma xícara, um pires, uma caixa e flocos de milho – para os predicados de *accomplishment* que envolvem “encher” e “esvaziar” –; pequenas peças que reunidas formam uma casa – para um dos estímulos do pré-teste –; papel e lápis.

Para a aplicação do experimento, utilizamos uma câmera de filmar digital *Sony* para registrar as reações dos participantes e fichas para anotar a seqüência em que os participantes manipularam os bonecos.

Procedimento:

O experimentador convidava o participante para uma brincadeira. Em primeiro lugar, apresentávamos para as crianças, um a um, os bonecos, o portal e o restante do material necessário. Em seguida, realizávamos um aquecimento, no qual as crianças eram estimuladas a manipular os bonecos para evitar qualquer retraimento excessivo que pudesse comprometer a realização do experimento. Passávamos então ao pré-teste. Antes de começá-lo, o experimentador dizia que a brincadeira se constituía de ele próprio dizer algo que deveria ser mostrado pelo participante com o auxílio dos bonecos. Esses bonecos só eram disponibilizados para os participantes depois que o experimentador terminava a sentença. Durante o pré-teste, o participante deveria executar corretamente pelo menos 2/3 dos estímulos apresentados (4 dos 6 estímulos). Se isso não ocorresse, o participante era eliminado. Com os participantes aprovados no pré-teste, passávamos ao experimento em si.

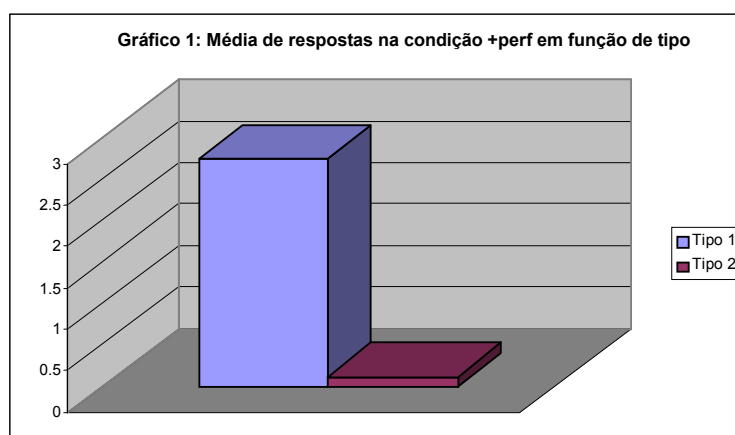
O tempo médio de duração do experimento foi de 9 minutos e 12 segundos para o grupo de 3 anos e 7 minutos e 23 segundos para o grupo de 5 anos. O experimento foi realizado em uma pequena mesa sobre a qual o portal, os bonecos e o restante do material envolvido naquele estímulo ficavam apoiados. A câmera de filmar, apoiada em um tripé, foi colocada em frente ao participante a uma distância de aproximadamente 90 cm. O participante permanecia sentado em uma cadeira pequena durante todo o experimento.

5.2.3 RESULTADOS

Antes de passar aos resultados, é preciso deixar claro os tipos de respostas esperadas para as condições de perfectividade relacionadas ao verbo da oração principal. Quando esse verbo estava no passado imperfeito, apenas um padrão de resposta era esperado, qual seja, a ação da oração principal começa e se prolonga até que a ação do *frame* de referência se inicia. Já quando o verbo da oração principal estava no passado perfeito, dois padrões de respostas eram esperados: um em que a ação do *frame* de referência ocorre em primeiro lugar e a ação da oração principal ocorre em seguida (resposta tipo 1); e outro no qual as

duas ações ocorrem ao mesmo tempo, iniciando-se concomitantemente (resposta tipo 2)².

As respostas-alvo para as situações nas quais o verbo da oração principal estava no passado perfeito foram quase que totalmente do tipo 1 (95,5% dos casos em que o participante deu uma resposta esperada), ou seja, a ação do *frame* de referência ocorreu em primeiro lugar e a ação da oração principal ocorreu em seguida. Em apenas 4,5% dos casos de acerto, as duas ações ocorreram ao mesmo tempo, iniciando-se concomitantemente (respostas do tipo 2). O gráfico 1, apresentado abaixo, mostra-nos as médias na condição + perfeito em função do tipo de respostas (2,75 para tipo 1 e 0,13 para tipo 2).



A tabela 4 apresenta a distribuição das respostas-alvo em percentual em função de perfectividade, telicidade, ordem e idade.

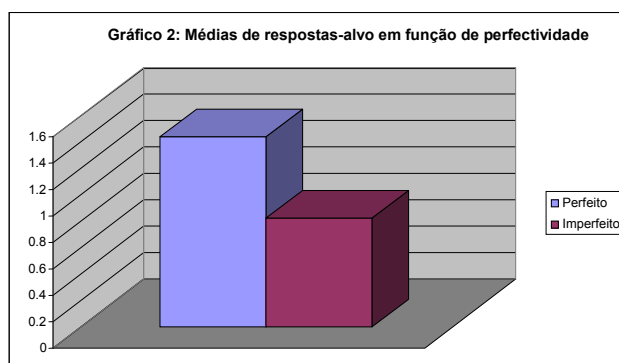
Tabela 4: Distribuição percentual de respostas-alvo em função de perfectividade, telicidade, ordem³ e idade (n=12)

	Perfeito				Imperfeito			
	Télico		Atélico		Télico		Atélico	
Idade	O1	O2	O1	O2	O1	O2	O1	O2
3 anos	33	83	50	92	08	33	50	42
5 anos	67	92	75	83	75	33	50	41
M.Total	50	88	63	88	42	33	50	42

² A variável dependente para as análises que serão apresentadas foi sempre a resposta-alvo. No caso do +perfeito, duas respostas eram esperadas, sendo que uma delas foi preferida, conforme se verá a seguir. As respostas não esperadas serão analisadas em busca de padrões que possam ser informativos quanto à análise realizada pela criança.

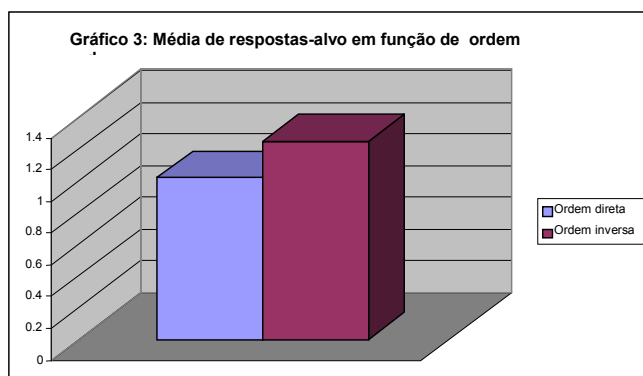
³ Na tabela em questão, O1 significa ordem direta – primeiro oração principal e depois *frame* de referência – e O2 representa ordem inversa.

As respostas-alvo foram analisadas por meio de uma ANOVA com *design* 2 (perfectividade) X 2 (telicidade) X 2 (ordem) X 2 (idade), sendo os primeiros fatores medidas repetidas e o último um fator grupal. O fator perfectividade ($F(1,22) = 17,55$ $p < .001$) acarretou efeito principal. O gráfico 2 permite-nos visualizar a diferença entre as médias.

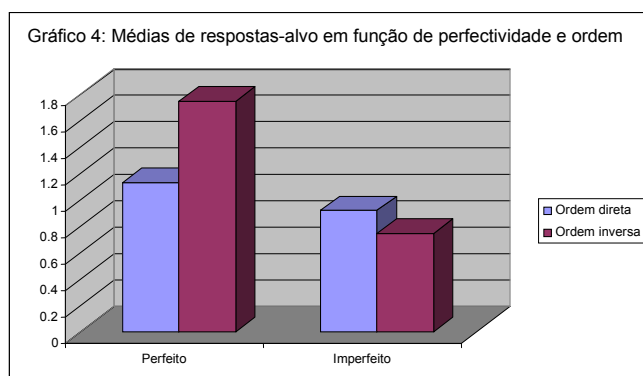


De acordo com o gráfico acima, a manipulação nas situações em que o verbo da oração principal estava no perfeito foi muito mais bem sucedida (média de 1,44) do que nos casos de imperfeito (média de 0,83). Isso pode nos levar a crer que o imperfeito é cognitivamente mais custoso para crianças em fase de aquisição do PB.

O fator ordem ($F(1,22) = 6,69$ $p < .02$) também acarretou efeito principal. O gráfico 3 permite-nos visualizar a diferença entre as médias.

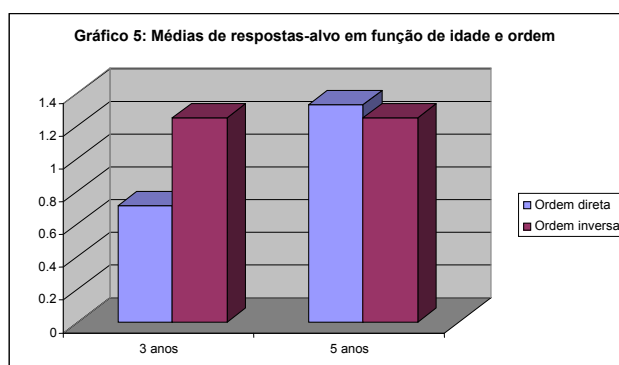


Segundo o gráfico acima, a ordem inversa – oração principal sucedendo o *frame* de referência - facilita a compreensão de sentenças complexas no PB. Houve, entretanto, um efeito de interação entre perfectividade e ordem ($F(1,22) = 11,85$ $p = .002$), conforme se observa no gráfico 4.



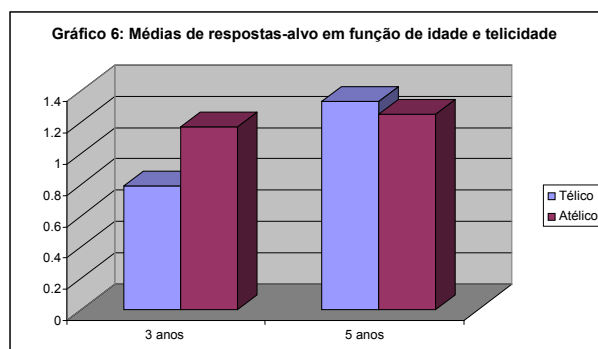
Como se vê, a ordem inversa facilita a compreensão do perfeito e a ordem direta parece facilitar a compreensão do imperfeito. A diferença das médias no perfeito é altamente significativa, ao passo que as médias são bastante próximas no imperfeito.

Além disso, houve um efeito de interação entre ordem e idade ($F(1,22) = 12,44$ $p < .002$), conforme se observa no gráfico 5.



De acordo com gráfico acima, a ordem inversa facilita significativamente a compreensão aos 3 anos, enquanto que aos 5 essa interação parece não ser muito expressiva.

Não se observou um efeito principal de telicidade, embora tenha havido um efeito de interação entre telicidade e idade ($F(2,22) = 4,64$ $p = .04$), conforme se observa no gráfico 6.



De acordo com o gráfico acima, predicados [+ télicos] são mais dificilmente compreendidos aos 3 anos do que os predicados [- télicos]. Aos 5 anos parece que o traço de *telicidade* não afeta a compreensão.

5.2.4 DISCUSSÃO

Conforme se viu na seção anterior, a compreensão de uma sentença com verbo no passado perfeito é mais fácil do que no passado imperfeito. Retomando a proposta de Hornstein (1990), de acordo com a qual da relação entre o tempo da enunciação (*S*) e o tempo de referência (*R*) surgem as possíveis variações relativas a Tempo, ao passo que da relação entre o tempo do evento (*E*) e o tempo da referência (*R*) surgem as variações aspectuais, ou, mais especificamente, aquelas referentes a aspecto gramatical, tentaremos entender razão desse desequilíbrio. Em “a vaca correu na grama”, por exemplo, o evento de “correr” (*E*) ocorre em primeiro lugar, um tempo de referência (*R*) posterior é tomado em relação a esse evento, e, por último, ocorre a enunciação (*S*), a qual se estabelece em função do tempo de referência. Em outras palavras, poderíamos dizer que, em primeiro lugar, a vaca corre na grama; em seguida, essa atividade é tomada como encerrada em função de um tempo de referência; e, por último, a sentença é enunciada (*E_R_S*). Já em “a vaca corria na grama”, o evento de “correr” ocorre; um tempo de referência interno ao evento é tomado; e, em

seguida, ocorre a enunciação em função desse tempo de referência (*E,R_S*). O que faz uma sentença diferente da outra é o modo como o tempo do evento (*E*) e o tempo de referência (*R*) se relacionam. Nesses termos, é possível supor que seja mais fácil para a criança – ou menos custoso cognitivamente – estabelecer um tempo de referência (*R*) independente do tempo de evento (*E*). Seguindo o mesmo princípio, o tempo de referência (*R*) interno ao evento (*E*) – aspecto imperfeito – representaria uma demanda cognitiva maior.

Não estamos tratando, contudo, de sentenças simples – com apenas uma oração –, mas de sentenças formadas por uma oração principal e por um *frame* de referência. Nesse contexto, a ordem de apresentação da oração principal em relação ao *frame* de referência interfere na compreensão da criança. A ordem inversa – primeiro o *frame* de referência e depois a oração principal – parece facilitar a compreensão correta das relações temporais e aspectuais (cf. gráfico 3). Aos 3 anos, contudo, a ordem inversa parece facilitar significativamente a compreensão de tais relações (cf. gráfico 5), principalmente com relação ao perfeito (cf. gráfico 4). É mais fácil para uma criança de 3 anos compreender corretamente as relações temporais e aspectuais numa sentença com verbo principal no perfeito com ordem inversa, tal como “Quando o cachorro chegou, o coelho rolou na grama”. Não parece estranho que assim o seja, já que a resposta-alvo prevê que a manipulação siga a ordem de apresentação dos eventos – primeiro o cachorro chega, depois o coelho rola na grama – no fluxo da fala. Aos 5 anos, a ordem direta parece ser ligeiramente melhor. Com relação ao imperfeito, a ordem direta parece facilitar a compreensão da criança. Parece que é mais fácil para as crianças compreenderem as relações estabelecidas quando o verbo da oração principal está no imperfeito com ordem direta, como em “A borboleta voava no jardim quando a menina saiu”. A aplicação do mesmo raciocínio pode nos levar a entender uma tal preferência, já que, nesse caso, a resposta-alvo também prevê que a manipulação siga a ordem de apresentação dos eventos no fluxo da fala – primeiro a borboleta voa, depois, sem que a borboleta pare de voar, a menina sai. Em suma, nas condições em que o verbo da oração principal está no perfeito, a ordem inversa do *frame* de referência facilita a compreensão, ao passo que a ordem direta dificulta. Contrariamente, nas condições em que o verbo da oração principal está no imperfeito, a ordem direta do *frame* de referência facilita a compreensão, enquanto que a ordem inversa dificulta.

A análise dos padrões de erro também nos sugere que a estratégia adotada pela criança esteja intimamente relacionada à ordem de apresentação dos eventos no fluxo da fala. Conforme se observa na tabela 5, a média de acerto mais baixa diz respeito à condição imperfeito, télico e ordem direta. Considere-se o exemplo “Quando o gato saiu, o menino enchia a xícara”, de acordo com a referida condição. As relações temporais e aspectuais previstas seriam: em primeiro lugar, o menino começa a encher a xícara e, enquanto isso estiver acontecendo, o gato sai. Como se vê, a ordem de apresentação dos eventos em relação ao fluxo da fala tem de ser invertida.

Com relação a *telicidade*, nenhum resultado nos permite sustentar a Hipótese Prototípica. Como não houve efeito de interação entre *perfectividade* e *telicidade*, não se pode dizer que o traço semântico de *telicidade* facilite ou dificulte a compreensão de aspecto \pm perfectivo. Nesse sentido, não podemos afirmar, por exemplo, que seja mais fácil para a criança realizar no PB o aspecto perfectivo com um predicado de *accomplishment*, por um lado, e o aspecto imperfectivo com um verbo de atividade, por outro.

O traço semântico de *telicidade* parece ser um fator de dificuldade tanto na condição perfeito quanto na condição imperfeito para as crianças de 3 anos. Esse resultado pode ser interpretado como uma evidência de que traços semânticos ligados às raízes verbais, ou, mais especificamente, o traço de *telicidade*, não estariam sendo codificados pelos afixos relativos a tempo/aspecto no PB.

Parece-nos, portanto, que seria mais econômico supor uma estratégia de aquisição na qual a criança assume que a interpretação do afixo verbal independe dos traços semânticos das raízes verbais. Convém ressaltar que, no caso de línguas em que há restrições aspectuais advindas da raiz lexical, a criança teria de rever esse procedimento, uma vez que levaria a erro.

CONCLUSÃO

A dissertação focalizou o processo de aquisição da linguagem no que concerne à aquisição de distinções aspectuais no PB. Especificamente, este trabalho procurou caracterizar como a criança identifica o traço formal de *perfectividade*. Além disso, propomo-nos a verificar se há interação entre a aquisição de *perfectividade* e *telicidade*.

Adotamos um modelo de língua baseado no PM (Chomsky, 1995), de acordo com o qual uma língua se constitui de um SC – universal– e de um léxico – composto por traços fonológicos, semânticos e formais, com parâmetros fixados. O SC opera sobre traços formais do léxico e, em função do PIP, traços formais não interpretáveis, que servem à computação lingüística, são eliminados no curso da mesma.

A identificação de traços formais por parte da criança apresenta-se, nesse contexto, como uma tarefa fundamental. Adotamos uma concepção de aquisição de linguagem, segundo a qual o que é tomado na língua como gramaticalmente relevante tem de estar expresso na interface fônica (Corrêa, 2006; 2007). De acordo com essa concepção, o início do processo de aquisição de uma língua começa com a identificação, por parte da criança, de padrões recorrentes, aos quais ela tenta atribuir valor gramatical. Uma vez que a criança tenha atribuído valor gramatical aos elementos de classes fechadas apresentados em posição fixa, o SC entra em operação (*bootstrapping* do SC a partir de elementos funcionais) (Corrêa, 2001; 2007). Num segundo momento, a criança passa a tentar interpretar semanticamente as distinções estabelecidas por esses elementos de classe fechada, assumindo-se que ela parte do pressuposto de que enunciados lingüísticos se referem a entidades e eventos no mundo.

No que diz respeito ao aspecto gramatical no PB, essa tarefa se inicia com a identificação, a partir da interface fônica, dos afixos relativos a *perfectividade* – os quais também codificam Tempo no português – como gramaticalmente

relevantes. Uma vez que os afixos foram identificados como gramaticalmente relevantes, as variações entre esses afixos são tomadas como marcas de distinções morfossintáticas. Pensemos, por exemplo, nos afixos de tempo passado **-ou** e **-va** de verbos da 1ª conjugação no português. A criança teria, em primeiro lugar, de reconhecê-los como gramaticalmente relevantes e tomá-los como marcas de distinções morfossintáticas. Em seguida, essas variações seriam semanticamente interpretadas (em função do PIP).

Os dados obtidos a partir da aplicação do experimento 1, apresentado no capítulo 5, parecem sustentar que as crianças em fase de aquisição são sensíveis aos afixos que codificam Tempo e Aspecto. Em função dessa sobreposição de Tempo e Aspecto, não é possível determinar, por meio desse experimento, o que estaria sendo codificado: se Tempo, se Aspecto, se ambos. Conforme vimos, muitos trabalhos propuseram que a codificação inicial do afixo diz respeito a aspecto, e, mais especificamente, a traços semânticos de raízes verbais (Bronckart & Sinclair (1973), Antinucci & Miller (1976) e Bloom, Lifter & Hafitz (1980)). A despeito de esses trabalhos defenderem que a criança não estaria cognitivamente apta para lidar com relações temporais, Harner (1981), Johnson & Fey (2006) e McShane & Whittaker (1988) sugerem que o emprego do afixo verbal estaria codificando Tempo desde cedo.

Um dos nossos objetivos foi desenvolver, por meio desse experimento, uma metodologia que fosse capaz de avaliar a percepção de informação proveniente tanto da interface fônica quanto da interface semântica. De acordo com nossas previsões, se a criança explorasse a interface semântica, o passado imperfeito, por ser menos comum na fala de crianças, provocaria reação mais acentuada; se, contrariamente, a criança estivesse mais atenta à informação proveniente da interface fônica, ela deveria dar mais atenção ao perfeito do que ao imperfeito pela mesma razão. Como os participantes, ao menos os mais velhos, apresentaram tempo de atenção superior aos estímulos-alvo na condição [+ perfeito], sugerimos que a interface fônica talvez tenha sido mais explorada do que a semântica.

O experimento 2 foi concebido para atender três dos nossos objetivos. O primeiro deles foi avaliar as habilidades de crianças de 3 e 5 anos, no que diz respeito à compreensão de distinções pertinentes a *perfectividade* e *telicidade* em sentenças complexas em que uma oração temporal é tomada como *frame* de

referência. De acordo com os dados obtidos, o aspecto imperfeito é mais difícil de ser compreendido do que o perfeito. Conforme discutimos anteriormente, parece que a tomada de um tempo de referência interno ao evento é cognitivamente mais custosa.

Os resultados desse mesmo experimento sugerem que aos 3 anos a codificação de *telicidade* não está bem estabelecida. Isso pode, por um lado, nos levar a questionar propostas que defendem interação entre aspecto lexical e aspecto gramatical, e, por outro, supor uma estratégia de aquisição na qual a criança assume que a interpretação do afixo verbal independe dos traços semânticos das raízes verbais.

Esse mesmo experimento também nos permitiu verificar se a ordem do *frame* de referência – oração temporal sucedendo ou precedendo a oração principal – afeta a compreensão de distinções gramaticais pertinentes a *perfectividade*. Conforme se observou, a ordem do *frame* de referência parece assumir grande importância, principalmente para as crianças mais novas. Em função do padrão de erro observado nas respostas dadas, podemos supor que as crianças, principalmente as de 3 anos, seguem uma estratégia ligada à ordem em que os eventos são apresentados no fluxo da fala. Diante disso, a posição do *frame* de referência pode ter facilitado ou dificultado a compreensão, como se viu na discussão do experimento em questão.

Um estudo de aquisição de aspecto deve, contudo, tratar de inúmeras outras questões que não foram aqui contempladas. Não nos dedicamos, por exemplo, ao estudo de distinções relativas a *progressividade*, o que pode ser de grande valor como desmembramento do trabalho aqui apresentado, na medida em que, no aspecto progressivo, não há sobreposição de Tempo e Aspecto sendo codificados no mesmo afixo. Um estudo complementar dedicado a distinções gramaticais dessa natureza poderia nos auxiliar na discussão do que é codificado inicialmente pela criança. Além disso, o estudo dos outros traços semânticos ligados a raízes verbais – *pontualidade* e *estatividade* – poderia nos auxiliar para a construção de um quadro mais amplo quanto às possibilidades de interação entre aspecto gramatical e aspecto lexical. De maneira mais geral, o estudo de Aspecto pode colaborar para a discussão de questões que envolvem habilidades cognitivas que podem estar relacionadas com língua, como parece ser o caso de *ponto de vista*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, R. La adquisición de la morfología verbal. *Lingüística*, v.1, p. 89 – 141, 1989.

_____. Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In: Thom Huebner & Charles A. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.

_____ & SHIRAI, Y. Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, v.16, p. 133 – 156, 1994.

_____ & _____. Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection. In: William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 1996.

ANTINUCI, F. & MILLER, R. How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, v. 3, p. 167 – 189, 1976.

AVRAN, L. *An introduction to language acquisition from a generative perspective*. Bucharest: Bucharest University Press, 2002.

BARDOVI-HARLIG, K. The interaction of pedagogy and natural sequences in the acquisition of tense and aspect. In: Fred R. Eckman, Diane Highland, Peter W. Lee, Jean Milehan & Rita Rutkowski Weber (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

BINNICK, R. *Time and the verb*. Oxford: Blackwell, 1991.

BLOOM, L., LIFTER, K. & HAFITZ, J. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, v.56, p. 386 – 412, 1980.

BOK-BENNEMA, R. Evidence for an aspectual functional head in French and Spanish. In: Oosterdorp, M. & Anagnostopoulou, E. *Progress in Grammar. Articles on the 20th Anniversary of the Comparison of Grammatical Models Groupin Tilburg*. www.meertens.nl/books/progressingrammar, 2001.

BORER, H. The projection of arguments. In E. Benedicto and J. Runner (eds.), *University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics*, v. 17, 1994.

BRONCKART, J-P. & SINCLAIR, H. Time, tense and aspect. *Cognition*, v.2, p. 107 – 130, 1973.

BROWN, R. *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

BRUN, D., AVRUTIN, S. & BABYONSHEV, M. Aspect and its temporal interpretation during the optional infinitive stage in Russian. In A. Green, H. Littlefield, and C. Tano (eds.), *Proceedings of BUCLD 23*, p. 120 – 131., Somerville, MA: Cascadilla Press, 1999.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program for Linguistic Theory*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

_____. Derivation by Phases. MIT Occasional Papers in Linguistics, n. 18, Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, Department of Linguistic and Philosophy, MIT, 1999.

CINQUE, G. *Adverbs and functional heads, a cross-linguistic perspective*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1999.

COMRIE, B. *Aspect*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1976.

CORRÊA, L. M. S. Uma hipótese para a aquisição do gênero gramatical com particular referência para o português. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. Possíveis diálogos entre Teoria Lingüística e Psicolingüística: questões de processamento, aquisição e do Déficit Específico da Linguagem. In: N. Miranda & M. C. L. Name (eds.), *Lingüística e Cognição*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005a.

_____. Uma hipótese para a relação entre processador lingüístico e gramática numa perspectiva minimalista In: Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN, p. 353 – 364, 2005b.

_____. Conciliando processamento lingüístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem: habilidades discriminatórias de bebês, categorias funcionais e a disponibilidade de um sistema computacional lingüístico. In: Corrêa, L. M. S. (org.), *Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento Lingüístico*. Editora da PUC-RJ. Rio de Janeiro, 2006.

_____. O que, afinal, a criança adquire ao adquirir uma língua? *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007 (a sair).

_____. & Augusto, M.R.A. Computação lingüística no processamento on-line: em que medida uma derivação minimalista pode ser incorporada em modelos de processamento? Comunicação apresentada em Mesa Inter-GTs no XXI Encontro Nacional da ANPOLL, PUC-SP, 2006.

De LEMOS, C. International processes in the child's construction of language. In: Werner Deutsch (ed.), *The child's construction of language*. London: Academic Press, 1981.

DOWTY, D. R. *Word meaning and Montague grammar: the semantics of verbs and times in Generative Semantics and Montague's PTQ*. Dordrecht: Reidel, 1979.

FRIEDMANN, N & GRODZINSKY, Y. Tense and agreement in agrammatic production: Pruning the syntactic tree. *Brain & Language*, v. 56, p. 71 – 90, 1997.

GAVRUSEVA, E. Is there primacy of aspect in child L2 acquisition? *Bilingualism: language and cognition*, v. 5, p. 109 – 130, 2002a.

_____. Aspect, eventivity, and finiteness in early child grammar. In Costa, J. & Freitas, M. J. (eds.), *Proceedings of the GALA'01 Conference on Language Acquisition*, p. 68 – 75. Lisboa: Associação Portuguesa de Lingüística, 2002b.

GIORGI, A. & PIANESI, F. *Tense and aspect: from semantics to morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HARNER, L. Children talk about the time and aspect of actions. *Child Development*, v. 52, p. 498 – 506, 1981.

HERMONT, A. B. Aquisição de tempo e aspecto no déficit especificamente lingüístico. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

HÖHLE, B. & WEISSENBORN, J. The origins of syntactic knowledge: recognition of determiners in one-year-old german children. *Proceedings of the 24th Annual Boston Conference*, 2000.

HORNSTEIN, N. *As time goes by: Tense and Universal Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

ILARI, R. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto, 1997.

JAKOBSON, R. The relationship between genitive and plural in the declension of Russian nouns. Linda R. Waugh & Morris Halle (eds.), *Scando-Slavica III*. Reimpresso em *Russian and Slavic grammar: Studies 1931-1981*. Mouton: Berlin, 1957.

- JOHNSON, B. & FEY, M. Interaction of lexical and grammatical aspect in toddlers' language. *Journal of Child Language*, v.33, p. 419 – 435, 2006.
- KAYNE, R. S. *The antisymmetry of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
- KAZANINA & PHILLIPS. Temporal reference frames and the imperfective paradox. In G. Garding & M. Tsujimura (eds.), *Proceedings of WCCFL 22*, p. 287 – 300. Somerville, MA: Cascadilla Press 2003.
- KLEIN, W. *Time in language*. London: Routledge, 1994.
- KOLK, H. & HEESCHEN, C. Agrammatism, paragrammatism and the management of language. *Language and Cognitive Processes*, v. 7, p. 89 – 129, 1992.
- LANDMAN, F. The progressive. *Natural Language Semantics*, v.1, p. 1 – 32, 1992.
- LI, P. & SHIRAI, Y. *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. New York: Mouton de Gruyter, 2000.
- LYONS, J. *Semantics*, v. 2. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977.
- MARTINS, L. S. O. O traço de pessoa na aquisição normal e deficitária do português brasileiro. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2007.
- MACACCHERO, N. B. Aquisição das categorias funcionais tempo e aspecto no déficit especificamente lingüístico. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- MCSHANE, J. & WITTAKER, S. The encoding of tense and aspect by three-to-five-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 45, p. 52 – 70, 1988.
- NAME, M. C. L. Habilidades perceptuais de crianças na aquisição do sistema de gênero do português. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2002.
- _____ & CORRÊA, L. M. S. Delimitação perceptual de uma classe correspondente à categoria funcional D: Evidências da aquisição do português. *Fórum Lingüístico*, v.3, n.1, p. 55-88, 2003.
- NISHIDA, C. The Spanish reflexive clitic *se* as an aspectual class marker. *Linguistics*, 32, 425 – 458, 1994.
- NOVAES, C. Minimalism, nature of features and neuropsychological syndromes affecting language. Trabalho apresentado no XV Theoretical and Experimental Neuropsychology. Montreal, 2004.

_____. & BRAGA, M. Violações de tempo na fala de indivíduos agramáticos no português do Brasil. In: *Anais – XVII ENANPOLL – GT21 – Psicolinguística*, 2004.

OSAWA, F. The Relation between Tense and Aspect: The Emergence of the T-system. *UCL Working Papers in Linguistics*, 11, 1999.

PARSONS, T. *Events in the Semantics of English: a study in Subatomic Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

PHILLIPS, C. Syntax at age two: Cross-linguistic differences. In: C. Schütze, J. Ganger & K. Broihier (eds.), *Papers on Language Processing and Acquisition*. MITWPL, v. 26, p. 225-282, 1995.

POLLOCK, J-Y. Verb movement, universal grammar and the structure of IP. *Linguistic Inquiry* v.20, p. 365-424, 1989.

RADFORD, A. *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford: Blackwell, 1990.

REICHENBACH, H. *Elements of symbolic logic*. New York: Macmillan, 1947.

RIZZI, L. Some notes on linguistic theory and language development: The case of Root Infinitives. *Language acquisition*, v.3, p. 371 – 393, 1994.

SALABERRY, R. & AYOUN, D. The development of L2 tense-aspect in the Romance languages. In: R. Salaberry & D. Ayoun (eds.), *Tense and aspect in romance languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

SCHER, A. P. As categorias aspectuais e a formação de construções com o verbo leve *dar*. Comunicação apresentada em Reunião do GTTG no XIX Encontro Nacional da ANPOLL, Maceió, 2004.

SCHLYTER, S. Une hiérarchie d'adverbes et leur distribution - Par quelle transformation? In: Ch. Rohrer & N. Ruwet, (eds.), *Actes du Colloque Franco-Allemand de Grammaire Transformationnelle*, vol. II, p. 76 – 84, 1974.

SHIRAI, Y. *Primacy of aspect in language acquisition: Simplified input and prototype*. Tese de Doutorado. Los Angeles: University of California, 1991.

_____. & ANDERSEN, R. The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account. *Language*, v. 71, p. 743-762, 1995.

- SMITH, C. S. A theory of aspectual choice. *Language*, v.59, p. 479-501, 1983.
- _____. *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer, 1991.
- _____. *The parameter of aspect*. Second Edition. Dordrecht: Kluwer, 1997.
- SPELKE, E. Physical knowledge in infancy: reflections on Piaget's theory. In: S. Carey & R. Gelman (eds.), *The epigenesis of mind: essays on Biology and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.
- TENNY, C. The aspectual interface hypothesis. In Sag, I. & Szabolcsi, A., (eds.), *Lexical Matters*. Stanford, Calif.: Center for the Study of Language and Information, 1992.
- TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: EdUFU, 1981.
- TSIMPLI, I.-M. *The Prefunctional Stage of First Language Acquisition*. New York: Garland, 1996.
- VAN GELDEREN, E. *The rise of functional categories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.
- VAN HOUT, A. Projection based on event structure. In: P. Coopmans, M. Everaert & J. Grimshaw (eds.), *Lexical specification and lexical insertion*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- VENDLER, Z. Verbs and times. *Philosophical Review*, v.66, p.143-160, 1957.
- VERKUYL, H. J. *On the compositional nature of aspect*. Dordrecht: Reidel, 1972.
- _____. *Aspectual issues: Studies on time and quantity*. Stanford University, CA: CSLI, 1999.
- VINNITSKAYA, I. & WEXLER, K. The role of pragmatics in the development of Russian aspect. *First Language*, v. 21, n. 62, p. 143 – 186, 2001.
- WEIST, R. M., WYSOCKA, H., WITKOWSKA-STADNIK, K., BUCZOWSKA, E. & KONIECZNA, E. The defective tense hypothesis: on the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language*, v. 2, p. 347 – 374, 1984.
- WEXLER, K. Finiteness and head movement in early child grammars. In D. Lightfoot & N. Hornstein (eds.), *Verb Movement*. 305 – 350. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

WHITE, M. *The imperfective paradox and trajectory-of-motion events*. In: Proc. of ACL, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 – Lista A – Experimento 1

O menino dança.
 O menino pula.
 O menino chora.
 O menino pinta.
 O menino cozinha.
 O menino come.
 O menino escreve.
O menino corria. Incongruente

O menino bebe.
 O menino desenha.
 O menino rola.
 O menino treme.
 O menino colore.
 O menino estuda.
 O menino martela.
O menino marchava. Congruente

A menina estuda.
 A menina martela.
 A menina come.
 A menina gira.
 A menina chora.
 A menina rola.
 A menina recorta.
A menina dança. Congruente

A menina dorme.
 A menina colore.
 A menina anda.
 A menina varre.
 A menina pinta.
 A menina patina.
 A menina brinca.
A menina desenhou. Incongruente

O menino brinca.
 O menino recorta.
 O menino anda.
 O menino rabisca.
 O menino varre.
 O menino roda.
 O menino joga.
O menino girou. Incongruente

O menino se suja.
 O menino se deita.
 O menino se lava.
 O menino se penteia.
 O menino se levanta.
 O menino se enxuga.
 O menino se esconde.
O menino se vestiu. Congruente

A menina se enxuga.
 A menina se deita.
 A menina se veste.
 A menina se balança.
 A menina se penteia.
 A menina se levanta.
 A menina se suja.
A menina se lavou. Congruente

A menina escreve.
 A menina bebe.
 A menina roda.
 A menina corre.
 A menina marcha.
 A menina rabisca.
 A menina cozinha.
A menina pulava. Incongruente

Anexo 2 – Lista B – Experimento 1

A menina colore.
 A menina varre.
 A menina dorme.
 A menina patina.
 A menina engatinha.
 A menina pinta.
 A menina anda.
A menina desenhava. Incongruente

A menina cozinha.
 A menina corre.
 A menina escreve.
 A menina marcha.
 A menina bebe.
 A menina rabisca.
 A menina roda.
A menina pulou. Incongruente

O menino anda.
 O menino brinca.
 O menino varre.
 O menino rabisca.
 O menino roda.
 O menino joga.
 O menino recorta.
O menino girava. Incongruente

O menino se deita.
 O menino se suja.
 O menino se levanta.
 O menino se lava.
 O menino se enxuga.
 O menino se penteia.
 O menino se esconde.
O menino se vestia. Congruente

A menina se deita.
 A menina se penteia.
 A menina se veste.
 A menina se enxuga.
 A menina se levanta.
 A menina se suja.
 A menina se balança.
A menina se lavava. Congruente

A menina come.
 A menina estuda.
 A menina chora.
 A menina rola.
 A menina recorta.
 A menina gira.
 A menina martela.
A menina dançou. Congruente

O menino dança.
 O menino pinta.
 O menino engatinha.
 O menino cozinha.
 O menino pula.
 O menino escreve.
 O menino come.
O menino correu. Incongruente

O menino treme.
 O menino bebe.
 O menino colore.
 O menino estuda.
 O menino martela.
 O menino desenha.
 O menino rola.
O menino marchou. Congruente

Anexo 3 – Lista C – Experimento 1

A menina gira.
 A menina martela.
 A menina come.
 A menina chora.
 A menina rola.
 A menina recorta.
 A menina estuda.

A menina dançava. Incongruente

A menina engatinha.
 A menina colore.
 A menina anda.
 A menina varre.
 A menina dorme.
 A menina patina.
 A menina pinta.

A menina desenhou. Congruente

O menino colore.
 O menino rola.
 O menino bebe.
 O menino treme.
 O menino estuda.
 O menino martela
 O menino desenha.

O menino marchava. Incongruente

O menino escreve.
 O menino dança.
 O menino pinta.
 O menino pula.
 O menino engatinha.
 O menino cozinha.
 O menino come.

O menino corria. Congruente

A menina rabisca.
 A menina escreve.
 A menina bebe.
 A menina cozinha.
 A menina roda.
 A menina corre.
 A menina marcha.

A menina pulava. Congruente

A menina se suja.
 A menina se enxuga.
 A menina se levanta.
 A menina se veste.
 A menina se penteia.
 A menina se balança.
 A menina se deita.

A menina se lavou. Congruente

O menino se penteia.
 O menino se suja.
 O menino se enxuga.
 O menino se deita.
 O menino se lava.
 O menino se levanta.
 O menino se esconde.

O menino se vestiu. Congruente

O menino varre.
 O menino recorta.
 O menino anda.
 O menino joga.
 O menino rabisca.
 O menino roda.
 O menino brinca.

O menino girou. Congruente

Anexo 4 – Lista D – Experimento 1

O menino rabisca.
 O menino brinca.
 O menino recorta.
 O menino varre.
 O menino joga.
 O menino roda.
 O menino anda.
O menino girava. Congruente

O menino cozinha.
 O menino dança.
 O menino pula.
 O menino come.
 O menino engatinha.
 O menino pinta.
 O menino escreve.
O menino correu. Congruente

A menina se penteia.
 A menina se deita.
 A menina se veste.
 A menina se suja.
 A menina se balança.
 A menina se levanta.
 A menina se enxuga.
A menina se lavava. Incongruente

A menina escreve.
 A menina bebe.
 A menina roda.
 A menina corre.
 A menina cozinha.
 A menina marcha.
 A menina rabisca.
A menina pulou. Congruente

O menino bebe.
 O menino martela.
 O menino treme.
 O menino rola.
 O menino colore.
 O menino desenha.
 O menino estuda.
O menino marchou. Incongruente

O menino se levanta.
 O menino se lava.
 O menino se deita.
 O menino se penteia.
 O menino se suja.
 O menino se enxuga.
 O menino se esconde.
O menino se vestia. Incongruente

A menina estuda.
 A menina martela.
 A menina recorta.
 A menina chora.
 A menina come.
 A menina gira.
 A menina rola.
A menina dançou. Incongruente

A menina dorme.
 A menina engatinha.
 A menina colore.
 A menina anda.
 A menina varre.
 A menina pinta.
 A menina patina.
A menina desenhava. Congruente

Anexo 5 – Lista A Controle – Experimento 1

O menino dança.
 O menino pula.
 O menino engatinha.
 O menino pinta.
 O menino cozinha.
 O menino come.
 O menino escreve.

O menino corre. (O menino está dormindo)

O menino se suja.
 O menino se deita.
 O menino se lava.
 O menino se penteia.
 O menino se levanta.
 O menino se enxuga.
 O menino se esconde.

O menino se veste. (O menino está varrendo)

A menina estuda.
 A menina martela.
 A menina come.
 A menina gira.
 A menina chora.
 A menina rola.
 A menina recorta.

A menina dança. (A menina está bebendo)

A menina dorme.
 A menina colore.
 A menina anda.
 A menina varre.
 A menina pinta.
 A menina patina.
 A menina engatinha.

A menina desenha. (A menina está rolando)

O menino brinca.
 O menino recorta.
 O menino anda.
 O menino rabisca.
 O menino varre.
 O menino roda.
 O menino joga.

O menino gira. (O menino está estudando)

O menino bebe.
 O menino desenha.
 O menino rola.
 O menino treme.
 O menino colore.
 O menino estuda.
 O menino martela

O menino marcha. (O menino está comendo)

A menina se enxuga.
 A menina se deita.
 A menina se veste.
 A menina se balança.
 A menina se penteia.
 A menina se levanta.
 A menina se suja.

A menina se lava. (A menina está marchando)

A menina escreve.
 A menina bebe.
 A menina roda.
 A menina corre.
 A menina marcha.
 A menina rabisca.
 A menina cozinha.

A menina pula. (A menina está se penteando)

Anexo 6 – Lista B Controle

- Experimento 1

A menina gira.
 A menina martela.
 A menina come.
 A menina chora.
 A menina recorta.
 A menina estuda.
 A menina dança.
A menina rola. (A menina está escrevendo)

O menino colore.
 O menino rola.
 O menino marcha.
 O menino treme.
 O menino estuda.
 O menino martela.
 O menino desenha.
O menino bebe. (O menino está correndo)

A menina escreve.
 A menina pula.
 A menina bebe.
 A menina cozinha.
 A menina roda.
 A menina corre.
 A menina marcha.
A menina rabisca. (A menina está se penteando)

O menino se penteia.
 O menino se enxuga.
 O menino se deita.
 O menino se lava.
 O menino se levanta.
 O menino se esconde.
 O menino se veste.
O menino se suja. (O menino está dormindo)

A menina pinta.
 A menina engatinha.
 A menina colore.
 A menina anda.
 A menina varre.
 A menina desenha.
 A menina dorme.
A menina patina. (A menina está comendo)

O menino escreve.
 O menino dança.
 O menino pinta.
 O menino come.
 O menino corre.
 O menino pula.
 O menino engatinha.
O menino cozinha. (O menino está se escondendo)

A menina se suja.
 A menina se enxuga.
 A menina se levanta.
 A menina se veste.
 A menina se penteia.
 A menina se balança.
 A menina se deita.
A menina se lava. (A menina está martelando)

O menino gira.
 O menino varre.
 O menino recorta.
 O menino anda.
 O menino joga.
 O menino rabisca.
 O menino roda.
O menino brinca. (O menino está estudando)

Anexo 7 – Pré-teste¹ – Experimento 2

O menino saiu (*achievement*)

O cachorro chegou (*achievement*)

O menino pintou o desenho (*accomplishment*)

O menino esvaziou o pires. (*accomplishment*)

O menino montou uma casa e a borboleta voou.

Quando a menina saiu, o sapo pulou.

Anexo 8 – Lista A1² – Experimento 2

O sapo pulava na pedra quando o menino saiu.

Quando o cachorro chegou, o coelho rolou na grama.

O menino enchia a xícara quando o gato saiu.

Quando a menina chegou, a vaca corria na grama.

A borboleta voou no jardim quando a menina saiu.

Quando o cachorro chegou, o menino desenhou uma bola.

A menina esvaziou a caixa quando o macaco saiu.

Quando o porco chegou, o cachorro atravessava a rua.

¹ Esse pré-teste foi utilizado com todas as listas, sem qualquer variação.

² Foram produzidas 3 listas (A1, A2 e A3) exatamente com os mesmos estímulos, diferentes apenas em função da ordem de apresentação desses estímulos.

Anexo 9 – Lista B1³ – Experimento 2

A borboleta voava no jardim quando a menina saiu.

Quando o porco chegou, o cachorro atravessou a rua.

O sapo pulou na pedra quando o menino saiu.

Quando o cachorro chegou, o menino desenhava uma bola.

O menino encheu a xícara quando o gato saiu.

Quando o cachorro chegou, o coelho rolava na grama.

A menina esvaziava a caixa quando o macaco saiu.

Quando a menina chegou, a vaca correu na grama.

Anexo 10 – Lista C1⁴ – Experimento 2

A vaca corria na grama, quando a menina chegou.

Quando o macaco saiu, a menina esvaziou a caixa.

O cachorro atravessa a rua quando o porco chegou.

Quando o menino saiu, o sapo pulava na pedra.

O coelho rolou na grama quando o cachorro chegou.

O menino desenhava uma bola, quando o cachorro chegou.

Quando a menina saiu, a borboleta voou no jardim.

Quando o gato saiu, o menino enchia a xícara.

³ Foram produzidas 3 listas (B1, B2 e B3) exatamente com os mesmos estímulos, diferentes apenas em função da ordem de apresentação desses estímulos.

⁴ Foram produzidas 3 listas (C1, C2 e C3) exatamente com os mesmos estímulos, diferentes apenas em função da ordem de apresentação desses estímulos.

Anexo 11 – Lista D1⁵ – Experimento 2

O coelho rolava na grama, quando o cachorro chegou.

Quando o macaco saiu, a menina esvaziava a caixa.

O cachorro atravessou a rua quando o porco chegou.

Quando a menina saiu, a borboleta voava no jardim.

A vaca correu na grama, quando a menina chegou.

Quando o gato saiu, o menino encheu a xícara.

O menino desenhava uma bola quando o cachorro chegou.

Quando o menino saiu, o sapo pulou na pedra.

⁵ Foram produzidas 3 listas (D1, D2 e D3) exatamente com os mesmos estímulos, diferentes apenas em função da ordem de apresentação desses estímulos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)