

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

**Tharen Teixeira de Souza**

**INVESTIGANDO NA AQUISIÇÃO DO PB A HIPÓTESE  
DA PERFECTIVIDADE**

Florianópolis, julho de 2008.

**Tharen Teixeira de Souza**

**INVESTIGANDO NA AQUISIÇÃO DO PB A HIPÓTESE  
DA PERFECTIVIDADE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de MESTRE em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra.. Roberta Pires de Oliveira

Florianópolis, julho de 2008.

**Tharen Teixeira de Souza**

## **INVESTIGANDO NA AQUISIÇÃO DO PB A HIPÓTESE DA PERFECTIVIDADE**

Dissertação defendida e aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística no curso de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina pela comissão formada por:

---

Profa. Dra. Roberta Pires de Oliveira (UFSC)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes (UNICAMP)  
Co-orientadora

---

Profa. Dra. Maria Cristina Figueiredo e Silva (UFSC)  
Membro interno

---

Profa. Dra. Ina Emmel (UFSC)  
Membro externo

---

Dr. Marco Antonio Esteves da Rocha (UFSC)  
Suplente

Florianópolis, julho de 2008.

## AGRADECIMENTOS

---

Alguns dos amigos que estiveram ao meu lado durante esse tempo de mestrado, muitas vezes, me ouviram dizer que a parte dos ‘agradecimentos’ seria uma das grandes partes da dissertação – isso por tantas pessoas boas que surgiram no meu caminho, em momentos em que eu realmente precisava. Agora, um filme passa em minha cabeça com muitos personagens importantes. A alguns, eu agradeço em particular.

Aos meus pais eu agradeço por terem me dado, com sua simplicidade e humildade, os valores mais importantes que tenho hoje; por terem, apenas, me indicado o caminho, mostrando que eu teria que construí-lo – estou construindo.

À professora Ruth, por ter me dado a oportunidade de pesquisar na iniciação científica – foi ali que tudo começou. De lá pra cá, tantos choros meus ao ler seus e-mails, tanto medo ao abri-los e mais ainda, ao respondê-los. Hoje, eu sei que os ‘puxões de orelha’ foram necessários e sou muito grata por tudo!

À Roberta, minha orientadora, por sua calma e tranquilidade nos momentos em que eu mais precisava, quando eu chegava a sua sala, com os prazos esgotando e dizia ‘não consigo, travei’ e ela respondia com a maior serenidade ‘calma Tharen, você tem que escrever, é assim mesmo’. Sinceramente, não sei como teria sido se ela não tivesse a paciência que tem. Muito, mas muito obrigada!

Ao professor Marco Rocha, por ter disponibilizado algumas de suas tardes para me ajudar na rodagem dos dados.

Às meninas do DLLV, Valdete, Rosilda e Zilma, exemplo de funcionários públicos, pela amizade e pelo carinho de sempre, pelos cafezinhos no meio tarde e por terem sempre me tratado tão bem, jamais as esquecerei.

Ao meu grande amigo Ronald, pela ajuda incansável durante a realização deste trabalho, por ter sido quase um ‘terceiro orientador’ – você foi demais!

Ao meu querido amigo Luisandro, pelas tantas leituras dos textos em inglês que fez comigo, quando eu demorava 1 hora pra ler duas páginas e por estar sempre disposto a me ajudar sempre que eu precisava.

À Sandra, Josi, Lu, Paula, Fabi, Joisce, Déia e Carol Siga, Ani, ao Marcos e Gustavo, pela amizade, pelo carinho e pelas risadas durante esse período.

À CAPES pelo financiamento.

À DEUS... por ter estado sempre comigo, me fazendo sentir sua força e presença.

## VERBO SER

Que vai ser quando crescer?  
Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
É ter um corpo, um jeito, um nome?  
Tenho os três. E sou?  
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?  
Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?  
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?  
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.  
Que vou ser quando crescer?  
Sou obrigado a? Posso escolher?  
Não dá para entender. Não vou ser.  
Vou crescer assim mesmo.  
Sem ser Esquecer.

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

---

Esta dissertação tem como objetivo discutir a aquisição da categoria aspecto no português do Brasil (PB). Assumimos aspecto como a constituição temporal interna de uma situação (Comrie, 1976) e partimos da concepção inatista da aquisição da linguagem. Parece ser consenso na literatura sobre aquisição da linguagem que as crianças adquirindo uma língua associam de um lado passado, formas perfectivas e predicados télicos e de outro, presente, formas imperfectivas e predicados atélicos. Isso acontece no inglês, no chinês, no espanhol e em outras línguas. Nosso objetivo neste trabalho é verificar se as crianças adquirindo o PB fazem, por um lado, a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos e por outro, formas imperfectivas e predicados atélicos, associação que designamos “hipótese da perfectividade”. Para isso, analisamos sentenças produzidas pelas crianças nos tempos passado, presente e futuro e as classificamos em relação à perfectividade e à acionalidade (seguindo Vendler, 1967). Foram examinados, longitudinalmente, dados de produção espontânea de duas crianças adquirindo o PB entre as idades de 1;8 a 3;7 anos. A análise dos dados vai ao encontro da literatura sobre aquisição de aspecto: as crianças adquirindo o PB associam por um lado passado/perfectivo/télico e por outro, presente/imperfectivo/atélico e diferenciam passado e não-passado já na primeira faixa etária, 1;8 anos.

**Palavras-chave:** semântica, aquisição, aspecto.

## ABSTRACT

---

This thesis aims at discussing aspects on the acquisition of aspect category in Brazilian Portuguese (BP). We assume aspect as the internal temporal constitution of a situation (Comrie, 1976) and that language acquisition is an innate process. It seems to be consensual in the literature on language acquisition that children acquiring a language associate on one side past tense, perfective forms and telic predicates and on another side, present tense, imperfective forms and atelic predicates. This is the case in English, Chinese, Spanish and other languages. Our objective within this study is to verify if children acquiring PB do the same, association which we have defined as “perfectivity hypothesis”. In order to do so, we investigated sentences uttered by children in past, present and future tenses and classified them according to perfectivity and telicity. (following Vendler, 1967). This study has investigated data of spontaneous production of two children acquiring BP, between 1;8 years and 3;7 years of age. The analysis of the data was in accordance to the literature about aspect acquisition: children acquiring BP associate on one side past/perfective/telic features and on the other, present/imperfective/atelic ones and differentiate past from non-past from a very early age, 1;8 years-old.

**Keywords:** semantics, language acquisition, aspect.



## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO I – O TEMPO, O ASPECTO E A ACIONALIDADE</b> .....	11
1.1. A EXPRESSÃO DO TEMPO NO PB .....	11
1.2. ASPECTO.....	17
1.2.1. Perfectivo e imperfectivo.....	19
1.3. ACIONALIDADE .....	24
<b>CAPÍTULO II – O QUE A LITERATURA DIZ SOBRE A AQUISIÇÃO DE ASPECTO?</b> .....	32
2.1. <i>ASPECT FIRST HYPOTHESIS</i> (WAGNER, 2001).....	34
2.2. A INFLUÊNCIA DO ASPECTO LEXICAL NO ASPECTO GRAMATICAL (LI & BOWERMAN, 1998) .....	41
2.3. O PAPEL DO OBJETO NA AQUISIÇÃO DE ASPECTO EM DETERMINADAS LÍNGUAS (HODGSON, 2003) .....	50
2.4. A AQUISIÇÃO DO TEMPO (VALIAN, 2006) .....	58
2.5. A HIPÓTESE INICIAL .....	60
<b>CAPÍTULO III – ASPECTO NA CRIANÇA BRASILEIRA</b> .....	62
3.1. METODOLOGIA .....	63
3.2. OS RESULTADOS .....	69
3.2.1. Teixeira de Souza (2005) .....	69
3.2.2 Análise atual – o que os dados mostram? .....	72
3.3. <b>DISCUSSÃO</b> .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a aquisição de aspecto em crianças adquirindo o PB.

No capítulo 1, apresentamos alguns conceitos semânticos importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Inicialmente mostramos como o tempo pode ser expresso na linguagem, apoiados na análise de Reichenbach (*apud* Ilari 1997). Logo após, na seção do aspecto, distinguimos as formas perfectivas das imperfectivas. Por fim, definimos a acionalidade, para melhor entendermos os fenômenos do domínio tempo-aspectual. Desenvolvemos algumas noções sobre o aspecto semântico que permeiam esta pesquisa – tempo, aspecto e acionalidade, com a intenção de deixar claro o que entendemos por cada uma dessas categorias e a perspectiva teórica da qual partiremos para a análise dos dados. As três categorias discutidas aqui estão diretamente relacionadas à hipótese central deste trabalho, a chamada “hipótese da perfectividade”, que afirma que as crianças adquirindo o PB tendem a fazer a correlação direta entre formas perfectivas e predicados télicos *versus* formas imperfectivas e predicados atélicos.

No capítulo 2, fazemos uma discussão sobre algumas hipóteses acerca da aquisição de tempo e aspecto concentrando-nos mais no segundo em função de nossos objetivos, isto é, verificar se as crianças adquirindo o PB fazem, por um lado, a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos e por outro, formas imperfectivas e predicados atélicos. Parece ser consenso na literatura, especialmente de língua inglesa, sobre aquisição da linguagem, que as crianças adquirindo uma língua associam de um lado passado, formas perfectivas e predicados télicos e de outro, presente contínuo, formas imperfectivas e predicados atélicos. Isso acontece no inglês (Wagner, 2001, entre outros), no chinês (Li & Bowerman, 1998, entre outros), no espanhol (Hodgson, 2003, entre outros), no grego (Stephany, 1981, entre outros) e em outras línguas. Se podemos dizer que há consenso no que diz respeito à existência dessas ‘associações’, o mesmo não é possível a respeito das explicações para as mesmas, pois, como veremos, os autores aqui citados dão

explicações diferentes para esse fenômeno lingüístico. Convivem explicações cognitivistas, como as encontradas em Li & Bowerman (1998), com análises gerativistas, como em Valian (2006), por exemplo. Há uma vasta literatura sobre o fenômeno analisado, por isso optamos por alguns trabalhos que julgamos ser pertinentes para nossa análise ou mais próximos de nossos pressupostos.

Por fim, no capítulo 3, descrevemos a metodologia do trabalho minuciosamente, explicando como se deu o processo de análise dos dados – quais dados consideramos e quais desconsideramos, como os classificamos e quais variáveis cruzamos, trazendo exemplos das falas das duas crianças analisadas. Podemos dizer que esse trabalho teve duas partes: a primeira, de análise, classificação e rodagem dos dados, seguida da interpretação dos resultados; a segunda, de leitura e discussão da literatura sobre o fenômeno pesquisado.

Neste terceiro capítulo, mostramos os resultados de Teixeira de Souza (2005) que analisou longitudinalmente os dados de produção de uma das crianças verificados aqui. Além de apresentarmos os resultados de 2005, verificamos se estão de acordo com os resultados obtidos nesta presente pesquisa. Logo após, apresentamos nossos resultados atuais e nossa interpretação do que eles mostram. Por último, fazemos uma discussão dos resultados, comparando-os com os resultados de outros trabalhos sobre o mesmo fenômeno, citados no capítulo 2. A partir dessa comparação, buscamos compreender qual a relação existente entre a aquisição do aspecto entre as línguas e, estritamente, entre o PB e aquelas discutidas no capítulo 2 – o inglês, o chinês e o espanhol – a partir da hipótese da perfectividade. Em nossos resultados, encontramos evidências para a hipótese analisada: as crianças adquirindo o PB fazem uma forte correlação entre atético e imperfectivo vs. télico e perfectivo. E ainda, fica claro que mesmo as crianças mais novas, com 1;08 ano, distinguem passado e não passado, o que indica que elas podem já possuir uma categoria de tempo como sugere Valian (2006).

## CAPÍTULO I

---

### O Tempo, o Aspecto e a Acionalidade

Neste capítulo, desenvolvemos alguns conceitos semânticos importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Dentro da literatura de aquisição, não há consenso sobre o que aparece primeiro na fala da criança, ou o aspecto ou tempo. Inicialmente mostramos como o tempo pode ser expresso na linguagem, apoiados na análise de Reichenbach (*apud* Ilari 1997). Logo após, na seção do aspecto, distinguimos as formas perfectivas das imperfectivas. Por fim, definimos a acionalidade, para melhor entendermos os fenômenos do domínio tempo-aspectual.

#### 1.1. A expressão do tempo no PB

Uma das características das línguas naturais é o fato de que podemos falar sobre coisas e estados de coisas que não estão presentes no momento de enunciação. Por exemplo, podemos falar de Florianópolis estando em São Paulo. Uma das maneiras de nos movimentarmos para além do aqui e agora – característica do ato de fala – é através da expressão do Tempo. O Tempo é veiculado de diferentes modos nas línguas naturais. No japonês, por exemplo, usam-se advérbios temporais. No PB, temos morfemas que indicam, entre outros, o tempo “semântico”, que não deve ser confundido com a chamada flexão temporal. A flexão de presente do indicativo, como em ‘**entram**’, não indica o presente semântico. Podemos usar a forma do presente para falar sobre eventos passados, como em (1), e eventos futuros, (2):

(1) Em 1500, as caravelas de Pedro Álvares Cabral entram na Bahia.

(2) Amanhã entram em vigor duas novas leis.

Evidentemente, isso só é possível dado o apoio dos advérbios. É importante, no entanto, manter separados a forma temporal do tempo semântico.

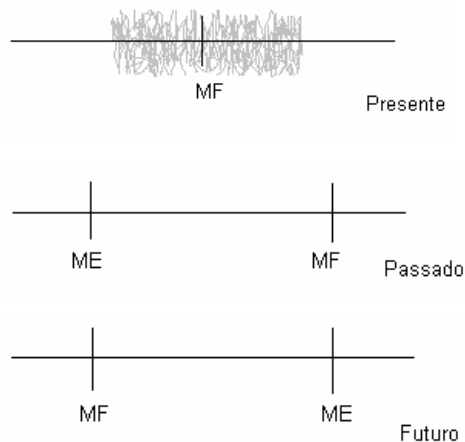
Na semântica, o tempo é a localização do evento na linha do tempo<sup>1</sup> e tem como âncora o momento de fala (MF), o momento em que a sentença é proferida. Assim, dizemos que um evento está no tempo presente quando ele ocorre simultaneamente ao momento de fala; está no passado quando ocorre antes do momento de fala e, está no futuro quando ocorre depois do momento de fala (Comrie, 1976), como mostram os exemplos a seguir:

(3) João está estudando neste momento.

(4) João estudou ontem.

(5) João vai estudar amanhã.

Em (3), o evento de estudar ocorre simultaneamente ao proferimento da sentença, indicando o tempo presente que é expresso pela perífrase ‘estar + V-ndo’. Em (4), o evento de estudar ocorre no passado e em (5), o evento de estudar ocorre no futuro. Os gráficos abaixo representam esses três tempos, onde ME é o tempo do evento:



Apresentamos, a seguir, exemplos desses três tempos – presente, passado e futuro –, retirados dos dados de fala das duas crianças adquirindo o PB, que investigaremos:

(6) Ela tá dormindo. (AC 3;07)

<sup>1</sup> Neste trabalho trabalharemos com a noção de evento corrente na semântica atual, ver Chierchia (2003).

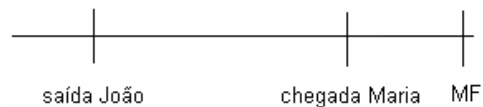
(7) O dinossauro tomou todo o leite. (GAB 2;03)

(8) Ah, ela vai tomar o remédio dela. (GAB 3;06)

Esses exemplos mostram que tempo é uma categoria dêitica, porque a localização do evento depende de situarmos o momento de proferimento do enunciado. Ilari (1997:15), apontando na mesma direção, diz que “o fundamento direto ou indireto da interpretação das formas verbais flexionadas em tempo é a dêixis, isto é, a referência à própria situação de enunciação.” Mas, como afirma Comrie (1976:5) – a categoria tempo “locates situations in time, usually with reference to the present moment, though also with reference to other situations” – é também possível localizarmos um evento no tempo tendo outro evento como ponto de referência. Considere:

(9) João tinha saído quando Maria chegou.

A chegada de Maria é anterior ao MF e posterior à saída de João, como representado no gráfico:



O mesmo ocorre em:

(10) João terá saído quando Maria chegar.

Como dissemos, não é possível fazer uma associação direta entre a morfologia verbal e o tempo semântico. Por exemplo, a morfologia de presente pode ser usada para indicar que o evento ocorre no presente, exemplo (11), no passado, exemplo (12), e no futuro, exemplo (13):

(11) Eu prometo estudar.

(12) As caravelas de Pedro Álvares Cabral aportam em 1500 em terras nacionais.

(13) Amanhã faço aniversário.

De fato, a expressão do presente semântico não tem uma relação direta com a morfologia do presente do indicativo, a não ser em uns poucos casos, como no exemplo em (11), em que temos uma sentença que expressa um ato de fala. A sentença em (14):

(14) João estuda

mostra que a morfologia do presente do indicativo veicula hábito ou genericidade, que diz respeito a aspecto, não a tempo, porque não há ancoragem no momento de fala.

Para sistematizar a categoria de Tempo, Reichenbach (*apud* Ilari, 1997) relaciona cronologicamente três momentos que facilitam a compreensão de tal categoria: o momento de fala (MF), o momento de evento (ME) e o momento de referência (MR). O MF é o momento em que a sentença é proferida; o ME é o momento de ocorrência do evento; o MR é o momento que supre o ponto de referência para o evento e pode ser dado contextualmente, via advérbios ou outras sentenças. Essa proposta, segundo Ilari (1997), é utilizada até hoje na lingüística, por duas fortes razões: primeiro, porque através dela o momento de evento é localizado no tempo; segundo, por confirmar o caráter dêitico da interpretação das formas verbais, já que considera o momento de fala como âncora.

Assim, quando proferimos uma sentença como:

(15) João desligou o forno

não estamos querendo dizer que João desligou o forno em algum momento indeterminado do passado<sup>2</sup>; estamos falando que ele desligou o forno em um certo momento particular, que é dado pelo MR, por exemplo:

(16) Ontem à tarde, João desligou o forno.

Em (16), o evento de João desligar o forno se deu em um momento anterior ao proferimento da sentença (MF), mais precisamente na tarde do dia anterior ao MF, como indica a locução adverbial ‘ontem à tarde’, que caracteriza o momento de referência (MR). Nesse caso, o ME é anterior ao MF e coincide com o MR. Veremos adiante que o mais exato é afirmar que o ME está incluído no MR, mas aí, mais uma vez, já estaremos no domínio do aspecto.

Esses três momentos se relacionam através de dois operadores: o de simultaneidade e o de anterioridade. Neste trabalho, só vamos assumir esse último operador, por razões que ficarão claras no decorrer deste capítulo. Ao invés de simultaneidade, utilizaremos um operador de inclusão, que nos possibilitará dar conta do aspecto. É comum na literatura em semântica – veja, por exemplo, Chierchia (2003) – representar o operador de anterioridade por  $<$ . Esse operador relaciona dois momentos no tempo:

$$t_1 < t_2$$

Lemos:  $t_1$  aconteceu antes de  $t_2$ .

Embora Reichenbach tenha feito sua semântica a partir do conceito de unidade de tempo, hoje em dia, na semântica, desde o trabalho de Partee e Bennett (1972/78), adota-se o conceito de intervalo de tempo. Para os nossos propósitos, basta entender a relação temporal. Dados esses elementos, podemos representar a sentença:

(17) João tinha saído quando a Maria chegou

---

<sup>2</sup> Esse exemplo foi introduzido na literatura por Partee (*apud* Pires de Oliveira & Basso 2007), para criticar a abordagem lógica do tempo.



Por:

$$ME < MR < MF$$

Isto é, o momento do evento, a saída de João, antecede o momento de referência, a chegada de Maria, que antecede o momento da fala. Mas, apenas com o operador de anterioridade não conseguimos descrever corretamente a semântica de várias sentenças, como é o caso de (16).

Utiliza-se normalmente o símbolo  $\subseteq$  para representar que um evento está incluído em outro evento ou em um intervalo de tempo:

$$e_1 \subseteq e_2$$

Lemos: o evento  $e_2$  inclui o evento  $e_1$ .

Precisamos dessa noção de inclusão para dar conta de sentenças como:

(18) No mês passado, subi a Lagoinha do Leste.<sup>3</sup>

Se dissermos que o ME coincide com o MR, então significa que o falante passou o mês inteiro subindo a Lagoinha do Leste. Se essa é uma interpretação possível, certamente não é a mais corrente. O que se expressa em (18) é que durante o mês passado, houve um evento de subida da Lagoinha do Leste. Logo, o evento está incluído no momento de referência, ou, sendo mais preciso, no intervalo de tempo delimitado pelo sintagma preposicional 'no mês passado'.

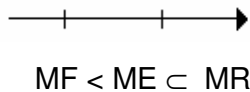
Retomando a sentença (4) – 'João estudou ontem' –, 'ontem' é o momento de referência (MR); o evento de estudar ocorreu antes do momento de fala (MF) e está incluído no MR:



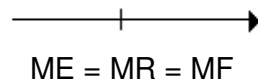
<sup>3</sup> Exemplo retirado de Pires de Oliveira & Basso (2007).

$$ME \subset MR < MF$$

Em (5) – ‘João vai estudar amanhã’ –, a perífrase verbal ‘ir + V’ indica o futuro. ‘Amanhã’ é o MR e o evento de viajar ocorre depois do MF e está incluído no MR:



Para a sentença em (3) – ‘João está estudando neste momento’ –, a representação, seguindo a proposta de Reichenbach, como aparece em Ilari, é MF = MR = ME. Além dos operadores de anterioridade e de inclusão, há o operador de identidade.



Estamos com isso dizendo que o evento coincide com o momento de fala e com o momento de referência, mas basta refletir um pouco sobre o significado de (3) para concluir que o evento de estudar transborda o momento de fala; isto é, o evento inclui o MF; se ele fosse efetivamente simultâneo, ele deveria durar exatamente o tempo do proferimento da sentença. A representação acima é apenas temporal, não captando a nossa intuição de que o evento transborda o momento de fala. Essa é uma questão aspectual que abordamos na próxima seção.

## 1.2. Aspecto

Qualquer falante do português sabe que as sentenças abaixo não têm o mesmo significado:

(19) João leu o livro.

(20) João lia o livro.<sup>4</sup>

Essa certamente não é uma diferença temporal, já que as duas sentenças estão no passado, isto é, o momento do evento é anterior ao momento da fala. A diferença entre elas é aspectual. Há muitas teorias de aspecto e a literatura sobre esse tema não é muito uniforme. A definição de Comrie (1976) sobre aspecto diz que “aspect is not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, but rather with the internal temporal constituency of the one situation” (Comrie, 1976:5). Segundo essa definição, na sentença em (19), o evento de ler o livro é apresentado sem adentrarmos em estrutura interna, ao passo que em (20) ele é apresentado em sua constituição interna, em suas fases, como se estivesse se desenrolando no tempo.

Chierchia (2003), ao falar sobre esse tema, diz que uma das características das línguas naturais é o fato de o falante poder descrever um mesmo episódio a partir de diferentes pontos de vista (Chierchia, 2003:490). Nessa direção, ao olharmos para os exemplos (19) e (20) acima, percebemos que podemos estar falando de um mesmo evento – o evento de ler o livro –, mas sob perspectivas diferentes, ou seja, em (19), para o autor, o evento é apresentado como acabado (aspecto perfectivo), ao passo que em (20) é apresentado como em andamento (aspecto imperfectivo). Assim, os fatos são os mesmos, mas são ditos sob pontos de vista diferentes. Na próxima seção, discutimos algumas diferenças entre aspecto perfectivo e aspecto imperfectivo; por enquanto, apenas ressaltamos que a diferença entre a morfologia do pretérito perfeito e do imperfeito é aspectual, noção essa distinta da noção de referência temporal.

---

<sup>4</sup> Estamos considerando apenas a leitura semelfactiva, isto é, aquela em que há um único evento, deixando de lado a interpretação de habitualidade ou repetição, que parece ser a mais corriqueira para o imperfeito hoje em dia. O evento em andamento parece ser expresso preferencialmente pela perífrase ‘estar + Vndo’: João estava lendo o livro.

### 1.2.1. Perfectivo e Imperfectivo

Uma das distinções aspectuais mais discutidas na literatura é a distinção entre o aspecto perfectivo e o aspecto imperfectivo. Observe os exemplos a seguir:

(21) João estava assistindo TV ontem, das 18h00 às 20h00.

(22) João assistiu TV ontem, das 18h00 às 20h00.

Como já dissemos, ao olharmos para as sentenças acima, verificamos que é possível descrevê-las como se ambas tratassem do mesmo evento, o evento de assistir TV; além disso, ambas estão no tempo passado, ou seja, o momento do evento acontece antes do momento de fala ( $ME < MF$ ). No entanto, há algo de diferente entre elas e esta diferença está no fato de que em (21) o evento está representado imperfectivamente, ou seja, em andamento ou inconcluso, enquanto em (22) o “mesmo” evento está representado perfectivamente, ou seja, como conclusivo ou não mais em andamento. Veja que apenas com (21) podemos continuar com ‘e continuou a assistir até a meia-noite’:

(23) # João assistiu TV ontem, das 18h00 às 20h00 e continuou a assistir até meia-noite.

Comrie (1976:16) afirma que a perfectividade “indicates the view of a situation as a single whole, without distinction of the various separate phases that make up that situation”, enquanto o imperfectivo, para o autor, “pays essential attention to the internal structure of the situation.” Seguindo esse raciocínio, a sentença em (21) é vista em sua complexidade interna, ou seja, pode ser separada em fases; o mesmo não ocorre em (22), na qual o evento é visto como um todo único, sem distinção de fases. Com o imperfectivo, o intervalo do evento está aberto:



Com o perfeito, ele está fechado:



Observemos a sentença (24) abaixo:

(24) \*João foi pra casa, mas resolveu não ir.

A sentença em (24) representa perfectivamente o evento de João ir pra casa, ou seja, através do pretérito perfeito do verbo 'ir'; tal evento é apresentado como conclusivo, sem constituição interna, fechado no tempo. A agramaticalidade da sentença se dá pelo fato de que um evento tido como conclusivo não pode ser interrompido durante seu desenvolvimento, ou seja, não é possível negar sua conclusão. No entanto, observe a sentença (25), a seguir:

(25) João ia pra casa, mas resolveu não ir.

A sentença acima é perfeitamente aceitável, embora esteja tratando do mesmo evento: João ir pra casa. Isso se dá porque em (25) o evento é apresentado na forma imperfectiva, ou seja, em andamento ou inconclusivo, o que permite que ele seja interrompido; logo, João pode decidir não levar o evento até o fim.

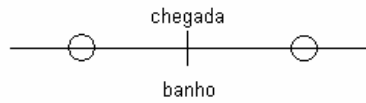
Ainda sobre a maneira como nos referimos à constituição temporal interna de uma situação, observe os exemplos abaixo:

(26) João tomava/estava tomando banho quando Maria chegou.

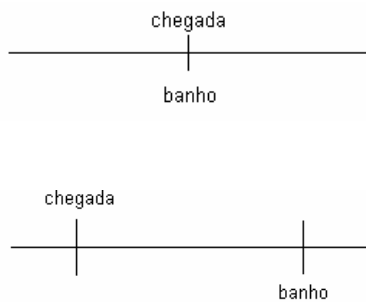
(27) João tomou banho quando Maria chegou.

Em (26), por meio do pretérito imperfeito ou da perífrase gerundiva no imperfeito, o evento de tomar banho é apresentado como inconclusivo, em

andamento. Por isso, entendemos que a chegada de Maria ocorre durante o banho de João:



Já em (27), por meio do pretérito perfeito, o mesmo evento é apresentado como acabado. Logo, ou há simultaneidade dos eventos ou seqüência de eventos no tempo:



Assim, uma das propriedades do perfectivo é fazer a narrativa caminhar no tempo. Compare:

(28) João falava e cantava.

(29) João falou e cantou.

Embora seja possível um exemplo como:

(30) João cantou quando era jovem

em que o perfectivo indica que houve mais de um evento, é a morfologia imperfectiva que parece ser especializada para indicar hábito, como em (31):

(31) João corria (toda semana).

Em (31), o evento de correr se repete por um dado período de tempo; essa é a característica principal do imperfectivo habitual. Mas, como vimos, o imperfectivo pode também ser usado para falar sobre um único evento que transcorre no tempo, como em (17) – ‘João tinha saído quando a Maria chegou’. Para isso ocorrer é preciso, no entanto, um evento “suporte” dado ou explicitamente, pela subordinada introduzida por ‘quando’, no caso de (17), ou contextualmente.

Além dos habituais, como (30), sentenças genéricas, como em (32), são consideradas imperfectivas, porque descrevem um estado de coisas (e não propriamente um evento) que se mantém ao longo do tempo:

(32) Criança chora.

Como já apontamos, o presente morfológico no PB parece especializado para indicar hábito ou genericidade, com apenas duas exceções: quando ele é utilizado com verbos que expressam atos de fala, como ‘prometer’, ou para o chamado estilo reportivo: ‘João entra em campo, cabeceia e faz gol’. O presente semântico se expressa, no PB, através da perífrase verbal ‘estar + V-ndo’, embora ela também possa expressar hábito, como em:

(33) João está fumando ultimamente.

O presente semântico é imperfectivo, porque o evento está transcorrendo e ultrapassa o momento de fala:

(34) João está construindo uma casa.

O evento de construir a casa não culminou, está em andamento. Logo, a sentença é imperfectiva.

Finalmente, sentenças que expressam reiteração, como em (35), também são imperfectivas:

(35) João visita a mãe a cada 2 meses.

A tabela abaixo mostra as possibilidades de uso das formas perfectivas e imperfectivas, conforme discutimos anteriormente:

Perfectivo	Imperfectivo
semelfactivo	semelfactivo
	hábito
	reiteração
	genérico

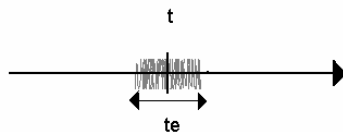
Figura 1: Perfectivo vs Imperfectivo

Em trabalho hoje considerado clássico na literatura em semântica, Klein (*apud* Pires de Oliveira & Basso, 2007) apresenta a seguinte definição de imperfectivo e perfectivo:

$$(36) \exists e_1 (t \subset t(e) \ \& \ P(e) (w) = 1)$$

Lemos: Existe um evento, o tempo desse evento inclui o tempo de referência, representado por  $t$ , e esse é um evento  $P$ .

A fórmula em (36) é a do imperfectivo. Ela diz que o tempo do evento, representado por  $t(e)$ , inclui o tempo de referência, representado por  $t$ . Isso é, o evento ultrapassa o momento de referência (MR). Por exemplo, na sentença 'João corria (quando a Maria morreu)', 'quando a Maria morreu' é o tempo de referência representado por  $t$  e ele está incluído no tempo do evento, que é um evento de corrida, o predicado  $P$  da fórmula, como representado abaixo:

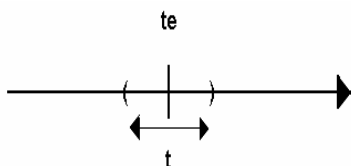


Já a fórmula em (37) abaixo:

$$(37) \exists e_1 (t(e) \subset t \ \& \ P(e) (w) = 1)$$



pretende apreender o perfectivo e diz que o tempo de referência,  $t$ , inclui o tempo do evento,  $t(e)$ . Por exemplo, em 'João cantou ontem', o evento de cantar está incluído no tempo de referência que é ontem:



Dentre esses fenômenos aspectuais, o que nos interessa são as noções de perfectividade e imperfectividade em sentenças que denotam um único evento. Mas, durante nossa investigação, ficamos atentos para todas as nuances de significação e analisamos cada caso, evitando assim uma associação mecânica (e enganosa, como vimos) entre morfologia e semântica.

### 1.3. Acionalidade

Acima tratamos das noções de tempo e aspecto e consideramos que a primeira noção é responsável pela localização de um evento na linha do tempo e a segunda diz respeito à constituição temporal interna de uma situação, apresentando-a como completa ou incompleta. Nessa seção, vamos trabalhar a noção de acionalidade, que é fundamental para entendermos os fenômenos do domínio tempo-aspectual. A noção de aspecto como apresentando a descrição interna de uma situação, muitas vezes, se confunde com o conceito de acionalidade, já que com ele nos referimos ao tipo da situação. Há autores que não separam esses dois conceitos – por exemplo, Verkuyl (1993). Porém, de acordo com Basso (2007), vamos mantê-los separados, até porque essa separação é necessária para averiguarmos a hipótese deste trabalho, a chamada hipótese da perfectividade, que afirma que as crianças adquirindo uma língua associam formas perfectivas a predicados télicos e formas imperfectivas a predicados atélicos. Além disso, há argumentos empíricos a favor da distinção entre aspecto e acionalidade, incluindo o fato de que podemos combinar o aspecto perfectivo, por exemplo, com predicados de qualquer tipo: télicos, atélicos...

A acionalidade indica:

o tipo de evento, especificado de acordo com um número limitado de propriedades relevantes [...]. As oposições básicas são aquelas entre eventos pontuais vs. durativos, télicos vs. atélicos e estativos vs. dinâmicos. Isso nos permite isolar as seguintes quatro classes: estativos, atividades, *accomplishments* e *achievements*. (Bertinetto<sup>5</sup> *apud* Basso 2007:11, trad. nossa).

Diferentemente da referência temporal que tem caráter dêitico, as características da acionalidade a deixam mais próxima do aspecto, já que essas duas noções não são dêíticas. Enquanto o aspecto se refere à representação do evento feita pelo falante, a acionalidade se refere à natureza do evento, dizendo se esse é [ $\pm$  durativo], [ $\pm$  estativo], ou [ $\pm$  télico]. Assim, o falante pode atribuir a um mesmo evento tanto o aspecto perfectivo quanto o imperfectivo, sem mudar a sua natureza (acionalidade), o que mostra que esses conceitos são ortogonais (Basso, 2007:16). Vejamos os exemplos abaixo:

(38) João estudou muito pra prova. (perfectivo)

(39) João estudava/estava estudando muito pra prova. (imperfectivo)

Nas sentenças acima, estamos falando de um mesmo evento, o evento de 'estudar para a prova', que se caracteriza por ser durativo, dinâmico (isto é, [-estativo]) e télico. No entanto, através de morfologia aspectual diferente indicamos em (38) que o evento está completo, enquanto em (39) ele está se desenrolando. Esse é um caso que faz com que alguns autores, como Comrie (1976), por exemplo, citado anteriormente, considere o aspecto uma categoria subjetiva e a acionalidade, objetiva. É, ainda, um argumento a favor da separação de aspecto e acionalidade.

As combinações dos traços [ $\pm$  durativo], [ $\pm$  estativo], [ $\pm$  télico] formam as quatro classes acionais que têm maior consenso na literatura, propostas por

---

<sup>5</sup> Bertinetto, P. M. 1994. "Statives, progressives and habituals: analogies and differences." *Linguistics* 32:391-423.

Vendler (1967), conhecidas como as “classes vendlerianas”: os estados, as atividades, os *accomplishments* e os *achievements*.

Os estados são predicados menos dinâmicos, ou seja, têm caráter não-agentivo. A respeito desse tipo de evento, podemos dizer que são eventos onde nada acontece. Não têm um fim previsível, por isso são chamados de atélcos. A respeito dessa classe, Vendler (1967:106) diz: “*A loved somebody from  $t_1$  to  $t_2$  means that at any instant between  $t_1$  and  $t_2$  A loved that person.*” Ou seja, os estados ocorrem em todos os pontos de um determinado período e não envolvem a participação ativa do sujeito, que antes experiencia o estado. Alguns exemplos:

(40) João está cansado/ doente/ com frio.

(41) Maria é inteligente/ bonita/ feliz.

Assim, estados são [+ estativo], [- télico] e [+ durativo].

As atividades são eventos dinâmicos e não têm um fim previsível, pré-determinado, por isso são atélcos; assim, podem continuar por tempo indefinido. Não é difícil imaginar um autômato que não pare nunca de correr:

(42) João correu/ passeou/ jogou bola.

Note ainda que como os estados, as atividades são homogêneas, isto é, qualquer subintervalo da corrida de João, ainda é corrida de João. É claro que atividades demandam tempo, e por isso são durativas.

Os *accomplishments* são eventos durativos que têm um final pré-determinado, seu ponto de culminação, a partir do qual o evento se completou, por isso dizemos que são télicos<sup>6</sup>. A respeito dos *accomplishments*, Vendler (1967:106) diz: “*A was drawing a circle at  $t$  means that  $t$  is on the time stretch in which A drew that circle.*” Ou seja, se João estava desenhando um círculo então há um evento maior (que ainda não se realizou) que consiste em ter

---

<sup>6</sup> Do grego *telos*, que significa ponto final.

desenhado o círculo. Como é clássico na literatura, estamos diante do paradoxo do imperfectivo: se João estava desenhando o círculo e parou, não podemos dizer que ele desenhou o círculo. A seguir alguns exemplos:

(43) João construiu a casa/ desenhou o círculo/ pintou o quadro.

*Accomplishments* são [+ durativo], [+ télico] e [- estativo].

Os *achievements*, assim como os *accomplishments*, são télicos porque possuem um fim previsível. No entanto, diferentemente das outras classes acionais, não são durativos, mas instantâneos, ou seja, referem-se a situações pontuais, como mostram os exemplos abaixo:

(44) João quebrou o prato/ achou a chave/ ganhou a corrida.

Ganhamos uma corrida quando (e apenas quando) cruzamos a linha de chegada.

A figura, abaixo, apresenta uma sistematização dessas quatro classes através dos traços [ $\pm$  durativo], [ $\pm$  estativo], [ $\pm$  télico]:

Classes	[ $\pm$ durativo]	[ $\pm$ estativo]	[ $\pm$ télico]	Exemplos
<b>estado</b>	+	+	-	estar doente
<b>atividade</b>	+	-	-	correr
<b><i>accomplishment</i></b>	+	-	+	construir a casa
<b><i>achievement</i></b>	-	-	+	atingir o topo

Figura 2: Classes acionais e traços binários

De acordo com Basso, temos que estabelecer um critério para podermos “distinguir eventos a partir desses traços, e esse critério será, essencialmente, a compatibilidade com certos adjuntos adverbiais e a (im)possibilidade de permitir certas inferências.” (2007:12) A figura abaixo resume as compatibilidades com os diferentes tipos de advérbios, relacionando-as com as classes vendlerianas:

	Compatibilidade com:		
	'em X tempo'	'por X tempo'	'fazer o mesmo'
<i>accomplishment</i>	sim	sim	sim
<i>achievement</i>	sim	não	sim
atividade	não	sim	sim
estado	sim/não	sim/não	não

Figura 3: Classes acionais e suas compatibilidades

O que esse quadro diz é que: uma atividade (durativa, não-estativa e atélica) é compatível com adjuntos 'por X tempo' e com 'fazer o mesmo', e incompatível com adjuntos 'em X tempo', como mostram as sentenças em (45); um *accomplishment* (durativo, não-estativo e télico) é compatível com 'em/por X tempo' e 'fazer o mesmo', como mostram as sentenças em (46); um *achievement* (não-durativo, não-estativo e télico) é incompatível somente com 'por X tempo' (47); os estados são incompatíveis com 'fazer o mesmo' (48)<sup>7</sup>:

(45) a. João correu por vinte minutos.

b. (??) João correu em vinte minutos.<sup>8</sup>

c. João correu e Maria fez o mesmo.

(46) a. João pintou o quadro por vinte minutos.

b. João pintou o quadro em vinte minutos.

c. João pintou o quadro e Maria fez o mesmo.

(47) a. (??) João ganhou a corrida por vinte minutos.<sup>9</sup>

b. João ganhou a corrida em vinte minutos.

c. João ganhou a corrida e Maria fez o mesmo.

(48.) (\*) João sabe latim e Maria faz o mesmo.

<sup>7</sup> Exemplos retirados de Basso (2007: 13).

<sup>8</sup> É possível na leitura inceptiva, que indica o início de uma atividade. O ponto é que o advérbio não consegue medir a atividade, a corrida de João, como ocorreu em (43a).

<sup>9</sup> A sentença é possível se 'ganhar a corrida' passar a ser a atividade, indicando o percurso da corrida e não o *achievement*, o evento de ganhar. Nesse caso, teríamos um processo de *type shifting* (ver Pires de Oliveira & Basso 2007)

Tanto os *achievements* como os *accomplishments* são compatíveis com o adjunto ‘em X tempo’; no entanto, esse adjunto possui uma leitura diferente para cada uma dessas classes. Observe os exemplos a seguir:

(49) João leu o livro em uma semana.

(50) João atingiu o topo da montanha em 13 horas.

Em (49), com um *accomplishment*, o adjunto mede o tempo que João levou para ler o livro (uma semana), ou seja, o tempo relevante para medir do início ao fim pré-determinado do evento. Já em (50), com um *achievement*, mede-se a “fase preparatória” que precede o evento, já que não faz sentido dizer que João *ficou atingindo o topo* por 13 horas até alcançá-lo, mas que ele demorou 13 horas para conseguir atingir o topo. Ele atinge o topo num instante. O adjunto mede a atividade que antecede chegar ao topo.

Na maioria das línguas, incluindo o PB, o aspecto se expressa através da morfologia, enquanto que a acionalidade se baseia majoritariamente nos itens lexicais, mas depende também do tipo de objeto com o qual o predicado se combina, conforme mostram os exemplos a seguir:

(51) João pintou uma parede (*accomplishment*).

(52) João pintou paredes (atividade).

(53) João escreveu (atividade).

(54) João escreveu uma carta (*accomplishment*).

Em (52), a presença de um sintagma nu, no caso um plural nu, leva a uma interpretação de atividade, assim como em (53), em que a ausência de objetos interfere no cálculo da acionalidade. Objetos singularizados ou quanticizados (na terminologia de Verkuyl, 1993) como ‘uma parede’ ou ‘duas paredes’, marcam um fim previsível do evento. Já a ausência de objeto ou objeto não quanticizado são “imperfectivos”, abertos quanto ao final do evento. Daí serem atividades. É por isso que, em nossa análise, teremos que olhar também para o tipo de objeto, antes de classificá-lo quanto à acionalidade. Vale notar que,

diferentemente do que a literatura afirma (em particular a partir de Verkuyl, 1993), não é o caso que a presença de um objeto quantificado garanta que o evento é télico. No exemplo abaixo, há um objeto definido e trata-se de uma atividade:

(55) João empurrou o carrinho.

Basso (2007) considera a natureza acional a principal característica de um evento, ou seja, é a acionalidade que o define. Com isso o autor quer dizer que, ao mudarmos a classe acional de um evento, temos, então, um evento diferente; diferentemente do que acontece com o aspecto, pois ao mudarmos a natureza aspectual de um evento continuamos a falar do mesmo evento. Observemos alguns exemplos:

(56) João nadou ontem (atividade / perfectivo).

(57) João nadava ontem (atividade / imperfectivo).

(58) João nadou (atividade / perfectivo).

(59) João nadou até o obstáculo (*accomplishment* / perfectivo)

Nas sentenças (56) e (57), mesmo mudando o aspecto através do qual o evento é veiculado, estamos falando de um mesmo tipo de evento. Já no par em (58) e (59), ao mudarmos a acionalidade do evento, passamos a ter dois eventos distintos, uma atividade e um *accomplishment*, respectivamente. Assim, ao contrário do aspecto que tem a característica de ser subjetivo, a acionalidade é uma propriedade objetiva dos eventos.

Nesse capítulo, desenvolvemos algumas noções semânticas que permeiam esta pesquisa – tempo, aspecto e acionalidade, com a intenção de deixar claro o que entendemos por cada uma dessas categorias e a perspectiva teórica da qual partiremos para a análise dos dados – a semântica formal. As três categorias discutidas aqui estão diretamente relacionadas à hipótese central deste trabalho, a chamada “hipótese da perfectividade”, segundo a qual as crianças tendem a fazer a correlação direta entre formas perfectivas e predicados télicos *versus* formas imperfectivas e predicados

atéticos. De acordo com essa hipótese as crianças adquirem a categoria aspecto antes da categoria tempo, ou seja, aspecto surge primeiro na fala infantil. A partir da análise dos dados coletados, essas questões serão discutidas no capítulo III. No próximo capítulo, faremos uma revisão da literatura sobre aquisição de aspecto, na qual encontraremos trabalhos que corroboram a hipótese da perfectividade, bem como outros que argumentam contra ela, afirmando, por exemplo, que o tempo surge antes do aspecto na fala infantil, como Valian (2006).



## CAPÍTULO II

---

### O que a literatura diz sobre a aquisição de aspecto?

Neste capítulo fazemos uma discussão sobre algumas hipóteses acerca da aquisição de tempo e aspecto concentrando-nos mais no segundo em função de nossos objetivos, isto é, verificar se as crianças adquirindo o PB fazem, por um lado, a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos e por outro, formas imperfectivas e predicados atélicos. Parece ser consenso na literatura sobre aquisição da linguagem, especialmente de língua inglesa, que as crianças adquirindo uma língua associam de um lado passado, formas perfectivas e predicados télicos e de outro, presente contínuo, formas imperfectivas e predicados atélicos. Isso acontece no inglês (Wagner, 2001, entre outros), no chinês (Li & Bowerman, 1998, entre outros), no espanhol (Hodgson, 2003, entre outros), no grego (Stephany, 1981, entre outros) e em outras línguas. Se podemos dizer que há consenso no que diz respeito à existência dessas ‘associações’, o mesmo não é possível a respeito das explicações para as mesmas. Como veremos, os autores aqui citados partem de explicações diferentes para esse fenômeno lingüístico. Convivem explicações cognitivistas, como as encontradas em Li & Bowerman, com análises gerativistas, como em Valian, 2006, por exemplo. Há uma vasta literatura sobre o fenômeno analisado e por isso optamos por alguns trabalhos que julgamos pertinentes para nossa análise ou mais próximos de nossos pressupostos. No entanto, diferentemente da maior parte dos trabalhos citados nesse capítulo, não trabalhamos em nossa pesquisa com dados de compreensão, mas sim, de produção. Esses trabalhos foram escolhidos por serem uns dos mais relevantes da literatura sobre a *Aspect First Hypothesis* (AFH), como mostra Slabakova (2002). Nossa intenção ao escolher trabalhar com dados de produção é verificar se a AFH se mantém na produção inicial das crianças adquirindo o PB. De Lemos (1981), ao trabalhar com a aquisição de aspecto no PB também, confirma a AFH, pois segundo a autora, as primeiras produções das crianças são com o morfema “bô” (como *acabou*), perfectivo e télico.

Neste capítulo, mostramos os resultados encontrados em outras línguas sobre aquisição de tempo e aspecto, e explanamos propostas de alguns deles. Em um primeiro momento, apresentamos a análise de Wagner (2001) que mostra que a criança a princípio marca aspecto e não tempo na sua morfologia verbal, idéia advogada em *Aspect First Hypothesis* (AFH). Assim, os dados de Wagner (2001) confirmam que essa hipótese se aplica aos falantes adquirindo o inglês.

O trabalho de Li & Bowerman (1998) se concentra na influência do aspecto lexical sobre o aspecto gramatical no chinês (mandarim). Sua análise mostra que as crianças associam verbos télicos a aspecto perfectivo e verbos atélicos a aspecto imperfectivo. Nesse trabalho, as autoras comparam duas hipóteses para explicar esse fenômeno: a desenvolvida por Slobin (1985), de um lado e de Bickerton (1981, 1984), por outro. A hipótese da gramática básica da criança (*basic child grammar hypothesis*), desenvolvida por Slobin, pressupõe que a correlação entre predicados télicos e formas perfectivas vs. predicados atélicos e formas imperfectivas é devida à criança já estar inatamente preparada para perceber o contraste entre processo e resultado. A hipótese do bioprograma da linguagem (*language bioprogram hypothesis*), de Bickerton, afirma que as distinções entre estado e processo e entre pontual e não pontual é que explicam essa correlação e o indivíduo já viria pré-programado para elas.

No texto de Hodgson (2003), que estuda a aquisição do aspecto perfectivo do espanhol em produção e compreensão, fica claro que há diferenças entre as línguas na aquisição do aspecto, principalmente no que tange às influências do aspecto lexical sobre o aspecto gramatical. O autor discute a distinção entre línguas que marcam morfologicamente telicidade e aquelas que dependem da natureza do objeto sentencial para este cálculo. Em função dessa diferença e por pesquisar o espanhol, uma língua que não marca a telicidade morfologicamente, Hodgson (2003) mostra a habilidade da criança em perceber se o objeto do evento foi completamente afetado ou não.

Finalizaremos discutindo os resultados de Valian (2006) que não corroboram a *Aspect First Hypothesis*: as crianças já na idade de 2;0 representam tempo sintaticamente, diferenciam presente e passado e entendem a diferença entre eles, de acordo com seus experimentos e

pressupostos; dessa forma, a morfologia verbal pode estar expressando o tempo e não apenas o aspecto. Concluiremos o capítulo voltando à hipótese inicial deste trabalho e ao nosso objetivo: verificar se as crianças adquirindo o PB fazem a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos *versus* formas imperfectivas e predicados atélicos.

## 2.1. *Aspect First Hypothesis* (WAGNER, 2001)

Wagner (2001) investiga se a *Aspect First Hypothesis* (AFH) se verifica em crianças que estão adquirindo o inglês, a partir de dois experimentos de compreensão. Segundo a autora,

the Aspect First Hypothesis claims that tense morphology is being used to code grammatical aspect and predicts, therefore, that children will succeed at differentiating the past and present tense only when the past-time event is completed (i.e. perfective aspect can describe it) and the present-time event is incomplete (i.e. imperfective aspect can describe it); that is, only when the past/present distinction is co-extensive with the perfective/imperfective distinction. (WAGNER, 2001: 673)

Wagner (2001:663) mostra que o início das discussões sobre a AFH se deu com a análise de dados de produção espontânea em crianças pequenas, com menos de 2;6 anos.<sup>10</sup> Os resultados apontam que a morfologia do passado é tomada pela criança para descrever eventos télicos, enquanto a morfologia do auxiliar no presente contínuo, eventos atélicos. Segundo esses trabalhos, a morfologia verbal refletiria inicialmente a acionalidade do verbo. Ainda segundo Wagner (2001) há exemplos abundantes de formas como *broke* (quebrou) e *playing* (jogando), mas são muito raros casos de *breaking* e *played*.<sup>11</sup> Vejam que há uma correlação feita em maior ou menor grau entre

---

<sup>10</sup> Ver: no inglês (Bloom, Lifter & Hafitz, 1980, Shirai & Anderson, 1995, Olsen & Weinberg, 1999), no italiano (Antinucci & Miller, 1976), no francês (Bronckart & Sinclair, 1973), no português (De Lemos, 1981), no mandarim (Li, 1990), entre outros.

<sup>11</sup> Em sua análise, nos três tempos testados (passado, presente e futuro), foram utilizadas apenas sentenças com formas verbais progressivas (be + V-*ing*) para não causar confusão às crianças. Por exemplo, uma forma no presente progressivo (is playing) contrastada com uma

aspecto lexical e gramatical, além da morfologia de tempo para sustentar a AFH. Vale lembrar que, no capítulo anterior, distinguimos aspecto gramatical de aspecto lexical, sendo que a este último chamamos *acionalidade*.

Segundo Wagner (2001), a morfologia verbal primeiramente marca a acionalidade – essa é uma versão forte para a compreensão da AFH. No exemplo abaixo, em (60), “the *-ed* suffix means ‘this is a telic predicate’ ”, enquanto em (61), “the *-ing* suffix means ‘this is a atelic predicate’ ” (Wagner 2001:663).

(60) Kitty played basketball for an hour.

Kitty jogou basquetebol por uma hora.

(61) Kitty was playing basketball.

Kitty estava jogando basquetebol.

Segundo Wagner (2001), ainda há uma concepção alternativa para a AFH que assegura que as crianças usam a morfologia verbal para codificar o aspecto gramatical, diferentemente do que propõe a autora, conforme veremos depois. Segundo essa concepção, há razões para as crianças confundirem tempo e aspecto gramatical em sua morfologia verbal: (i) a morfologia verbal pode codificar o aspecto gramatical, como no nosso exemplo (61), em que o morfema *-ing* está relacionado ao aspecto gramatical imperfectivo; (ii) algumas línguas fundem o aspecto gramatical e o tempo no mesmo morfema e (iii) algumas línguas marcam só umas das duas categorias, o tempo ou o aspecto gramatical. Sendo assim, a autora assegura que não existe, inicialmente, uma maneira de a criança saber se deve focalizar tempo ou aspecto gramatical em sua língua.

A assunção principal da AFH é que a criança interpreta o aspecto gramatical e não o tempo nas fases iniciais da aquisição, ou seja, as crianças não se apropriam da informação temporal no princípio, mas sim a morfologia

---

forma no passado simples (played) poderia fazer com que as crianças confundissem tempo e informação aspectual.

verbal está sendo utilizada de acordo com a acionalidade. Por exemplo, algumas línguas ligam os marcadores perfectivos a eventos télicos e marcadores imperfectivos a eventos atélicos, como acontece no mandarim (SMITH, 1991 e LI & BOWERMAN, 1998, *apud* WAGNER (2001)).

Para explicar esse fenômeno, Olsen & Weinberg, (*apud* WAGNER, 2001) lançam mão do princípio de aprendizagem conhecido como Princípio do Subconjunto (do inglês, *Subset Principle*). De acordo com a perspectiva de aquisição da linguagem gerativista, a criança tem acesso a um conjunto de regras possíveis, especificadas inatamente. Segundo o *Subset Principle*, no início do processo de aquisição, ela 'optará' por um desses valores do parâmetro. Inicialmente, elas hipotetizam a menor gramática possível, que abandonam mais tarde quando encontram evidências positivas da língua alvo, aumentando, assim, sua gramática, tornando-a mais inclusiva. Na aquisição de aspecto, as crianças vão restringindo as associações uma a uma. Por exemplo, se no final do processo de aquisição o morfema imperfectivo é mapeado associando-se a predicados atélicos e o morfema perfectivo a télicos, a criança vai verificar se esses valores são corretos para sua língua específica, observando se há evidência positiva. Caso não haja, ela quebrará suas restrições iniciais.

Para investigar a AFH, Wagner (2001) faz dois experimentos de compreensão com crianças adquirindo o inglês. O experimento I testa a compreensão de tempo – passado, presente e futuro – de 46 crianças entre 1;11 a 4,6 anos e verifica como essa categoria é marcada na gramática da fala infantil. Ela divide as crianças em dois grupos com idade média de 2;0 e 3;0 anos. Nesse experimento, as crianças foram apresentadas ao desenho de uma estrada feito em um papel e a um brinquedo chamado Kitty. Kitty desempenhava um mesmo evento, ao longo da estrada, em três lugares diferentes – início, meio/em andamento, fim/sem ser completo. Durante o deslocamento de um lugar ao outro (por exemplo, do início ao meio), era possível observar as marcas dos passos de Kitty, permitindo assim, que a criança traçasse o caminho percorrido por ele. Enquanto o personagem estava no meio do caminho, realizando o evento no segundo tempo, o investigador fazia à criança três perguntas correspondentes aos três lugares em que o evento foi realizado: (i) *Show me where the Kitty was V+ing* (passado); (ii)

*Show me where the Kitty is V+ing* (presente); (iii) *Show me where the Kitty is gonna V* (futuro). Ou seja, a criança tinha que combinar uma sentença em um dos três tempos – presente, passado, futuro – com uma realização correta do evento. Para verificar o papel que a acionalidade desempenha na interpretação da morfologia de tempo, a autora utilizou três sentenças com predicados télicos (*fill in a puzzle, empty out a cup, draw a face*)<sup>12</sup> e três com predicados atélicos (*rest, play with a friend, hop around*)<sup>13</sup>.

Segundo a autora, o contraste da informação nos três tempos – passado, presente e futuro – do mesmo evento faz com que o bom desempenho das crianças seja atribuído também à habilidade para diferenciar passado de presente.

O gráfico abaixo mostra os resultados do experimento 1, do grupo de crianças 3;0 anos, no que diz respeito à escolha dos tempos e aos lugares em que o evento ocorreu<sup>14</sup>:

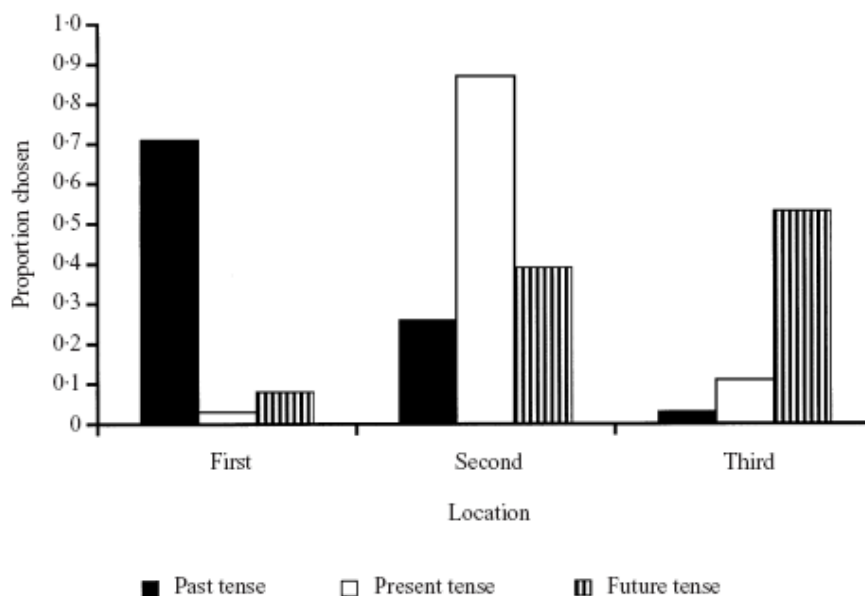


Gráfico 1: Experimento 1 de compreensão. Proporção de tempo e lugares em que o evento ocorreu (Wagner, 2001:669, figura 1).

<sup>12</sup> Respectivamente: *montar um quebra-cabeça, esvaziar uma xícara e desenhar um rosto.*

<sup>13</sup> Respectivamente: *descansar, brincar com um amigo e pular.*

<sup>14</sup> Não vamos nos ocupar dos resultados das crianças de 2;0 anos porque o teste para elas incluía “pistas adverbiais” (por exemplo: *Kitty is resting right now, Kitty was resting before, Kitty is gonna rest in a second*), fenômeno que não observamos em nossos próprios dados que serão discutidos no próximo capítulo, já que os nossos dados não incluem essas pistas como veremos.

O gráfico 1 “demonstrate[s] a clear pattern of knowledge. All three tenses are differentiated” (Wagner, 2001:671): no primeiro lugar onde o evento foi realizado, no início da estrada, o tempo passado foi o mais escolhido pelas crianças; no segundo lugar, o tempo presente foi o mais escolhido e no terceiro lugar, o tempo futuro obteve a preferência. Nesse gráfico o que chama a atenção é o alto número de respostas corretas das crianças, no que diz respeito à diferenciação entre passado, presente e futuro.

Contudo, segundo a autora, o primeiro experimento pode ter enviesado as respostas das crianças. Todos os eventos que ocorreram no tempo passado, isto é, no primeiro lugar, foram concluídos – os eventos atéticos pararam e os télicos alcançaram sua completude; todos os eventos que ocorreram no presente, ou seja, no segundo lugar, foram incompletos e estavam em andamento no momento em que o investigador fazia as perguntas do teste. Assim, Wagner (2001) afirma que devido à confusão entre ordem temporal e informação de completude nos eventos, é provável que as crianças, ao responder às perguntas do teste, tenham atentado para a diferença de completude no primeiro e segundo lugar de realização do evento (passado e presente) e não para a diferença de ordem temporal. Por essa razão, no experimento 2, “the perfect correlation between temporal ordering information and completion information is broken”, (Wagner, 2001:673) com a intenção de verificar se a criança está de fato codificando tempo e não aspecto gramatical através do sistema auxiliar.

O experimento 2 dissocia informação temporal e informação de completude e utiliza praticamente os mesmos métodos utilizados no primeiro experimento, com a diferença de que aqui o contraste se dá apenas entre os tempos verbais passado e presente – o futuro foi deixado de lado. Três grupos de crianças falantes do inglês foram testadas, ao total 36 participantes entre as idades de 2;2 a 5;2 anos. Como no experimento 1, as crianças foram apresentadas ao desenho de uma estrada feito em um papel e a Kitty, o personagem que caminhava e realizava os eventos. Como nesse experimento só foram testados os tempos passado e presente, o mesmo evento foi realizado por Kitty apenas duas vezes, ou seja, apenas em dois lugares, diferentemente do primeiro experimento. No primeiro lugar, ou seja, no tempo passado, Kitty realizou metade dos eventos completamente (por exemplo,

montou todas as peças do quebra-cabeça) e em metade, deixou-os incompletos (montou apenas algumas peças do quebra-cabeça). Assim, dos oito eventos realizados no experimento, quando estavam no passado, quatro deles foram completos e quatro incompletos. Quando o personagem estava no segundo lugar, no meio da realização do segundo evento, o investigador perguntava à criança: (i) *Where is the Kitty V+ing?*; (ii) *Where was the Kitty V+ing?* Como foi dito anteriormente, nos dois experimentos, todas as sentenças no passado e presente estavam na forma progressiva (be + V-*ing*). A tabela abaixo apresenta a média de porcentagem de respostas corretas para cada grupo de idade, para cada tempo da pergunta (passado ou presente) e para cada estado do evento (completo e incompleto):

	Passado		Presente	
	Evento incompleto	Evento completo	Evento incompleto	Evento completo
2;0 anos	0.28	0.38	0.81	0.88
3;0 anos	0.5	0.44	0.69	0.88
4;0 anos	0.88	0.94	1.0	1.0

Figura 4: Experimento 2 de compreensão. Média de respostas corretas para cada grupo de idade, tempo da pergunta e estado do evento (adaptado de Wagner, 2001:676, tabela 4).

Segundo a autora, os resultados da tabela acima mostram que a informação aspectual possui um papel importante na interpretação inicial da criança da morfologia de tempo, como assume a AFH. As crianças de 3;0 e 4;0 anos de idade diferenciaram passado e presente quando o evento estava completo ou incompleto; já as de 2;0 anos, somente quando a informação temporal estava de acordo com a completude do verbo, ou seja, com a telicidade. Por exemplo, quando o evento no passado estava incompleto, as crianças não entendiam o significado dos auxiliares de tempo *is* e *was* e erravam não só as perguntas no passado, mas no presente também. Parece que para esse grupo de crianças a diferença de significado entre *is* e *was* está ligada à informação de completude.

O experimento 2 tem como foco o papel que o aspecto gramatical desempenha na interpretação do tempo. Com ele a autora testou o entendimento das crianças sobre tempo, ou seja, se elas poderiam entender a



categoria tempo independentemente de aspecto gramatical, mais especificamente, se as crianças teriam um mesmo entendimento do passado quando ele diz respeito a acionalidade.

Esses dois experimentos trouxeram resultados diferentes: o primeiro questiona a AFH porque as crianças dos dois grupos de idades diferenciaram passado, presente e futuro, mostrando que

[they] understand tense markings in the auxiliary system as conveying tense. It therefore casts doubt on the Aspect First Hypothesis to the extent it shows that children understand tense in an adult-like fashion, at least in these experimental conditions. (WAGNER, 2001:673)

Já o segundo experimento jogou a favor da AFH porque as crianças de 2;0 anos são sensíveis inicialmente à telicidade e não à informação temporal, então, “this suggests in turn that these children are making a grammatical aspect and not a tense distinction” (Wagner 2001: 678)

Segundo Wagner (2001), há duas explicações para a influência do aspecto gramatical sobre a informação temporal. Uma delas diz respeito à fusão da categoria aspectual e da temporal em um mesmo morfema e isso faz com que a criança relacione passado com eventos télicos e o presente com eventos atélicos. A outra explicação surge a partir da facilidade com que as crianças “captam” a informação temporal se elas já têm em sua gramática o aspecto gramatical. Então, essas crianças de 2;0 anos podem compreender bem que uma sentença que possui uma marcação aspectual de telicidade, por exemplo no inglês *was V+ing*, denota um evento passado, mas têm dificuldades para saber a informação temporal quando falta a noção aspectual de telicidade. Por fim, “the results are consistent with the idea that tense interpretations can be influenced by aspect in some fashion” (Wagner 2001: 680).

## 2.2. A influência do aspecto lexical no aspecto gramatical (LI & BOWERMAN, 1998)

Li & Bowerman (1998), doravante L&B, utilizam a noção de prototípico para explicar a influência do aspecto lexical no aspecto gramatical no chinês (mandarim). De acordo com a teoria do protótipo (*prototype theory*) existem categorias graduadas de membros e, assim, existe um exemplo mais prototípico – que possui mais traços de uma determinada categoria – e membros mais periféricos, que podem não compartilhar muitas características com o membro mais prototípico. Relacionando essa teoria com a aquisição da linguagem, as crianças começam a aquisição de determinada categoria com o protótipo da mesma, expandindo mais tarde sua gramática a casos menos prototípicos. Para L&B (1998), os protótipos surgem através de análises distribucionais que a criança faz com o *input* da língua; assim, não são inatos ou pré-determinados. As autoras propõem também uma explicação para o fenômeno através da abordagem conexionista, cujo processo de aquisição da linguagem é entendido como dependente da interação de mecanismos de aprendizagem e ambiente, sem pressupor que a criança possui conhecimentos inatos de regras específicas.

Os resultados de L&B confirmam que as crianças associam verbos atélicos com aspecto imperfectivo e verbos télicos com aspecto perfectivo, que chamaremos de associação positiva. As autoras verificaram através de seus experimentos duas hipóteses gerativistas para a aquisição da categoria aspectual: uma é a *basic child grammar hypothesis*, de Slobin (1985) e a outra, *language bioprogram hypothesis*, de Bickerton (1981, 1984), conforme já apontamos na introdução. De acordo com a perspectiva gerativista de aquisição da linguagem, a criança tem acesso a um conjunto de regras possíveis, especificadas inatamente. O *input* reforça essas construções inatas e, assim, as crianças não precisam se preocupar com a maneira como as classes são marcadas na língua que elas estão adquirindo. Dito de outro modo, as crianças iniciam o processo de aquisição da linguagem com um conjunto uniforme e universal de noções semânticas pré-lingüísticas. As hipóteses de Slobin (1985) e Bickerton (1981, 1984) estão incluídas nessa proposta, no

entanto com diferenças entre si. Para a *basic child grammar hypothesis*, na aquisição de tempo e aspecto, há um contraste semântico entre processo *versus* resultado. Ou seja, de acordo com a hipótese de Slobin (1985), a distinção entre processo e resultado é fundamental quando as crianças estão adquirindo a morfologia temporal. Por outro lado, para Bickerton (1981, 1984), a diferença importante é entre estado e processo e entre pontual e não pontual que estão pré-programados na linguagem das crianças.

Esse estudo de L&B (1998) também mostra que as crianças não relacionam aspecto à diferença entre verbos de atividade e verbos estativos ou entre semelfactivo e de atividade. Os dados de L&B apontam que as crianças distinguem o perfectivo do imperfectivo antes da aquisição do tempo, portanto, corroboram a hipótese de Slobin (1985). Porém, eles vão contra a hipótese de Bickerton (1981, 1984) que afirma que há uma associação programada na gramática (*language bioprogram hypothesis*) entre estado e perfectivo e entre pontual e não pontual.

Antes de passarmos à discussão de L&B, vamos, de forma breve, apresentar as distinções relevantes no mandarim investigadas pelas autoras. O morfema *zai* é um marcador aspectual progressivo, ou seja, indica um evento em andamento. O morfema *-zhe* é um marcador durativo e ocorre na maioria das vezes com verbos estativos. O marcador progressivo *zai* não ocorre com verbos que indicam estado. Há outro marcador progressivo no chinês mandarim, o *-ne*, que só é usado como resposta a perguntas em diálogos coloquiais. Em contraste a esses três marcadores imperfectivos *-zai*, *-zhe*, *-ne*, há o marcador perfectivo *-le*, que tem sido considerado um marcador de completude, por apresentar uma situação limitada ao início e ao fim, sem fazer referência à sua estrutura interna.

Segundo as autoras, Tai (1984) ao analisar o aspecto lexical no chinês, usou a classificação de Vendler (1957). De acordo com Tai (1984), o chinês tem os mesmos tipos de verbos do inglês, salvo uma única diferença: o chinês usa os *resultative compounds* para descrever eventos que no inglês seriam *accomplishment* e *achievement*. Os *resultative compounds* não podem ser marcados com marcadores progressivos, diferentemente dos verbos *accomplishments* do Inglês:

(62) *Yuehan zai xue Zhongwen.*

John ZAI study Chinese

John is studying Chinese.

(63) \**Yuehan zai xue-hui Zhongwen.*

John ZAI study-know Chinese

John is learning Chinese.

Em (62) o verbo *xue* é de atividade e é compatível com o marcador progressivo *zai*. A sentença (63) é agramatical porque o verbo *xue-hui* é um *resultative compound* que não combina com o marcador *zai*.

Segundo L&B (1998), há associações naturais entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical no chinês: o marcador perfectivo *-le* associa-se a *accomplishments* e *achievements*, o marcador progressivo *-zai* a atividades e o marcador durativo *-zhe* a estados. As autoras destacam também que o marcador progressivo *-zai* é agramatical com estados e com *resultative compounds*. Assim, em seu trabalho, o objetivo principal é verificar se as crianças aprendendo o chinês fazem essas associações naturais, e ainda, avaliar as duas hipóteses citadas anteriormente – Bickerton (1981, 1984) e Slobin (1985), observando o papel que o aspecto lexical desempenha na aquisição do aspecto gramatical por crianças aprendendo o chinês. Para tal, são feitos três experimentos: (1) um experimento de compreensão, que explora a compreensão de marcadores perfectivos e imperfectivos com verbos de diferentes classes aspectuais; (2) um experimento de produção que vai medir aquilo que a criança produz em relação ao aspecto gramatical quando os marcadores aspectuais são combinados com verbos de diferentes aspectos lexicais, ou seja, investiga como as crianças usam os marcadores aspectuais (perfectivo ou imperfectivo) com diferentes tipos de verbos (classes acionais); (3) um experimento de imitação, no qual é utilizada imitação eliciada para verificar se as crianças são sensíveis a combinações, agramaticais no chinês, de marcadores aspectuais e determinados tipos de verbos: (i) marcador progressivo *zai* com *achievements* e (ii) marcador progressivo *zai* com estados.

No experimento 1, de compreensão, foram testadas 135 crianças, divididas em três grupos de idades de 4;0, 5;0 e 6;0 anos. Neste experimento,

L&B exploram como as crianças compreendem os marcadores *zai*, *-le*, *-zhe* com diferentes classes lexicais. Observe as imagens utilizadas por L&B, acompanhadas pelas sentenças com diferentes marcadores aspectuais:

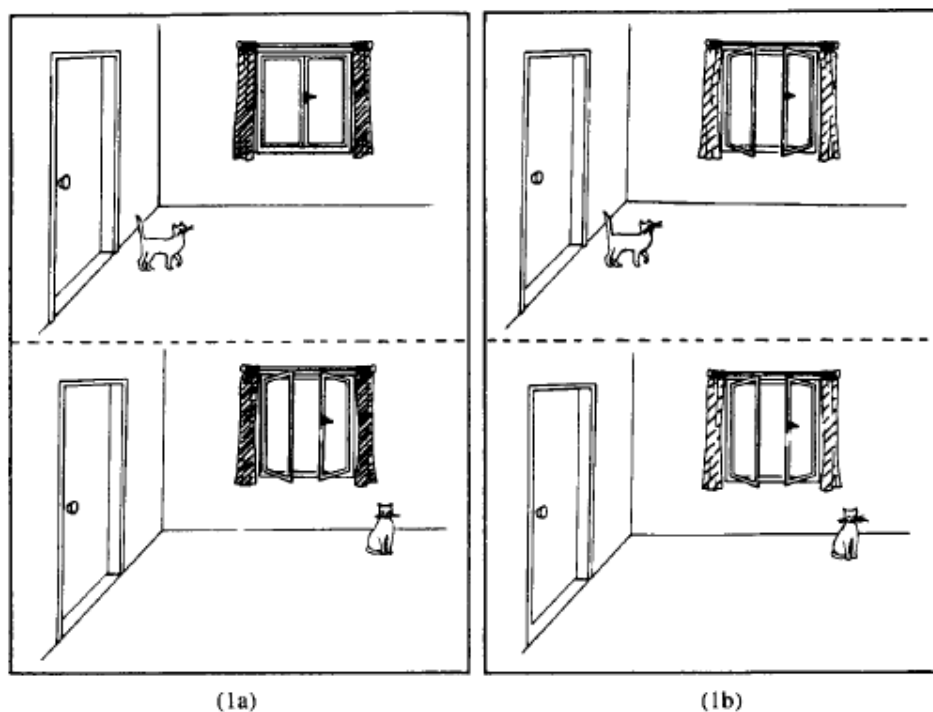


Figura 5 : Imagens utilizadas no experimento de compreensão ( L&B, 1998:323, figura1).

Junto com as imagens acima foram utilizadas sentenças que continham os diferentes marcadores já mencionados. Os pares de desenhos em (1a) e (1b) testam a compreensão do contraste entre o aspecto perfectivo e imperfectivo, ilustrado pelo verbo estativo *open*. Na história (1a), é utilizada a sentença perfectiva Wu-li -de chuanguhu kai -LE (the window in the room opened); a história em (1b) é narrada pela sentença imperfectiva Wu-li -de chuanguhu kai -ZHE (the window in the room is open). Essa tarefa combinou as diferentes classes acionais – atividade, estado, *accomplishment*, *achievement*, *resultative compound*, semelfativo e verbos estativo-télico – com os diferentes marcadores aspectuais *-zai*, *-zhe*, e *-le*. A análise focalizou o contraste entre (i) o marcador progressivo *-zai* e o marcador perfectivo *-le*, (ii) o marcador durativo *-zhe* e o marcador perfectivo *-le*.

Os resultados do experimento de compreensão mostram que as crianças adquirindo o chinês entendem melhor o marcador progressivo *zai* com atividades e semelfativos do que com *accomplishments*, e o marcador

perfectivo *-le* melhor com *accomplishments* do que com atividades e semelfactivos. Mostram, ainda que não houve diferença na compreensão do marcador progressivo ou do marcador perfectivo com atividades *versus* semelfactivos ou estados, o que mostra, segundo L&B, que as crianças não diferenciam um evento pontual de um não pontual, resultados que vão, portanto, contra a *language bioprogram hypothesis* (Bickerton 1981,1984).

No experimento 2, de produção, foram testadas 99 crianças de quatro grupos de idades: 3;0, 4;0, 5;0 e 6;0 anos. Cada grupo com 25 crianças, exceto o de 3;0 anos que tinha 24 crianças. Assim como no experimento 1, as situações foram combinadas com as mesmas categorias lexicais mencionadas anteriormente. Porém, nesse segundo experimento, foram utilizados brinquedos junto com as ações descritas. As crianças foram colocadas em quartos individuais, acompanhadas de dois investigadores. Um dos investigadores encenava a situação e pedia para a criança descrevê-la.

É evidente, a partir do experimento 2, que as crianças produzem marcadores de aspecto imperfectivo principalmente com atividades e semelfactivos e dificilmente com *accomplishments* ou *achievements*; elas também produzem o marcador perfectivo muito mais com *accomplishments* e *achievements* do que com atividades e semelfactivos. A figura abaixo mostra os resultados do experimento de produção:

	3;0 anos			4;0 anos			5;0 anos			6;0 anos		
	<i>-ne</i>	<i>zai</i>	<i>-le</i>	<i>-ne</i>	<i>zai</i>	<i>-le</i>	<i>-ne</i>	<i>zai</i>	<i>-le</i>	<i>-ne</i>	<i>zai</i>	<i>-le</i>
<b>Atividade</b>	48	20	32	58	18	24	42	33	25	61	31	8
<b>Semelfactivo</b>	55	20	25	52	24	24	40	37	23	56	36	8
<b>Achievement</b>	0	0	100	0	1	99	0	1	99	0	1	99
<b>Accomplishment/Loc</b>	9	0	91	5	0	95	0	5	95	0	8	92
<b>Estados</b>	47	9	44	55	5	40	49	22	29	75	10	15

Figura 6: Experimento de produção. Número total de marcadores aspectuais usados com cada classe acional, através de grupos de idades (adaptado de L&B, 1998:331, tabela 3).

A figura acima mostra que os marcadores imperfectivos *zai* e *-ne* ocorrem na maioria das vezes com eventos atéticos (atividades e semelfactivos). Já o marcador perfectivo *-le* ocorre fortemente com eventos

télicos (*accomplishments* e *achievements*). Assim, L&B (1998) confirmam a *basic child grammar hypothesis*, de Slobin (1985), que prediz que a diferença entre processo e resultado é importante na aquisição de aspecto. Desde a idade de 3;0, as crianças associam os *achievements* com o marcador perfectivo *-le* e não com o *zai* ou *-ne*, marcadores imperfectivos. Isso indica que as crianças estão integrando o significado de resultado na produção desses verbos.

No experimento 3, de imitação, foram testadas 72 crianças: 22 crianças de 3;0, 25 de 4;0 e 25 de 5;0 anos de idade. Foi utilizada imitação eliciada para poder ser observado se as crianças são sensíveis a duas combinações agramaticais de marcadores aspectuais e verbos no chinês: (i) o marcador progressivo *zai* com *achievements* e (ii) o marcador progressivo *zai* com verbos de estado.

Durante o experimento, o investigador brincava com as crianças, fazendo-as acreditar que estavam em um jogo em que tinham que ensinar os fantoches a falar. A criança e o investigador ficavam ambos com um fantoche na mão e o investigador dizia que os personagens não sabiam falar, por isso tinham que ensiná-los durante o jogo. A criança deveria seguir o investigador e, assim, ensinar seu personagem da mesma maneira que ele o fez. O investigador lia as sentenças-teste, uma a uma, ao seu personagem e a criança o imitava, repetindo cada sentença ao seu personagem também. Abaixo mostramos dois exemplos utilizados pelos autores nesse experimento:

(64) *Xiaopengyou da-hao*                      *-le neixie jimū.*                      (*achievement*  
 child                      build-ready                      -LE those blocks                      (verb + *-le*;  
 The child built (i.e., stacked up) the blocks.                      (grammatical)

(65) *Mama zai zuo-hao*                      *yi-guo mifan.*                      (*zai* + *achievement*  
 mother ZAI make-ready                      one-pot rice                      verb; ungrammatical)  
 Mother is making a pot of rice ready.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Os exemplos (64) e (65) foram retirados de L&B, 1998:335 (exemplos (8) e (9)).

Em (64) temos a presença do marcador perfectivo *-le* com um verbo *achievement* e a sentença é gramatical; em (65) temos o marcador imperfectivo *-zai* com um verbo *achievement* e a sentença é agramatical.

Os resultados desse experimento mostram que as crianças combinaram *achievements (resultative compounds)* com o marcador perfectivo *-le* melhor do que com o marcador progressivo *zai*, mas não diferenciaram a marcação de estado com o marcador perfectivo ou progressivo. A análise desses resultados deixa claro que há, de um lado, uma associação entre marcadores imperfectivos e predicados atélicos e de outro, marcadores perfectivos e predicados télicos.

Com esses três experimentos os autores avaliaram as hipóteses de Bickerton (1981,1984) e Slobin (1985). Apenas para lembrar, a hipótese de Bickerton (1981,1984), *language bioprogram hypothesis*, postula que certas distinções lingüísticas são biologicamente programadas e então, surgem na aquisição da língua humana. No que diz respeito a tempo e a aspecto, estas distinções são entre estados *versus* processos e pontual *versus* não pontual. Porque essas distinções são inatas, estados e processos seriam marcados diferentemente nas fases iniciais da aquisição da linguagem, bem como eventos télicos seriam marcados diferentemente de eventos atélicos, por meio de diferentes marcadores de tempo e aspecto.

A hipótese sustentada por Slobin (1985), *basic child grammar hypothesis*, é parecida em alguns aspectos à hipótese de Bickerton. Para Slobin, as crianças começam a aquisição da linguagem com um conjunto uniforme e universal de noções semânticas pré-lingüísticas. Quando a criança está adquirindo uma língua, essas noções, que são universais, terão precedência sobre outras para o mapeamento dos marcadores morfológicos. Essas noções, segundo Slobin (1985) são processo e resultado. Quando uma língua tem morfema de perfectivo, a criança o remete a eventos que indicam resultado, como os de mudança de estado ou predicados télicos. Essa mudança de estado envolve tanto os resultados finais (como *quebrar, abrir*) quanto mudanças de lugares (como *subir, cair*).

Essas duas hipóteses olham para a aquisição de tempo e aspecto a partir de distinções semânticas inatas ou pré-determinadas lingüisticamente. No entanto, há uma diferença entre ambas: a *language bioprogram* recorre às



diferenças entre estado/processo e pontual/não pontual enquanto a *basic child grammar* à distinção entre processo/resultado.

Os resultados de L&B (1998), no primeiro experimento, mostram que as crianças adquirindo o chinês entendem melhor o marcador progressivo com atividades e semelfactivos do que com *accomplishments*, e o marcador perfectivo melhor com *accomplishments* do que com atividades e semelfactivos. Mostram, ainda, que não houve diferença na compreensão do marcador progressivo ou do marcador perfectivo com atividades *versus* semelfactivos ou estados. No experimento de produção, fica claro que as crianças produzem marcadores de aspecto imperfectivo principalmente com atividades e semelfactivos e dificilmente com *accomplishments* ou *achievements*, e produzem o marcador perfectivo muito mais com *accomplishments* e *achievements* do que com atividades e semelfactivos. No experimento de imitação, as crianças combinaram *achievements (resultative compounds)* com o marcador perfectivo *-le* melhor do que com o marcador progressivo *zai*, mas não diferenciaram a marcação de estado com o marcador perfectivo ou progressivo, como mostra a figura abaixo:

	3-year-olds		4-year-olds		5-year-olds	
	<i>zai</i> *	<i>-le</i>	<i>zai</i> *	<i>-le</i>	<i>zai</i> *	<i>-le</i>
Achievement	23	57	40	72	64	82
Stative	46	43	78	70	88	72

\* Ungrammatical combinations of the aspect marker with the verb

Figura 7: Experimento de imitação. Porcentagem de imitações corretas das sentenças-teste (L&B, 1998:336, tabela 5).

A figura acima mostra que as imitações das crianças apresentam um fator de desenvolvimento de acordo com as faixas etárias. Entre os 3;0 e 4;0 anos o sucesso na imitação das sentenças com *zai* e com *-le* difere bastante se combinados com resultado ou estado. Já na faixa etária de 5;0 anos, essa diferença não é significativa. A análise desses resultados deixa claro também que há, de um lado, uma associação entre marcadores imperfectivos e predicados atélicos e de outro, marcadores perfectivos e predicados télicos.

Comparando os resultados dos três experimentos – compreensão, produção e imitação – com as duas hipóteses analisadas anteriormente – de Slobin (1985) e Bickerton (1981, 1984) –, L&B (1998) concluem que eles são inconsistentes com a afirmação da *language bioprogram hypothesis* de Bickerton (1981, 1984) de que as crianças são sensíveis à distinção entre processo/estado e pontual/não pontual. O que parece é que as crianças ao escolher os marcadores aspectuais não distinguem entre atividades e estados. Por outro lado, os resultados são consistentes com a *basic child language hypothesis* de Slobin (1985) que recorre à distinção entre processo/resultado, já que nos três experimentos as crianças trataram atividades diferentemente de verbos resultativos.

Embora esses resultados corroborem a hipótese de Slobin (1985), L&B (1998) sugerem outra maneira para explicar as associações entre marcadores aspectuais e tipos lexicais. Primeiramente, as autoras argumentam que essas associações são “probabilistic rather than absolute” (L&B 1998:340). Por exemplo, marcadores de passado podem ser mais usados com eventos télicos, mas também podem ser utilizados, ainda que em uma frequência menor, com atividades. Segundo L&B (1998), essas associações quando não são absolutas são problemáticas se ligadas a teorias que atribuem a tendência das crianças a distinções semânticas pré-lingüísticas, mas são compatíveis com a visão de que as crianças refletem padrões de associação do *input* lingüístico. L&B (1998) discorrem sobre essa última visão, argumentando que em um estudo sobre aquisição de tempo, aspecto e modalidade no grego moderno (Stephany, 1981), foram encontradas evidências sistemáticas dessa relação entre a fala da criança e a de sua mãe. Na fala da mãe dirigida à criança, as associações, por exemplo, entre passado/perfectivo/télico, são bem mais fortes do que na fala dirigida a outros adultos. A fala das crianças gregas reflete a distribuição desses marcadores encontrados na fala da mãe dirigida a elas.

Shirai & Andersen (*apud* L&B, 1998), utilizam a noção de protótipos para explicar essas associações probabilísticas. De acordo com a teoria dos protótipos (Rosch, *apud* L&B, 1998), membros que possuem muitas características em comum com outros membros, são mais prototípicos (em respeito a alguma categoria) do que membros que possuem menos

características. De acordo com L&B (1998), Shirai (1994) afirma que as crianças, inicialmente, associam marcadores de aspecto progressivo com o significado prototípico de uma 'ação em andamento', e usam o *-ing* primeiramente, apenas, com ações prototípicas como 'caminhar'. Mais tarde, as crianças começam a usar o *-ing* com verbos menos prototípicos para o progressivo, com estados, por exemplo<sup>16</sup>.

Para finalizar, L&B (1998) afirmam que é possível explicar a forte oposição entre processo e resultado na aquisição do chinês sem assumir que as crianças possuem um conjunto pré-estabelecido de noções semânticas, antes mesmo de começarem a falar. Entretanto, cabe ressaltar que, se os resultados não confirmam a hipótese de Bickerton, também não falsificam a hipótese de Slobin, embora possa haver outra explicação para o fenômeno, como a oferecida por L&B.

### **2.3. O papel do objeto na aquisição de aspecto em determinadas línguas (HODGSON, 2003)**

Hodgson (2003) investiga a aquisição do aspecto perfectivo do espanhol através de um experimento de produção e dois de compreensão, comparando os dados de crianças de diferentes faixas etárias e de adultos, como grupo de controle.

A autora testa a produção e compreensão do aspecto perfectivo em situações de eventos télicos e atélicos com 77 crianças nativas da Espanha e 15 adultos, por meio de um experimento de produção e dois de compreensão. O experimento de produção foi feito com 15 falantes adultos do espanhol e 33 crianças falantes nativas – 11 entre as idades de 3;0 e 4;0 anos, 11 entre as idades de 5;0 e 6;0 anos e 11 entre as idades de 7;0 e 8;0 anos. Tal experimento foi apresentado às crianças em forma de vídeo digital. Elas assistiram a ações que descreviam três eventos télicos alternados com três eventos atélicos. Um exemplo de ação que representava um evento télico é *a horse jumps an obstacle bar* (um cavalo pula um obstáculo). Essa ação

---

<sup>16</sup> Vale lembrar que essa é uma possibilidade para o inglês, mas nem todas as línguas vão permitir o uso de verbos de estado com marcador progressivo.

consistia de um cavalo, montado por um personagem, que vai na direção de dois obstáculos, pula um, dá uma volta e depois pula outro. Um exemplo de ação que representava um evento atélico é *a girl rides a scooter* (uma garota dirige uma moto). Essa ação consistia de um personagem que monta em uma moto, em um pano de fundo de um parque. Os outros eventos foram apresentados de maneira similar em um quadro que tinha o pano de fundo de um parque e um pequeno rio. Dentro de cada evento as ações foram repetidas para que as crianças lembrassem a ação que deveriam descrever. A tarefa das crianças era descrever a situação quando ela chegava ao fim. E ao descrevê-la deveriam escolher a forma para expressar a informação. Ou seja, elas tinham duas escolhas – poderiam usar a morfologia perfectiva ou a imperfectiva. As crianças assistiam ao filme e no final dele, com o investigador dizendo *tell me* (me diga...), deveriam contar o que observaram. Cada criança foi testada individualmente. O teste com os adultos procedeu da mesma maneira.

Como dissemos anteriormente, além do experimento de produção, a autora utilizou dois experimentos de compreensão. O primeiro deles foi feito com 15 falantes adultos do espanhol e 44 crianças falantes nativas – 14 entre as idades de 3;0 e 4;0 anos, 17 entre as idades de 5;0 e 6;0 anos e 13 entre as idades de 7;0 e 8;0 anos. Esse experimento consistiu de uma história que descreve uma situação e uma pergunta fazendo uso da morfologia perfectiva, apresentada no final da história. As condições do experimento foram um tipo de acionalidade (atélico) e um tipo de aspecto (perfectivo). As crianças tinham que encaixar a pergunta com o evento completo. Os dois eventos atélicos utilizados foram *paint the wall* (pintar a parede) e *build a robot* (construir um robô). Para cada evento, as crianças tinham que selecionar entre uma situação em andamento e uma situação completa. Por exemplo, o evento *paint the wall* mostrava duas crianças, cada uma pintando uma parede. As crianças testadas observam os dois personagens pintando cada um, uma parede, com o rolo de pintar. Ao final da história, a tela se abre e mostra uma criança com a ação em andamento, ou seja, ainda pintando a parede e outra parada, com a pintura concluída, mostrando o rolo de pintar para a câmera como forma de dizer que concluiu a pintura. Depois disso o investigador pergunta: *who painted the wall?*

O segundo experimento de compreensão foi feito com as mesmas crianças do experimento de compreensão 1, mas o grupo de adultos foi

diferente. As condições desse experimento também foram as mesmas do outro experimento de compreensão: um tipo de acionalidade (tético) e um tipo de aspecto (perfectivo). A diferença é que nesse as crianças tinham que escolher entre um evento incompleto/completo ao invés de em andamento/completo. Os dois eventos téticos utilizados no experimento, na forma perfectiva, foram *build a school tower* (construir uma torre de colégio) e *make a door* (fazer uma porta). Esse experimento consistiu de uma história que descreve uma situação e uma pergunta fazendo uso da morfologia perfectiva, apresentada no final da história. Um exemplo de uma das histórias utilizadas no experimento é: as crianças foram apresentadas a quatro animais que queriam construir uma escola. Cada animal fazia uma parte da escola, por exemplo, a vaca queria fazer a planta da escola, a ovelha queria construir a torre da escola, o cavalo queria pintar a parede, o porco queria fazer a porta. No fim da história cada animal tinha que dizer *eu fiz x*, por exemplo, a ovelha diz *eu construí a torre da escola*. Neste momento, mostram para as crianças um desenho que contém uma torre completa e outra incompleta, no sentido de que não foi finalizada sua construção. E então, o investigador faz a pergunta: *de qual das duas torres a ovelha está falando?* Nesse experimento não foi utilizado vídeo digital, mas sim, brinquedos e desenhos – os desenhos foram apresentados no computador.

A respeito dos experimentos de compreensão, sua meta era investigar se a presença ou ausência de um agente e objeto desempenha um papel na aquisição do significado semântico dos participantes. Como vimos, em ambos os experimentos de compreensão, os participantes eram apresentados a um contexto, a uma história que o descrevia e a uma pergunta feita no perfectivo sobre o mesmo.

Em relação à definição da categoria aspecto, Hodgson (2003) afirma que o significado aspectual é expresso por dois componentes: aspecto lexical e aspecto gramatical. Dessa forma, aspecto gramatical é a distinção entre aspecto perfectivo e imperfectivo e aspecto lexical é a acionalidade.<sup>17</sup> A autora trabalha com a noção de telicidade, distinguindo predicados téticos de atéticos. Considera que um predicado é tético quando o evento que ele denota alcançou

---

<sup>17</sup> Aspecto lexical é o que chamamos de **acionalidade** e aspecto gramatical de **aspecto**, conforme capítulo 1 deste trabalho.

seu ponto de culminância, e atélico, quando “the event that it denotes does not reach its point of culmination, instead, it denotes an arbitrary ending as in build houses” (Hodgson 2003:106). Apesar de sua distinção não ser clara, porque eventos atélicos se definem por não terem um ponto de culminância, sua análise é importante porque mostra que a ‘hipótese da perfectividade’ deve ser relativizada conforme a língua estudada. Como no PB não temos morfologia que indica completude do evento, é de se esperar que também nessa língua a correlação apareça mais tarde.

No que diz respeito ao aspecto gramatical, Hodgson (2003:107) afirma que “is a concept that expresses the temporal contour of a situation”. O aspecto gramatical perfectivo expressa os limites iniciais e finais de um evento, ou seja, descreve um evento em seu todo. Segundo a autora, as noções de tempo e aspecto por vezes tornam-se confusas porque muitas línguas especificam essas duas categorias pelas mesmas formas verbais, ou seja, tempo e aspecto aparecem juntos no mesmo morfema – este é o caso do Espanhol e do PB. Observe que na sentença abaixo em espanhol, o morfema perfectivo *-ó* carrega o tempo passado e a marca aspectual perfectiva, que indica que o evento está terminado:

(66) Ana construyó um robot.

Ana construiu um robô.

Em relação à aquisição de aspecto, Hodgson afirma que:

Research on the acquisition of aspect has shown that children begin producing aspectual morphology as early as 2;6 years of age, and that they restrict grammatical aspect according to lexical aspect. In other words, young children use imperfective morphology with atelic verbs, and perfective morphology with telic verbs. Hodgson (2003:106)

Como apontamos no início deste capítulo, essa correlação entre perfectividade e telicidade tem sido relatada em várias línguas.<sup>18</sup> No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que, embora haja estudos que mostrem que a produção da morfologia aspectual da criança é adquirida nas idades iniciais, a compreensão do aspecto, por outro lado, tem apresentado resultados contraditórios. Em línguas como o russo e o polonês, a compreensão do aspecto perfectivo gramatical reflete a produção desde mais cedo na fala infantil; já em línguas como o inglês e o alemão, as crianças mais novas têm dificuldades em acessar o significado a partir da forma, ou seja, nessas línguas, a compreensão do significado aspectual se desenvolve numa idade mais avançada do que a morfologia aspectual, conforme Hodgson (2003: 107). Uma explicação para essa discrepância é feita por van Hout (no prelo) que afirma que a aquisição da telicidade acontece mais cedo em línguas eslavicas como o russo e o polonês que possuem implicação de completude no próprio verbo, ou seja, a telicidade é marcada como um prefixo no verbo. Já em línguas como o espanhol na qual a telicidade é marcada pela combinação de propriedades do verbo e objetos, sua aquisição é mais tardia. Assim, parece que há uma variação translingüística: em línguas que possuem a telicidade marcada morfologicamente, as crianças a adquirem mais cedo do que em línguas que não a marcam morfologicamente – em que a telicidade depende da combinação do verbo e seu objeto.

Os resultados de Hodgson (2003) mostram que o sucesso na compreensão do aspecto perfectivo espanhol aparece tarde no processo de aquisição, por volta de 5;0 - 6;0 anos de idade. As figuras abaixo, retiradas de Hodgson (2003), mostram os resultados do teste de produção em relação ao tempo usado para descrever situações télicas e atélicas, respectivamente:

---

<sup>18</sup> Hodgson (2003) cita os seguintes trabalhos: no inglês, Bloom, Lifter and Hafitz (1980); francês, Bronckart and Sinclair (1973); português do Brasil, De Lemos (1981); Italiano, Antinucci and Miller (1976).

Idade	Pretérito	Perfec	Presente	Imp Prog	Imperfec	Prog	Pres Prog	R Inf
Adultos	<b>62</b>	<b>20</b>	11	0	4	0	2	0
3-4	<b>42</b>	<b>24</b>	0	15	6	3	0	6
5-6	<b>27</b>	<b>21</b>	0	9	18	0	9	5
7-8	<b>36</b>	<b>48</b>	6	0	6	3	0	0

Figura 8: Experimento de produção. Porcentagem do tipo aspectual télico (adaptado de Hodgson, 2003:110, tabela 1).

Idade	Presente	Imp Prog	Imperfec	Prog	Pres Prog	Pretérito	Perfec	Pre Pf Pro	R Inf
Adultos	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	18	6	2	4	0
3-4	<b>6</b>	<b>33</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	12	6	0	0	15
5-6	<b>3</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>9</b>	3	32	0	0	12
7-8	<b>0</b>	<b>45</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	0	0	12	0	6

Figura 9: Experimento de produção. Porcentagem do tipo aspectual atélico (adaptado de Hodgson, 2003:110, tabela 2).

Ao olharmos para esses resultados, observamos que os adultos usam, em espanhol, a morfologia perfectiva, isto é, o pretérito e o perfectivo em 82% dos dados para descrever uma situação completa, e usam a morfologia imperfectiva para expressar situações incompletas em 87% dos dados, nos seguintes tempos: presente, imperfeito progressivo, imperfeito, progressivo e presente progressivo. O grupo das crianças mais novas, de 3-4 anos de idade, usou a morfologia perfectiva em 66% dos dados para descrever situações completas e 75% de morfologia imperfectiva para descrever situações incompletas. O grupo de 5-6 anos de idade, usou o tempo imperfeito e o imperfeito progressivo numa mesma porcentagem, 36%; produziu 15% de infinitivas raízes e usou 48% de tempos perfectivos para falar sobre situações completas, o que está abaixo do esperado, conforme a autora. Também não era esperada a utilização de 18% de tempo imperfectivo para falar sobre situações completas. No entanto, o grupo usou 87% de morfologia imperfectiva, quando falava de situações incompletas. O grupo de idade entre 7-8 anos, revelou desempenho próximo ao grupo de adultos: 84% de



morfologia perfectiva para descrever situações completas e 75% de morfologia imperfectiva para descrever situações incompletas.

A autora chama a atenção para o resultado de produção na faixa etária 5-6, que mostra um desempenho abaixo do esperado na distribuição da morfologia perfectiva de acordo com o tipo lexical, por haver usos da morfologia imperfectiva para falar de situações completas. Uma explicação possível para o (ab)uso do imperfectivo em 18% para falar sobre situações completas, pelo grupo de 5-6 anos de idade, é o fato de os tempos imperfeito e imperfeito progressivo do espanhol serem usados como narrativos para descrever o passado, assim, essas crianças utilizaram o tempo como narrativa, sem dar conta da implicação de não-completude que esse tempo carrega. (Hodgson 2003:110)

A figura abaixo mostra os resultados do primeiro experimento de compreensão:

Idade	Evento 1, <i>pintar a parede</i>	Evento 2, <i>construir um robô</i>
<b>Adultos</b>	100	100
<b>3;0-4;0</b>	36	64
<b>5;0-6;0</b>	35	94
<b>7;0-8;0</b>	69	92

Figura 10: Experimento de compreensão. Porcentagem de tético-perfectivo. Seleção entre evento completo/em andamento (adaptado de Hodgson, 2003:113, tabela 3).

Vale lembrar que neste experimento, as crianças assistiram a dois vídeos, relacionados a dois eventos diferentes: de pintar e de construir. Em cada vídeo, havia duas personagens, uma responsável pela ação acabada e outra pela ação em andamento. Em cada evento, o que as crianças vêem no final do vídeo é diferente: no evento de pintar, quando um personagem termina de pintar a parede, ele mostra apenas o rolo de pintar, enquanto outro continua pintando; já no evento de construir, quando um personagem termina de construir o robô, ele mostra o robô pronto enquanto o outro mostra o robô inacabado, em construção, por exemplo, ainda falta colocar um braço. Ou seja, no evento 1 a mudança de estado do objeto não é demonstrada em nenhum dos casos: nem na situação em andamento nem na situação completa. Já no

evento 2, a mudança de estado do objeto aparece em ambas as situações – em andamento e completa.

Então, como mostra a tabela acima, no evento de pintar, percebe-se que os adultos tiveram um desempenho de 100% quanto à relação de tético-perfectivo; as crianças de 3;0 – 4;0 e de 5;0 – 6;0 não fizeram fortemente essa relação. Segundo a autora, os adultos não usam a mesma estratégia que as crianças porque eles sabem que o morfema perfectivo –ó no espanhol acarreta completude do evento. No evento de construir, percebe-se que já nas faixas etárias de 3;0 – 4;0 anos o desempenho das crianças está mais próximo da fala adulta, quase se igualando aos adultos nas faixas etárias de 5;0 – 6;0 e 7;0 – 8;0 anos porque as crianças vêem a mudança de estado do objeto. Portanto, fica claro que a mudança de estado do objeto tem um papel fundamental na estratégia de aprendizagem da criança de que o evento de construir o robô está completo. Isto, novamente, parece confirmar a distinção proposta por Slobin.

Os resultados desse trabalho de Hodgson (2003) indicam que o sucesso no desempenho da compreensão do aspecto perfectivo do espanhol ocorre por volta de 5-6 anos de idade. Hodgson compara seus resultados com os resultados de estudos sobre a aquisição de aspecto do polonês e do russo, nos quais “children showed knowledge of aspectual entailments at an early age, around the age of 2;6” (Hodgson 2003:116) – muito mais cedo do que as crianças adquirindo o espanhol. Como foi citado anteriormente, a autora conclui que essa diferença se dá pelo fato de o espanhol ser uma língua em que o vínculo de completude é obtido a partir de propriedades do verbo e seus argumentos – em particular, o objeto direto –, diferentemente do polonês e do russo, que têm a telicidade marcada morfologicamente. O que fica claro para a autora é que há, de fato, entre as línguas, uma discrepância na aquisição do significado aspectual.

## 2.4. A aquisição do Tempo (VALIAN, 2006)

Valian (2006) testa crianças falantes do inglês, dividindo-as em três grupos de idade – 2;0, 3;0 e 4;0 anos, para verificar o entendimento de presente e passado, com os auxiliares *will* e *did*, cópula *be* (*is* e *was*) e progressivo *be* (*is* e *was*). Foi feito um experimento de compreensão com os três grupos de idade, focalizando esses três contrastes para entender a variação através de diferentes marcadores de tempo e verificar se a gramática inicial da criança incluía um marcador sintático abstrato para tempo. Também é um objetivo da autora verificar se as crianças representam tempo independentemente de aspecto. A autora vê a categoria aspecto de acordo com a definição de Comrie (1976), citada no primeiro capítulo desta dissertação.

Os participantes observaram cenários ou desenhos e responderam a uma pergunta *show me* (mostre-me), baseada nos tempos não-passado ou passado. Por exemplo, em uma situação envolvendo *will* e *did*, o investigador levou dois sapatos de bebê, ambos desamarrados, colocou-os lado a lado, no chão, na frente da criança e disse, “Olhe, dois sapatos. Eu quero amarrar os dois.” O investigador amarrou um deles e disse “Mostre-me o sapato que eu amarrei” (“Show me the one I *did* tie”) ou, “Mostre-me o sapato que eu vou amarrar” (“Show me the one I *will* tie”), dependendo do que estava determinado para a sessão. Em todos os casos, o evento (p.ex., de amarrar o sapato) estava completo antes de ser feita a pergunta à criança.

Valian destaca que a cópula *is/was* é o teste mais claro para o entendimento de tempo da criança e, que até então, a cópula nunca havia sido testada. A cópula é inerentemente um estativo e não tem significado lexical independente do significado marcado pelo tempo. Assim, se as crianças distinguem *is* e *was*, elas estão provavelmente representando tempo em sua gramática; se falham nessa distinção, é impossível que representem tempo sintaticamente.

O gráfico abaixo mostra os resultados do grupo de 2;0 anos, para as respostas usando o tempo não-passado para os verbos no presente e no passado:

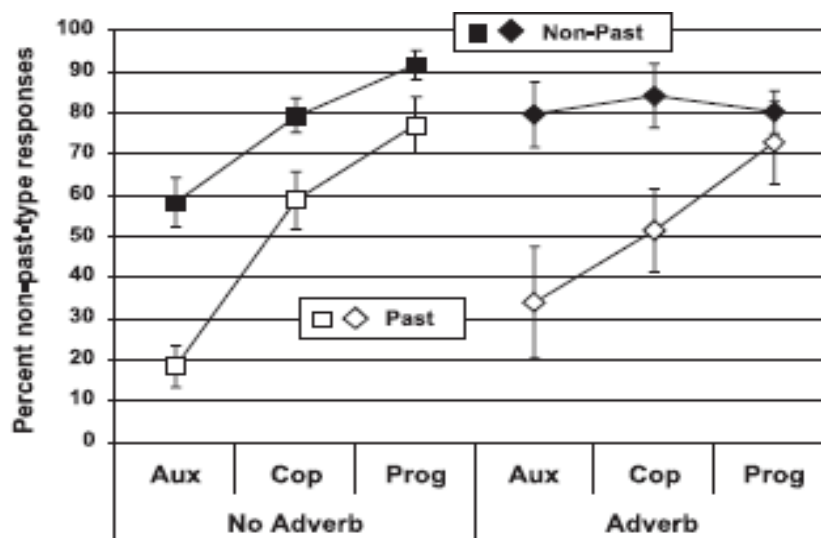


Gráfico 2: Experimento de compreensão. Porcentagem das respostas não-passado em crianças de 2;0 anos (adaptado de Valian, 2006:263, figura 1).

Segundo a autora, o gráfico acima mostra que as crianças distinguem os tempos com mais intensidade quando (1) interagem o tempo e diferentes marcadores de tempo (o auxiliar *will* (não-passado) e o auxiliar *did* (passado)); a cópula *is* (não-passado) e *was* (passado); e progressivo *is* (não-passado) e *was* (passado): veja que as crianças distinguem passado e não passado melhor com o auxiliar do que com a cópula e o progressivo; (2) interagem o advérbio e o tipo de marcador temporal: observe que a presença ou a ausência do advérbio nos mostra que o uso do marcador temporal é diferente. No geral, as crianças distinguem entre presente e passado melhor com o auxiliar, seguido da cópula e, por último, o progressivo.

Três questões empíricas norteiam o trabalho em discussão: a primeira delas é se as crianças possuem em sua gramática categorias sintáticas abstratas, incluindo tempo e verbo, em sua fala inicial; a segunda, se elas representam tempo independentemente de aspecto e a terceira, se sua gramática inicial é contínua, no sentido do uso de mesmos elementos da gramática adulta. Os resultados mostram respostas positivas para as três questões.

Em relação à primeira questão, a autora afirma que o desempenho das crianças de 2;0 anos demonstra categorias sintáticas abstratas inicialmente na aquisição. Em relação à segunda pergunta, se as crianças representam

tempo independentemente de aspecto, os dados também mostram que sim. A *Aspect First Hypothesis* (Wagner, 2001) não se sustenta em sua pesquisa. Embora os resultados com o progressivo mostrem que tempo e aspecto interagem, os resultados com a cópula *is/was* e com o auxiliar *will/did* mostram que o tempo é separado do aspecto na gramática das crianças, até mesmo na idade de 2;0, como vimos na discussão do gráfico acima. De fato, as crianças tendem a usar o *-ed* ou o passado irregular com verbos que sugerem uma ação completa de curta duração (por exemplo, *broke the glass*) e *-ing* com verbos que sugerem uma ação em andamento (*playing basketball*). Para a autora, as crianças preferem usar o marcador de passado *-ed* e o marcador aspectual *-ing* quando esses são potencialmente compatíveis com o aspecto lexical. Essa preferência não sugere uma confusão a respeito da sintaxe de tempo ou aspecto, mas, pelo contrário, que as crianças estão separando o tempo do aspecto, já que elas distinguem passado de não-passado.

No que diz respeito à terceira pergunta, se a gramática inicial da criança é contínua, no sentido do uso de mesmos elementos da gramática adulta, os resultados também mostram que sim. Já nas suas primeiras falas, por volta de 2;0 anos, a gramática da criança inclui as mesmas categorias sintáticas abstratas, como tempo e verbo, que terá aos 4;0 anos.

Os dados de compreensão mostram que já na idade de 2;0 as crianças representam tempo sintaticamente, diferenciam presente e passado e entendem a diferença entre eles. Aspectos não-sintáticos de uma sentença e o contexto da mesma desempenham um papel, mas o tempo contribui independentemente para o entendimento de uma sentença.

## **2.5. A hipótese inicial**

Como podemos ver, há na literatura de aquisição da linguagem algumas teorias dispostas a explicar a associação entre perfectivo/télico/passado e imperfectivo/atélico/presente. Por exemplo, Wagner (2001) lança mão da *Aspect First Hypothesis*, para explicar os resultados encontrados em sua pesquisa, assegurando que as crianças adquirem a

categoria Aspecto antes da categoria Tempo, enquanto Valian (2006) assegura que a interpretação de tempo existe já no início da fala infantil.

Em Teixeira de Souza (2005), ao examinarmos, qualitativamente, dados de produção espontânea de uma criança entre as idades de 1;8 a 3;7, com intenção de verificarmos se a criança adquirindo o PB parte da correlação entre formas perfectivas/télicos *versus* imperfectivas/atélicos, verificamos que nossos resultados confirmam os da literatura sobre aquisição de aspecto: as crianças tendem a usar o pretérito imperfeito com verbos atélicos e o pretérito perfeito, com télicos; mas não atentamos para o momento em que essa correlação ocorre. Além disso, a análise de Teixeira de Souza (2005) não foi exaustiva e por isso estamos replicando-a, olhando para os três tempos – presente, passado e futuro, já que na análise anterior descartamos o tempo presente.

Nesta dissertação, a questão é saber o que acontece em relação a esse fenômeno aspectual no PB. De fato, há essa correlação entre formas perfectivas e predicados télicos *versus* formas imperfectivas e predicados atélicos? Nesta dissertação, trabalhamos com a hipótese:

(i) as crianças adquirindo o PB fazem a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos *versus* formas imperfectivas e predicados atélicos

No próximo capítulo, analisaremos, longitudinalmente, os dados de duas crianças adquirindo o PB e veremos o que esses dados podem nos revelar, tendo como ponto de partida essa hipótese inicial. Portanto, nossa intenção é verificar a ocorrência ou não dessa correlação e buscar uma teoria para explicá-la dentre as que apresentamos neste capítulo.

## CAPÍTULO III

---

### Aspecto na criança brasileira

Iniciamos este capítulo descrevendo a metodologia do trabalho minuciosamente, explicando como se deu o processo de análise dos dados – quais dados consideramos e quais desconsideramos, como os classificamos e quais variáveis cruzamos, trazendo exemplos das falas das duas crianças analisadas. Na seção 3.2.1, mostramos os resultados de Teixeira de Souza (2005) que analisou longitudinalmente os dados de produção de uma das crianças verificados aqui. Desta forma, apresentamos os resultados de 2005, para verificar se estão de acordo com os resultados obtidos nesta pesquisa. Queremos, assim, ao mesmo tempo, aclarar a distinção aspecto/acionalidade obtida em Teixeira de Souza (2005) e verificar, através da análise de dados de outra criança, se os resultados se confirmam. Na seção 3.2.2, trazemos nossos resultados atuais e nossa interpretação do que eles estão mostrando. Por último, na seção 3.3, fazemos uma discussão dos resultados, comparando-os com os resultados de outros trabalhos sobre o mesmo fenômeno, apresentados no capítulo 2. A partir dessa comparação, buscamos compreender qual a relação existente entre a aquisição do aspecto entre as línguas e, estritamente, entre o PB e aquelas discutidas no capítulo 2 – o inglês, o chinês e o espanhol – a partir da hipótese da perfectividade que, transposta para o português, prediz que as crianças adquirindo uma língua fazem a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos *versus* formas imperfectivas e predicados atélicos, também discutida no capítulo 2.

### 3.1. Metodologia

Analizamos, longitudinalmente, dados de produção espontânea de duas crianças adquirindo o PB entre as idades de 1;8 a 3;7 anos.<sup>19</sup>

Todas as sentenças analisadas foram classificadas quanto à perfectividade em perfectivo, como mostra (67), e imperfectivo, (68):

(67) [A formiga] escapou dos homem. (AC, 3;0)<sup>20</sup>

(68) Esse são meu. (AC, 3;0)

Quanto à telicidade, a classificação é em predicado télico, como mostra (69), e atélico, (70):

(69) Eu achei o milho. (GAB, 2;01)

(70) Esse é uma cenola. (*cenola* = cenoura) (GAB, 2;01)

Quanto ao tempo verbal expresso na morfologia, em presente (71), passado (72) e futuro (73):

(71) A Banana olha o mundo. (GAB, 2;01)

(72) Messi tudo. (*messi* = mexi) (AC, 1;08)

(73) Agola eu vou... eu vou cojinhar dent(r)o. (*agola* = agora, *cojinhar* = cozinhar) (GAB, 2;01)

Analizamos essas variáveis – perfectividade, telicidade e tempo verbal – porque nossa intenção é avaliar a *Aspect First Hypothesis* – AFH –, tendo em vista dados de produção espontânea. Veja os exemplos a seguir:

(74) [...] eu tirei esse vemeio da boboleta vemeia. (*vemeio* = vermelho) (GAB 2;08)

<sup>19</sup> A coleta e transcrição dos dados não foi de nossa responsabilidade. Gostaríamos de agradecer ao CEAAL/PUC-RS (Centro de Aquisição e Aprendizagem da Linguagem) por ter nos cedido os dados de produção infantil que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

<sup>20</sup> AC foi uma das duas crianças analisadas. A sigla GAB, que virá posteriormente, é a da outra criança em questão. As idades virão em parênteses, acompanhando cada exemplo.



(75) Ele carrega peda. (*peda* = pedra) (GAB 2;08)

A sentença (74) foi classificada como: perfectiva – o evento de tirar o vermelho é visto como um todo, sem suas fases internas –, télica – o evento denotado pelo predicado possui um fim pré-determinado –, e passado – o evento ocorreu antes do momento de fala; por outro lado, a sentença em (75) é: imperfectiva – o evento de carregar pedra transborda os limites do tempo de referência, no caso o momento de fala –, atélica – o evento não pressupõe um fim já estabelecido –, presente – o momento do evento é igual ao momento da fala. Analisando essas três variáveis – perfectividade, telicidade e tempo verbal –, teríamos exemplos como:

(76) Ele gosta de comer suco. (AC 2;03)

(77) Já tomou [o suco]. (AC 2;03)

(78) Vou tilar isso aqui (agora). (*tilar* = tirar) (AC 2;03)

Em (76) temos uma sentença no tempo presente, com verbo estativo, e no aspecto imperfectivo; em (77) o tempo é passado (marcado na morfologia verbal), o evento é, portanto, descrito como passado, o predicado é télico e o aspecto é perfectivo; e em (78) o tempo é presente semântico, apesar da marcação verbal de futuro perifrástico porque a ação está se desenrolando conforme a fala da criança, ou seja, a sentença descreve o que a criança está fazendo no momento de fala. Por este motivo, consideramos que se trata de aspecto imperfectivo. Assim, em relação ao tempo futuro, foram analisadas *apenas* as sentenças que dizem respeito ao momento de fala, ou seja, que estavam no presente semântico, como no exemplo (78). Foram desconsideradas sentenças no tempo futuro, que marcam um evento depois do momento de fala, isto é, que não dizem respeito ao presente semântico, porque encontramos muita dificuldade para avaliar se sentenças futuras são perfectivas ou imperfectivas. Do que pudemos constatar, não há na literatura em semântica uma discussão sobre os conceitos de perfectividade e imperfectividade no futuro em tempos simples. <sup>21</sup>Essas noções parecem se

---

<sup>21</sup> A literatura em semântica que percorremos (Comrie, 1985), Ilari (1997), entre outros) não analisa o futuro quanto à perfectividade.

aplicar, apenas, a combinações futuras como ‘Quando João estiver jogando, terei chegado em São Paulo’, que não ocorrem na fala infantil. Por isso, deixamos de lado sentenças no futuro, com exceção de sentenças em que a criança estava descrevendo a atividade que ela estava realizando no momento de fala, como já salientamos. Abaixo um exemplo de uma sentença no futuro desconsiderada:

(79) Eu vou dar [injeção] muitas vezes p(r)a ele. (AC 3;0)

Vale ressaltar que no exemplo em (79) a expressão adverbial ‘muitas vezes’, parece instaurar iteratividade ao evento. De qualquer forma, semanticamente, o futuro não foi analisado; portanto, quando nos referirmos ao tempo futuro, nos referimos ao futuro sintático e presente semântico. Vale lembrar que em nossos dados não encontramos nenhum caso da morfologia de futuro sintético como “farei”, apenas a morfologia do futuro perifrástico, como “vou fazer”.

Quanto ao tipo de sentença, analisamos somente as sentenças declarativas, descartando sentenças no modo imperativo, sentenças negativas, interrogativas e com verbos de atitude proposicional, subordinadas e modais como mostram os exemplos de (80) a (85) abaixo, respectivamente:

(80) Agora tu me pentia. (AC 3;0)

(81) Ainda não # ainda ela não tá de chapéu (GAB 2;8)

(82) Quem tilou isso aqui? (*tilou* = tirou) (AC 2;03)

(83) Agora tu consigo. (*consigo* = conseguiu) (GAB 2;08)

(84) Eu quero que tu tire a tampa. (AC 2;08)

(85) Eu piciso de um tomate pequenininho. (*piciso* = preciso) (AC 2;08)

Também não levamos em conta para a análise as sentenças genéricas (86) e (87): elas apresentam flexão de presente simples, mas a interpretação genérica é considerada pela literatura como imperfectiva e sempre estativa. Então, achamos melhor desconsiderá-las porque aumentariam artificialmente os casos de imperfectivo e estativo:

(86) E ela faz au au. (AC 3;0)

(87) A gente joga o chicle. (AC 3;0)

Observe o contexto em que (86) e (87) foram produzidas, (86) e (87), respectivamente:

Adulto: quem é essa daí?

AC: é uma boneca que tem uma coisa.

Adulto: uma boneca...

Adulto: uma coisa?

AC: um telefone.

Adulto: tem um telefone?

**AC: e ela faz au au.**

AC: oi amiguinha, que que você tá fazendo hoje?

Adulto: ela fala au au... oi amiguinha, que que você tá fazendo aqui hoje?

AC: o meu chicle é rosa.

Adulto: tu como chicle?

AC: é pra engolir o meu chicle.

Adulto: é pra engolir? Tu tem que botar fora o chicle.

AC: mastiga um pouquinho e depois põe fora.

**AC: a gente joga o chicle.**

É necessário falarmos ainda sobre os verbos *ter*, *ser* e *estar*. No início da análise pensamos em desconsiderá-los, em virtude de sua grande presença na fala das crianças. E por serem estativos e atélcos, a contagem desses verbos também poderia causar um número maior de formas imperfectivas/atélicas. No entanto, no decorrer da análise achamos que seria importante olhar para eles para podermos, assim, compararmos os resultados com e sem esses verbos de estado e verificar a diferença que eles fazem ou não para a hipótese da perfectividade.

Por fim, avaliamos a acionalidade considerando o verbo e seus argumentos internos, por exemplo, comer + OD, porque o tipo de OD interfere

na acionalidade, como vimos no primeiro capítulo. A literatura considera que se o OD for um nome nu, ele é “unbounded” (não tem um final determinado), ele é não “quanticizado” (Verkuyl, 1993), logo o VP é atélico, como aparece no exemplo em (89). No entanto, se o OD for “bounded”, quanticizado, então o VP é télico, como em (88):

(88) João escreve uma carta.

(89) João escreve carta.

No entanto, nossa análise não foi puramente formal no sentido de apenas detectar a presença ou ausência de artigos, mas levou em consideração o contexto em que a sentença foi produzida, recuperando antecedentes via discurso. Apenas a presença do DP na posição de objeto não garante atelicidade ou telicidade. Observe o exemplo a seguir:

(90) Eu tô comendo pimentão. GAB (2;08)

Se fizéssemos uma análise levando em consideração apenas a ausência de determinante no objeto, consideraríamos (90) uma sentença imperfectiva e atélica em virtude do objeto ser aparentemente nu, ‘pimentão’; no entanto, levando em conta o contexto em que a sentença foi produzida – a criança estava se referindo a um pimentão em particular, a consideramos como imperfectiva e télica, já que o evento de comer um pimentão possui um fim. Observe o contexto em que a sentença foi produzida:

Adulto: Pimentão isso aí.

Adulto: Cadê o pepino?

Adulto: Vamos achar o pepino?

Adulto: Que cor é o pimentão?

GAB: É verde.

**GAB: Eu tô comendo pimentão.**

Para o cálculo da telicidade usamos os testes propostos por Vendler (1967), descritos no primeiro capítulo. Os dados foram codificados e rodados

estatisticamente no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)<sup>22</sup>. Foram cruzadas as seguintes variáveis:

- Perfectividade e telicidade: se a hipótese AFH estiver correta, espera-se uma alta correlação entre perfectivo e tético e imperfectivo e atélico;
- Perfectividade e tempo: Como Wagner (2001) encontrou em seus resultados uma correlação entre perfectivo/passado e imperfectivo/presente, queremos ver se o mesmo se mantém para as crianças adquirindo o PB;
- Perfectividade e idade: queremos verificar em que idade começam a aparecer as formas da perfectividade na produção infantil e qual forma a criança produz primeiro, perfectivo ou imperfectivo, pois os estudos em outras línguas mostram que as crianças produzem primeiro formas perfectivas;
- Telicidade e idade: também procuramos observar se há uma relação entre telicidade e a faixa etária, para comparar com o cruzamento de perfectividade e idade;
- Perfectividade, telicidade e idade: com esse cruzamento observamos se a AFH se confirma e em que idade;
- Idade e tempo: se a hipótese de Valian (2006) estiver correta, as crianças farão desde o início do processo de aquisição a diferença entre passado e não-passado.

Escolhemos o cruzamento dessas variáveis porque nosso objetivo é pesquisar a *Aspect First Hypothesis (AFH)*, segundo a qual as crianças utilizam a morfologia de tempo para codificar aspecto, ou seja, as crianças a princípio marcam aspecto e não tempo na sua morfologia verbal. A análise dos cruzamentos citados é crucial para explorarmos tal hipótese.

Depois de termos detalhado a metodologia e os critérios por nós adotados para a consideração dos dados, passamos agora para a análise e discussão dos resultados.

---

<sup>22</sup> Agradeço ao professor Marco Rocha pela ajuda na rodagem dos dados.

## 3.2. Os resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos dados de duas crianças adquirindo o PB entre as idades de 1;8 a 3;7. As tabelas discutidas aqui são os resultados dos cruzamentos das variáveis apontadas acima. No entanto, antes de irmos diretamente aos resultados de produção dessas duas crianças, discutiremos brevemente o trabalho de Teixeira de Souza (2005), que analisou longitudinalmente os dados de produção de uma dessas crianças. Neste trabalho, re-analisamos os dados de Teixeira de Souza (2005), além de analisar dados de uma segunda criança adquirindo o PB, nas mesmas faixas etárias, porque queremos, desse modo, aclarar certos aspectos da distinção aspecto/acionalidade em Teixeira de Souza (2005) e verificar se os resultados ali detectados se repetem para uma segunda criança. Há, no entanto, algumas diferenças com relação à análise anterior: (i) no trabalho anterior consideramos que a presença de OD garante a telicidade. Conforme vimos no capítulo 1, o OD interfere na acionalidade, como mostram os exemplos (88) e (89) citados anteriormente, mas também é importante atentar para o contexto discursivo e não apenas para a forma lingüística; (ii) sentenças habituais e genéricas foram avaliadas segundo a telicidade, no entanto, a literatura considera que essas sentenças são estativas e, portanto, atélicas. Desse modo, conforme apontamos na seção 3.1 deste capítulo, essas sentenças foram desconsideradas na análise atual. Além disso, no trabalho anterior, diferentemente do atual, não foram analisados todos os três tempos – presente, passado e futuro –, apenas os tempos passado e futuro. Portanto, são por causa dessas observações que voltamos àqueles dados já analisados, e também porque queremos verificar se os resultados atuais corroboram aqueles primeiros.

### 3.2.1. Teixeira de Souza (2005)

A análise de Teixeira de Souza (2005) classificou os eventos em relação ao tempo verbal (passado e futuro), à acionalidade (estados, atividades, *accomplishments*, *achievements*), à telicidade (télico e atélico) e à

duratividade ([+ durativo], [- durativo]). A figura abaixo mostra os resultados do cruzamento entre acionalidade e telicidade:

	Télico		Atélico		Total	
	%	N	%	N	%	N
<b>Accomplishment</b>	88,7	166	11,3	21	48	187
<b>Estado</b>	0	0	100	63	16,2	63
<b>Atividade</b>	33,3	17	66,7	34	13,1	51
<b>Achievement</b>	94,3	83	5,7	05	22,7	88
<b>Total</b>	68,6	267	31,4	22	100	389

Figura 11: Cruzamento de acionalidade e telicidade

Ao olharmos para a tabela acima, verificamos que 88,7% dos casos de *accomplishments* são télicos, como também 94,3% dos *achievements*. Destacamos o fato de todos os estados ocorrerem com predicados atélicos. A tabela também mostra que a criança produz um número bem maior de sentenças télicas do que atélicas. Considerando, entretanto, que o tempo verbal mais utilizado é o pretérito perfeito (42,6%) e que os *accomplishments* aparecem em 88,7% dos dados, esses resultados mostram que a criança está fazendo uma correlação quase absoluta entre acionalidade e tempo verbal na constituição global do aspecto sentencial.

A seguir, a figura mostra o cruzamento entre tempo e acionalidade de Teixeira de Souza (2005):

	Pretérito Imfeito		Futuro		Pret Perfeito		Presente Contínuo		Passado Contínuo		Total (N)
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	N
<b>Estado</b>	58,7	37	15,9	0	15,9	10	9,5	6	0	0	63
<b>Atividade</b>	1,9	01	45	23	29,4	15	21,5	11	1,9	01	51
<b>Accomplishment</b>	0	0	54	101	36,9	69	9	17	0,5	01	188
<b>Achievement</b>	0	0	17	15	81,8	72	0	0	0	0	87
<b>Total (N)</b>	38		149		166		34		02		389

Figura 12: Cruzamento de acionalidade e tempo

A tabela acima mostra que 58,7% das sentenças no tempo pretérito imperfeito ocorreram com estados; 36,9% e 81,8% das sentenças no pretérito perfeito ocorreram, respectivamente, com *accomplishments* e *achievements* (téllicos); 9,5% e 21,5% de sentenças no presente contínuo apareceram, respectivamente, com estados e atividades (ambos atéllicos).

Os resultados do cruzamento de tempo verbal e acionalidade – cf. figura 12 – nos parecem muito interessantes. Conforme citado no capítulo anterior, a literatura sobre a aquisição da linguagem (cf. Hodgson, 2003; Wagner, 2001; entre outros) mostra que a criança é capaz de produzir a morfologia aspectual muito cedo, mas restringe o aspecto gramatical ao lexical, utilizando formas imperfectivas com verbos atéllicos e perfectivas, com téllicos. Verificamos que os resultados de Teixeira de Souza (2005) corroboram os da literatura, pois como mostra a figura 12, os dados no pretérito imperfeito apareceram em 58,7% dos casos com estados e 1,9% com atividades – tipos aspectuais atéllicos (cf. figura 11). E ainda, não houve nenhum caso de pretérito imperfeito com *accomplishments* ou com *achievements*, estes considerados téllicos (cf. figura 11). O pretérito perfeito, embora tenha aparecido em alguns dados com estados e atividades, ocorreu em 81,8% com *achievements* e 36,9% com *accomplishments*, de acordo com o esperado. Dessa forma, os resultados de Teixeira de Souza (2005) indicam que as crianças adquirindo o PB fazem a relação entre perfectivo/téllico e imperfectivo/atéllico, produzindo sentenças como:

(91) Eu achei o milho. (GAB 2;01)

(92) Eu tô botando pauzinho. (Gab 2;03)

Em (91) temos a morfologia perfectiva com um evento téllico – o evento de achar o milho – e em (92) a morfologia imperfectiva com um evento atéllico, o evento de botar pauzinho. Vale lembrar que em (91) há a presença de um DP definido, “quanticizado” (Verkuyl, 1993), logo o VP é téllico.

A seguir, passamos para a análise de nossos dados atuais.



### 3.2.2. Análise atual – o que os dados mostram?

As tabelas a seguir são os cruzamentos das variáveis apresentadas na seção 3.1 deste capítulo: perfectividade e telicidade, perfectividade e tempo, perfectividade e idade, telicidade e idade, perfectividade, telicidade e idade, idade e tempo. A figura a seguir mostra a totalidade de dados considerada em cada uma das faixas etárias, entre 1;08 a 3;07, das duas crianças analisadas:

Idade	Nº ocorrências
1;08	7
1;10	18
2;01	66
2;03	125
2;08	97
3;0	156
3;07	89
<b>Total</b>	558

Figura 13: Idade e número de dados

Como já mencionado na metodologia, separamos de uma de nossas análises os verbos *ser*, *ter* e *estar* por serem verbos estativos e, assim, poderem aumentar o número de imperfectivos. Nossa intenção é verificar se a presença desses verbos interfere nos resultados. Também é necessário acrescentar que, diferentemente de Teixeira de Souza (2005), neste trabalho não distinguimos o tempo exclusivamente pela morfologia, mas também semanticamente, distinguindo apenas passado, presente e futuro. Esses dados aparecem na figura 14. Já na figura 14.1, os verbos *ser*, *ter* e *estar* estão incluídos. Observe a figura a seguir, com as variáveis perfectividade e telicidade, sem os verbos estativos mencionados:

		Telicidade				Total	
		Atélico		Télico			
		%	N	%	N	%	N
Perfectividade	imperfectivo	46,5	169	53,5	194	100	363
	perfectivo	10,3	20	89,7	175	100	195
Total		33,7	189	66,3	369	100	558

Figura 14: Perfectividade e telicidade

A tabela acima mostra que a morfologia imperfectiva ocorreu em 363 dados (64,4%) e a perfectiva em 195 (35,6%). Provavelmente o maior número de formas imperfectivas se deve ao fato de estas estarem ligadas ao presente semântico, já que o tempo presente e futuro perifrástico ocorreram em 65,2% dos dados (cf. tabela 15 abaixo). A figura 14 mostra que parece haver uma forte relação entre telicidade e perfectividade, com o primeiro fator influenciando o segundo, o que nos leva a crer que se o predicado é télico, será perfectivo, como exemplificado em (93), e se atélico, imperfectivo, como em (94):

(93) Ele ganhou [o suco] na cara dele. (AC, 2;03)

(94) Ele gosta de comer suco (AC, 2;03)

Em (93) temos um exemplo de predicado télico e morfologia perfectiva e em (94), predicado atélico e morfologia imperfectiva. Na realidade, a tabela mostra uma forte correlação entre formas perfectivas e predicados télicos, sem dúvida. Mas as formas imperfectivas ocorrem quase que divididas entre os dois predicados, pelas razões apontadas acima (o uso exacerbado do presente). Os exemplos (95) e (96) são casos com o tempo presente, para tornar mais claro o que está acontecendo com as formas imperfectivas:

(95) Papai t(r)abalha na faculdade. (GAB 2;03)

(96) O homem dirige nesse t(r)ator. (GAB 2;03)

Se atentarmos para a hipótese central desta pesquisa, de que há uma correlação entre formas perfectivas com predicados télicos e formas imperfectivas com predicados atélicos, os resultados da figura 14 mostram que apenas parte dessa correlação está presente nos dados das duas crianças. Por um lado, há uma forte correlação entre formas perfectivas e predicados télicos: 89,5 % dos perfectivos ocorreram com predicados télicos – tal correlação está de acordo com a hipótese central. Por outro lado, 53,5% das formas imperfectivas ocorreram com predicados atélicos, como atestam os exemplos abaixo, relação que nos faz questionar a hipótese, já que o esperado era que tais formas ocorressem com predicados atélicos:

- (97) Tá comendo pimentão. (GAB 2;08)  
 (98) Eu tô secondo. [o rosto] (*secondo* = *secando*)(AC 2;08)  
 (99) Então agora eu vou cortar. [o bolo] (AC 2;08)  
 (100) Eu boto as cenourinhas. (AC 2;08)

As sentenças de (97)-(100) representam exemplos de formas imperfectivas relacionadas a eventos télicos. Os resultados mostram, então, uma forte correlação entre perfectivos/télicos, mas não entre imperfectivos/atélicos. Ou seja, se olharmos a relação entre perfectividade e telicidade, com o primeiro fator influenciando o segundo, a hipótese desse trabalho é confirmada apenas em parte. Então, como vimos, L&B (1998) confirmam a hipótese de Slobin (1985) de que as crianças fazem distinção entre processo e resultado na aquisição do chinês. Nossos resultados parecem caminhar na mesma direção: eles mostram que as crianças adquirindo o PB fazem uma forte correlação entre perfectivo e télico, mostrando que o resultado do processo é saliente para as crianças. Logo, nossos dados também confirmam essa hipótese de Slobin (1985).

Ao serem comparados os resultados com e sem os verbos de estados a correlação apontada pela hipótese da perfectividade fica muito mais forte nos resultados com os verbos *ter*, *ser* e *estar*. Observe a figura 14.1 a seguir:

		Telicidade				Total	
		Atélico		Télico			
		%	N	%	N	%	N
Perfectividade	Imperfectivo	80	774	20	198	82,5	972
	Perfectivo	10	21	90	185	17,5	206
Total		67	795	32,5	383	100	1178

Figura 14.1: perfectividade e telicidade (com verbos *ter*, *ser* e *estar*)

Na tabela acima, 80% das formas imperfectivas ocorreram com predicados atélicos e 90% das perfectivas, com télicos; portanto, confirma-se a hipótese de que há uma relação entre essas variáveis. Assim, percebemos que com a presença dos verbos de estado a correlação entre perfectivos/télicos e imperfectivos/atélicos fica mais evidente. Observe a próxima figura:

	Tempo						Total	
	passado		futuro perifrástico		presente			
Perfectividade	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N
<b>imperfectivo</b>	0,8	03	51,8	188	47,4	172	100	363
<b>perfectivo</b>	100	195	0,0	0	0,0	0	100	195
<b>Total</b>	35,5	198	33,7	188	30,8	172	100	558

Figura 15: Perfectividade e tempo

A tabela acima mostra que 47,4% das formas imperfectivas ocorreram com o tempo presente, 51,8% com futuro perifrástico<sup>23</sup>, que é presente, e 0,8% com passado; já as perfectivas ocorreram em sua totalidade com o passado. Percebe-se que a criança tem bom desempenho com os diferentes tempos, ou seja, há quase uma distribuição qualitativa entre eles (uma média de 30% para cada um, como se percebe pelo total da tabela na última linha).

A seguir, as figuras 16 e 17 mostram, respectivamente, o cruzamento entre perfectividade vs. idade e entre telicidade vs. idade, sem os verbos estativos:

	Idade							Total
	1;08	1;10	2;01	2;03	2;08	3;0	3;7	
Perfectividade <b>Imperfectivo</b>	0	4	49	82	72	99	57	363
<b>Perfectivo</b>	7	14	17	43	25	57	32	195
<b>Total</b>	7	18	66	125	97	156	89	558

Figura 16: Perfectividade e idade, em números absolutos.

<sup>23</sup> Vale ressaltar que todos os casos de futuro analisados aqui dizem respeito a situações acontecendo no momento da fala, ou seja, no presente semântico, como aparece no exemplo abaixo e conforme já se discutiu anteriormente:

Vou tilar [\*] isso aqui. (AC 2;03).

No exemplo acima temos um evento no futuro perifrástico, mas analisando o contexto de proferimento do mesmo, verificamos que diz respeito ao momento de fala, por isso consideramos que essa sentença marca o tempo presente e não o futuro. Como esse futuro perifrástico marca o presente semântico, a distinção que parece importar é entre passado e não-passado. Os dados mostram que há uma correlação forte entre a morfologia de imperfectivo com não-passado e de perfectivo com passado: as crianças relacionam não-passado a eventos em andamento e passado a eventos concluídos.

		Idade							Total
		1;08	1;10	2;01	2;03	2;08	3;0	3;7	
Telicidade	Atélico	3	4	23	29	42	68	20	189
	Télico	4	14	43	96	55	88	69	369
Total		7	18	66	125	97	156	89	558

Figura 17: Telicidade e idade

Ao olharmos para a figura 16, percebemos que na primeira faixa etária as crianças produzem somente morfologia perfectiva; no entanto, ao olharmos para a figura 17, verificamos que produzem predicados télicos e atélicos, ou seja, nessa idade não acontece a correlação entre perfectivo e télico e imperfectivo e atélico, pois elas só fazem uso de formas perfectivas. Todavia, com 1;10 anos, percebemos que essa correlação não apenas acontece, mas é absoluta entre formas perfectivas e predicados télicos e imperfectivas e atélicos – os 4 casos de imperfectivos aconteceram com atélicos e os 14 de perfectivos com télicos. Nessa faixa etária, portanto, confirma-se, absolutamente, a hipótese da perfectividade. Isso parece mostrar que quando a criança aprende um determinado verbo ela está presa ao aspecto lexical e que as informações sobre aspecto gramatical ainda estão entrando paulatinamente. Porém, se continuarmos a observar ao longo das faixas etárias fica difícil manter tal correlação: somente com 1;10 as crianças fazem essa correlação absoluta entre perfectivo e télico e entre imperfectivo e atélico, conforme a hipótese da perfectividade que tenta dar conta da estratégia inicial – supostamente inata – da criança. Mas a partir de um dado momento, a criança tem que lidar com as especificidades de sua língua; então, o que se espera, de fato, é uma mudança em sua gramática. A partir de 2;01, o que parece claro é que quando o predicado é atélico, as crianças optam majoritariamente pelo uso de formas imperfectivas, como nos mostra a figura seguinte, em que todas as variáveis discutidas estão cruzadas:

	1;08		1;10		2;01		2;03		2;08		3;00		3;07	
	Perfec	Imperf	Perfec	Imperf	Perfec	Imperf	Perfec	Imperf	Perfec	Imperf	Perfec	Imperf	Perfec	Imperf
<b>Télico</b>	4	0	<b>14</b>	<b>0</b>	17	27	43	53	24	31	44	44	31	39
<b>Atélico</b>	3	0	<b>0</b>	<b>4</b>	0	22	0	29	0	42	13	55	0	19
<b>Total</b>	7		<b>18</b>		66		125		97		156		89	

Figura 18: Cruzamento de telicidade, perfectividade e idade (N).

A figura acima revela a associação entre perfectividade e telicidade em cada faixa etária. Damos destaque para a idade de 1;10, por ser a única faixa etária na qual a hipótese deste trabalho se sustenta absolutamente: com 1;10 as crianças fazem a correlação entre formas perfectivas e predicados télicos e entre formas imperfectivas e atélicos, produzindo sentenças como.

(101) Ele gosta de banana (AC, 1;10)

(102) O Papai Noel ti deu [a boneca]. (GAB, 1;10)

Em (101) temos um predicado atélico (estativo) no tempo presente, que indica imperfectividade. Em (102) temos um predicado télico, dar a boneca, com a morfologia do perfectivo.

Nas outras faixas etárias – 2;01, 2;03, 2;08 e 3;07, fica visível a forte correlação entre predicados atélicos e formas imperfectivas, pois em todas essas idades houve uma grande relação entre esses dois fatores. Contudo, nada de mais conclusivo se pode dizer sobre isso porque desconhecemos essa correlação na gramática adulta. Por outro lado, os predicados télicos parecem relacionar-se tanto com formas perfectivas quanto com imperfectivas – o que claramente demonstra um fator de desenvolvimento na gramática infantil. Nas faixas etárias de 2;08 e 3;07 anos, nos chamam a atenção dois casos de predicados atélicos e formas perfectivas, são eles:

(103) Eu fez danças. (AC, 2;08)

(104) Já esqueci. (AC, 3;07)

O exemplo (103) está representado pela morfologia do perfectivo e é atélico, já que o evento de fazer danças é uma atividade. O exemplo (104)

também está representado pela morfologia do perfectivo e é atético porque o evento de esquecer é um estado, já que não é dinâmico. Embora ocorram esses dois dados, mesmo assim a hipótese de que há uma correlação entre perfectivo e tético ainda se mantém.

Os resultados da tabela acima podem ser vistos pelo gráfico abaixo:

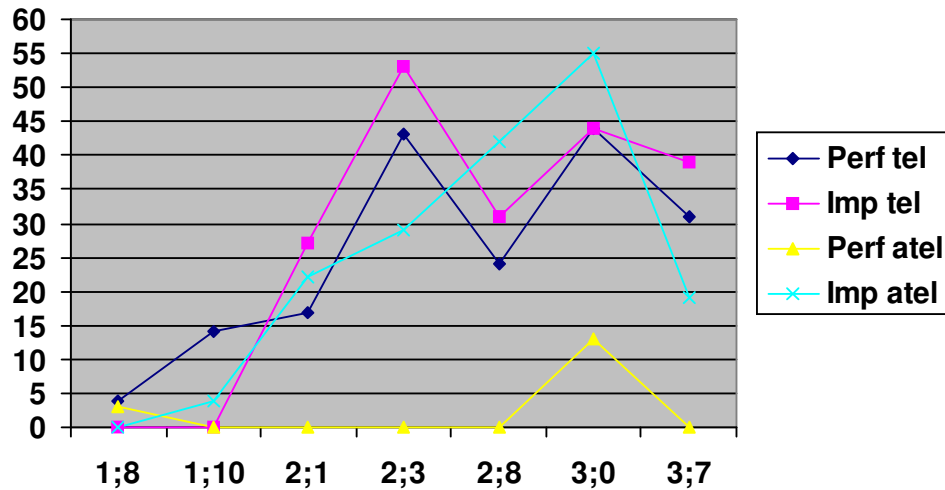


Gráfico 3: Cruzamento de telicidade, perfectividade e idade

A figura a seguir mostra o cruzamento entre idade e tempo verbal:

	Idade	Tempo verbal			Total
		passado	futuro perifrástico	presente	
	1;08	7	0	0	7
	1;10	14	0	4	18
	2;01	12	35	19	66
	2;03	46	53	27	125
	2;08	27	30	39	97
	3;00	59	28	67	156
	3;07	32	41	16	89
	Total	198	188	172	558

Figura 19: Idade e tempo verbal

Lembramos que todos os casos de futuro perifrástico e presente dizem respeito ao presente semântico. A figura 19 mostra que a morfologia do passado aparece já na primeira faixa etária. Porém, é na segunda faixa etária,

com 1;10 anos, que as crianças começam a distinguir, ao menos morfológicamente, entre passado e presente. E nessa idade também fica clara a correlação entre passado/perfectivo/télico e presente/imperfectivo/atélico, pois os 13 casos no passado são perfectivos e télicos e os 4 casos no presente são imperfectivos e atélicos. Dessa forma, a produção espontânea da criança parece indicar que há uma distinção entre passado vs. não passado já desde muito cedo. Se for esse o caso, então a hipótese do aspecto primeiro pode ser problematizada, já que ela entende que a criança, inicialmente, não domina o tempo. Contudo, nada de mais substancial se pode afirmar aqui porque dados de produção não revelam a interpretação/compreensão que as crianças têm dessas formas. Vale notar que os resultados mostram que as crianças produzem formas perfectivas antes de imperfectivas, pois as primeiras aparecem absolutas já na primeira faixa etária, 1;08. E, como notamos, o imperfectivo marca presente semântico.

### 3.3. Discussão

Como vimos no capítulo anterior, Wagner (2001) investiga, em crianças adquirindo o inglês, a *Aspect First Hypothesis*, segundo a qual as crianças utilizam os morfemas temporais para marcar o aspecto gramatical e não o tempo; a criança entende o passado através do aspecto perfectivo. O aspecto imperfectivo indica que o evento não é passado. Dessa forma, essa hipótese prediz que as crianças utilizam a morfologia de tempo para codificar aspecto. É importante lembrar que, ao menos para o PB, o mesmo morfema indica tempo e aspecto, o que dificulta enormemente sabermos se a criança está indicando um ou outro. Por exemplo, os dados da tabela em 19 mostram que a criança inicia produzindo formas com morfema de passado perfeito, como mostram os exemplos abaixo; o problema é como determinar se ela está expressando tempo ou aspecto, dado que as duas informações estão simultaneamente presentes:

(105) Messi tudo. (*Messi* = mexi) (AC 1;08)

(106) Caiu [a pecinha]. (AC 1;08)



Os dois experimentos feitos pela autora para testar a AFH trouxeram resultados diferentes: o primeiro questiona a AFH porque as crianças dos dois grupos de idades diferenciaram passado, presente e futuro; é importante ter em mente que a AFH prediz que a criança não compreende o tempo. O segundo experimento confirma a AFH porque as crianças são sensíveis inicialmente à telicidade e não à informação temporal, o que sugere que elas estão diferenciando formas perfectivas de imperfectivas e não estão diferenciando tempo. Segundo Wagner, no seu segundo experimento, as crianças de 2;0 diferenciaram passado e presente somente quando a informação temporal estava relacionada à telicidade do evento. Isso significa que quando o evento no passado estava incompleto, as crianças não entendiam o significado dos auxiliares de tempo *is* e *was* e erravam não só as perguntas no passado, mas no presente também. Seus resultados mostram que as crianças associam passado/perfectivo/télico e presente/imperfectivo/atélico, e corroboram a idéia de que as interpretações de tempo podem ser influenciadas pelo aspecto, confirmando a AFH, porém, também indicam que a categoria tempo tem alguma importância, independentemente do aspecto.

Em relação a nossos resultados, primeiramente, reforçamos que em nossa pesquisa não trabalhamos com experimentos de compreensão, que permitem afirmar se as crianças entendem a morfologia gramatical como tempo ou aspecto. Trabalhamos com dados de produção, que nos permitem analisar as formas que as crianças estão utilizando e as relações que estão sendo estabelecidas entre tais formas e, apenas indiretamente, a sua relação com a compreensão, tendo em vista a análise do contexto em que a sentença é proferida. Nosso objetivo era olhar para os dados de aquisição do PB e verificar a associação entre formas perfectivas e predicados télicos vs. formas imperfectivas e predicados atélicos, associação essa que designamos hipótese da perfectividade. Como mostra a figura 14, apresentada anteriormente, nossos dados apontam para uma forte relação entre telicidade e perfectividade, pois a maior parte dos predicados atélicos ocorreu com formas imperfectivas, assim como a maioria dos predicados télicos com formas perfectivas. Dito de outro modo, parece que a perfectividade vai ao encontro da telicidade e isso está muito claro em nossos resultados. Por outro lado, se analisamos a relação

entre perfectividade e telicidade, com o primeiro fator influenciando o segundo, a hipótese desse trabalho é confirmada apenas em parte, já que quando utilizam a morfologia perfectiva as crianças têm grande preferência por predicados télicos (89,5%), mas quando utilizam formas imperfectivas oscilam entre télicos e atélicos, fazendo maior uso de predicados télicos (53,5%), se não levarmos em consideração os verbos estativos. A inclusão dos verbos estativos normaliza os resultados, tornando-os absolutamente compatíveis com a AFH. Esse resultado não leva em conta a idade. Como vimos, ao observarmos os resultados em relação à faixa etária, notamos que no momento inicial, 1;10, a correlação é absoluta, confirmando a AFH.

Em relação ao tempo verbal, foram analisados os tempos passado, presente e futuro. Como apontamos anteriormente, os casos de futuro dizem respeito a situações em curso durante a fala da criança: a criança acompanha a atividade anunciando o que está fazendo. Nossos resultados mostram que há uma relação entre formas imperfectivas e presente, por um lado, e formas perfectivas e passado, por outro, conforme figura 15, o que confirma a AFH. As ocorrências no passado aparecem totalmente ligadas a formas perfectivas (100%), enquanto as no futuro perifrástico e no presente ligadas a formas imperfectivas (51,8% dos imperfectivos ocorreram nos tempos futuro perifrástico e presente – cf. figura 15). Assim como Wagner (2001), atestamos a relação entre passado/perfectivo/télico e presente/imperfectivo/atélico.

Como citamos anteriormente, Wagner (2001) afirma que o primeiro dos dois experimentos produzidos para testar a AFH em crianças adquirindo o inglês questiona a hipótese, já que as crianças dos dois grupos de idades diferenciaram passado, presente e futuro e a AFH prediz que a criança não compreende o tempo. Novamente deixamos claro que, a partir de nossos resultados, não podemos afirmar se a criança compreende ou não a categoria tempo, tendo em vista que não fizemos experimentos de compreensão, mas sim, analisamos dados de produção. Nossos dados, como dissemos, apontam na direção de que a criança produz o morfema perfectivo *-ou* do pretérito perfeito da língua na primeira faixa etária. A figura 19 mostra que a morfologia do passado aparece já na primeira faixa etária. Porém, é na segunda faixa etária, com 1;10 anos, que as crianças começam a distinguir entre passado e presente. E é nessa idade que parece ficar clara a correlação entre

passado/perfectivo/télico e presente/imperfectivo/ atélico, pois os 13 casos no passado são perfectivos e télicos e os 4 casos no presente são imperfectivos e atélicos. Assim, a afirmação que nos cabe fazer é que há, sob o prisma da produção, uma distinção entre passado vs. não passado.

Wagner (2001), a partir dos resultados encontrados em seu primeiro experimento, através do qual testou a compreensão de tempo em um grupo de crianças entre 1;11 a 4;6, anos afirma que as crianças diferenciam passado, presente e futuro, ou seja, que compreendem a categoria tempo, já muito cedo. Com nosso estudo, não podemos afirmar que as crianças com 1;10 compreendem tempo, mas apenas que produzem morfema perfectivo *-ou* do pretérito perfeito da língua, sem sabermos se estão codificando tempo ou aspecto.

Li & Bowerman (1998), doravante L&B, verificam como as crianças adquirindo o chinês compreendem e utilizam os marcadores aspectuais – imperfectivos: *zai*, *-ne* (progressivos) e *-zhe* (durativo); perfectivo: *-le* (marcador de completude). As autoras analisam as hipóteses de Slobin (1985) e Bickerton (1981, 1984), conforme vimos no capítulo anterior (seção 2.2). A primeira, *child grammar hypothesis*, assegura que na aquisição de tempo e aspecto há um contraste semântico entre processo *versus* resultado; a segunda, *language bioprogram hypothesis*, postula que as distinções são entre estados *versus* processos e pontual *versus* não pontual.

Os resultados de L&B (1998), no experimento de compreensão, mostram que as crianças adquirindo o chinês entendem melhor o marcador progressivo *zai* com atividades e semelfactivos do que com *accomplishments*, e o marcador perfectivo *-le* melhor com *accomplishments* do que com atividades e semelfactivos. Mostram ainda, que não houve diferença na compreensão do marcador progressivo ou do marcador perfectivo com atividades *versus* semelfactivos ou estados, o que mostra, segundo as autoras, que as crianças não diferenciam um evento pontual de um não pontual, resultados que vão, portanto, contra a *language bioprogram hypothesis* (Bickerton 1981,1984). No experimento de imitação, as crianças combinaram *achievements (resultative compounds)* com o marcador perfectivo *-le* melhor do que com o marcador progressivo *zai*, mas não diferenciaram a marcação de estado com o marcador perfectivo ou progressivo. A análise desses resultados

deixa claro que há, de um lado, uma associação entre marcadores imperfectivos e predicados atélicos e de outro, marcadores perfectivos e predicados télicos. Embora a morfologia do PB não possua todos os marcadores como o chinês possui (temos o *-ou*, que é um marcador de perfectividade e tempo e o *-ndo*, marcador durativo), podemos dizer que nossos resultados corroboram os de L&B (1998), devido à forte correlação encontrada entre predicados atélicos e formas imperfectivas vs. predicados télicos e formas perfectivas (cf. figura 14).

No experimento de produção de L&B (1998), fica claro que as crianças produzem marcadores de aspecto imperfectivo principalmente com atividades e semelfactivos e dificilmente com *accomplishments* ou *achievements*, e produzem o marcador perfectivo muito mais com *accomplishments* e *achievements* do que com atividades e semelfactivos. A figura abaixo mostra os resultados encontrados no experimento de produção de L&B (1998:313):

	3;0 anos			4;0 anos			5;0 anos			6;0 anos		
	<i>-ne</i>	<i>zai</i>	<i>-le</i>	<i>-ne</i>	<i>zai</i>	<i>-le</i>	<i>-ne</i>	<i>zai</i>	<i>-le</i>	<i>-ne</i>	<i>zai</i>	<i>-le</i>
<b>Atividade</b>	48	20	32	58	18	24	42	33	25	61	31	8
<b>Semelfactivo</b>	55	20	25	52	24	24	40	37	23	56	36	8
<b>Achievement</b>	0	0	100	0	1	99	0	1	99	0	1	99
<b>Accomplishment/Loc</b>	9	0	91	5	0	95	0	5	95	0	8	92
<b>Estados</b>	47	9	44	55	5	40	49	22	29	75	10	15

Figura 20: Número total de marcadores aspectuais usados com cada classe acional, através de grupos de idades.

Segundo as autoras, os resultados acima mostram que os marcadores imperfectivos *zai* e *-ne* ocorrem na maioria dos casos com eventos atélicos (atividades e semelfactivos), enquanto o marcador perfectivo *-le* ocorre fortemente com eventos télicos (*accomplishments* e *achievements*). Assim, L&B (1998) confirmam a *basic child grammar hypothesis*, que prediz que a diferença entre processo e resultado é importante na aquisição de aspecto. Desde a idade de 3;0, as crianças associam os *achievements* com o marcador perfectivo *-le* e não com o *zai* ou *-ne*, marcadores imperfectivos. Isso indica que elas sabem o significado de resultado. Esses resultados, portanto, não corroboram a *language bioprogram hypothesis* (Bickerton, 1981,1984), pois em

nenhuma faixa etária as crianças diferenciaram na escolha dos marcadores aspectuais para atividade (não pontual) e semelfactivo (pontual) e, ainda, em todas as idades diferenciaram na escolha dos marcadores aspectuais para *achievement* (pontual e resultativo) e semelfactivo (pontuais).

Hodgson (2003) verifica a aquisição do aspecto perfectivo do espanhol em produção e compreensão, comparando os dados de crianças de diferentes faixas etárias e de adultos. Seus resultados mostram que o sucesso na compreensão do aspecto perfectivo espanhol aparece tardiamente no processo de aquisição, por volta de 5;0-6;0 anos de idade. Para explicar seus resultados, a autora cita van Hout (no prelo) que afirma que a aquisição da telicidade acontece mais cedo em línguas eslavicas como o russo e o polonês, que possuem implicação de completude no próprio verbo, ou seja, o aspecto perfectivo é marcado como um prefixo no verbo. Já em línguas como o espanhol, na qual a telicidade é marcada pela combinação de propriedades do verbo e objetos, sua aquisição é mais tardia. Os dados de Hodgson (2003) mostram que o objeto direto possui um papel importante na aprendizagem do vínculo de completude, marcado pela morfologia perfectiva. A autora salienta que a presença de um agente, no evento, também ajuda na aquisição do significado aspectual; entretanto, é a presença da mudança de estado do objeto direto que possui um papel crucial.

Seus resultados também mostram que as crianças na faixa etária de 5;0 -6;0 anos de idade tiveram desempenho abaixo do esperado ao distribuir a morfologia perfectiva de acordo com a acionalidade; elas utilizaram um número alto de formas imperfectivas para falar a respeito de eventos completos. Uma explicação possível para o (ab)uso do imperfectivo para falar sobre situações completas, pelo grupo de 5-6 anos de idade, é o fato de os tempos imperfeito e imperfeito progressivo do espanhol serem usados como narrativos para descrever o passado; assim, segundo a autora, essas crianças utilizaram o tempo como narrativa, sem dar conta da implicação de não-completude que esse tempo carrega. (HODGSON, 2003:110)

Em relação ao uso de formas imperfectivas para descrever eventos atélicos e formas perfectivas para descrever eventos télicos, as crianças associaram melhor imperfectivo/atélico do que perfectivo/télico, diferentemente

de nossos resultados, nos quais fica clara a forte relação entre perfectivo e télico (cf. tabela 14). Vale ressaltar que em nossa análise não verificamos o tipo de DP que ocorreu com cada tipo verbal (DP complemento), o critério usado para classificar os predicados foi apenas a telicidade.

Valian (2006) analisa crianças adquirindo o inglês em três grupos de idade, 2;0, 3;0 e 4;0 anos, para verificar o entendimento de presente e passado, com os auxiliares *will* e *did*, cópula *be* (*is* e *was*) e progressivo *be* (*is* e *was*). O experimento consiste de tarefas de compreensão e focaliza esses três contrastes para entender a variação através de diferentes marcadores de tempo e verificar se a gramática inicial da criança inclui um marcador sintático abstrato para tempo. Um dos objetivos da autora é verificar se as crianças representam tempo independentemente de aspecto.

Os participantes observaram cenários ou desenhos e responderam ao pedido *show me* (mostre-me), baseado nos tempos não-passado ou passado. Valian destaca que a cópula *is/was* é o teste mais claro para o entendimento de tempo da criança e, até então, nunca havia sido testada. A cópula é inerentemente um estativo e não tem significado lexical independente do significado marcado pelo tempo. Assim, se as crianças distinguem *is* e *was*, elas estão provavelmente representando tempo em sua gramática; se falham nessa distinção, é impossível que representem tempo sintaticamente.

Os resultados de Vallian (2006) mostram que o desempenho das crianças de 2;0 anos demonstra que há categorias sintáticas abstratas nas fases iniciais da aquisição e que as crianças representam tempo independentemente de aspecto. Assim, a autora não encontra evidência para a *Aspect First Hypothesis*. Ela ainda conclui que o tempo é separado do aspecto na gramática das crianças, até mesmo na idade de 2;0. Seus dados de compreensão mostram que já na idade de 2;0 as crianças representam tempo sintaticamente, diferenciam presente e passado e entendem a diferença entre eles. Comparando com nossos resultados, mais uma vez afirmamos que diferentemente de Valian (2006) não testamos a compreensão das crianças adquirindo o PB, mas sim sua produção. Podemos afirmar que nossos resultados apontam na mesma direção dos de Valian (2006), porque as crianças diferenciam passado e não passado já na faixa etária de 1;10, como

mostra a tabela 8, ou seja, elas aparentemente diferenciam tempo. No entanto, analisando somente sua produção, não podemos afirmar que as crianças estão representando tempo ao invés de aspecto, como o faz Valian (2006), mas apenas que produzem o contraste passado e não-passado inicialmente na aquisição do PB.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O presente trabalho procurou discutir a aquisição de aspecto no PB. Como vimos, a literatura sobre aquisição da linguagem mostra que as crianças adquirindo uma língua associam de um lado formas perfectivas e predicados télicos e de outro, formas imperfectivas e predicados atélicos. Nosso objetivo foi verificar o que acontece em relação a esse fenômeno no PB: há tal correlação?

No capítulo 1, desenvolvemos algumas noções sobre tempo, aspecto e acionalidade, para deixar claro o que entendemos por cada uma dessas categorias e a perspectiva teórica da qual partiríamos para a análise dos dados.

No capítulo 2, discutimos algumas hipóteses acerca da aquisição de tempo e aspecto e, como dissemos acima, concluímos que parece ser consenso na literatura que as crianças fazem a correlação perfectivo/télico e imperfectivo/atélico.

No capítulo 3, descrevemos a metodologia que utilizamos nesta pesquisa e mostramos nossos resultados, discutindo-os e comparando-os com os autores citados no capítulo 2.

Nossos resultados apontam para uma forte correlação entre telicidade e perfectividade, pois a maior parte dos predicados atélicos está associada a formas imperfectivas, assim como a maioria dos télicos está associada a formas perfectivas. Ou seja, confirmamos a hipótese deste trabalho.

Embora os textos sobre aquisição de aspecto, discutidos no segundo capítulo, trabalhem com dados de compreensão e com uma faixa etária mais avançada do que a analisada em nossa pesquisa, todos esses autores trabalham com a AFH. Em nossa pesquisa nós fizemos questão de olhar para essa hipótese a partir de uma outra perspectiva – dados de produção –, como fez De Lemos (1981) que trabalhou também com dados de produção e com



faixas etárias iniciais. Neste trabalho queríamos verificar se a criança nas fases iniciais de aquisição do PB produz as categorias de tempo e aspecto.

Li&B (1998:340), para explicar, no chinês, a associação entre marcadores imperfectivos/eventos atélicos e marcador perfectivo/eventos télicos e a sensibilidade das crianças à distinção entre processo e resultado, sustentam que a gramática da criança “reflect[s] patterns of the association in the linguistic input.” Para as autoras, uma explicação possível para o fenômeno é sugerida através de “models that emphasize children’s ability to detect patterns in the linguistic input, possibly through the formation of prototypes by connectionist networks” (Li & B 1998: 343). De acordo com a teoria do protótipo (*prototype theory*), as categorias são graduais, de modo que há membros mais ou menos próximos do exemplo mais prototípico – que possui mais traços de uma determinada categoria – e membros mais periféricos, que podem não compartilhar muitas características com o membro mais prototípico. Por exemplo, o pardal é prototípico da categoria ave, o pingüin ocupa a periferia da mesma categoria. Relacionando essa teoria com a aquisição da linguagem, as crianças começam a aquisição de determinada categoria com o protótipo da mesma, inferido indutivamente da fala do adulto, expandindo mais tarde sua gramática a casos menos prototípicos. Para L&B (1998), os protótipos surgem através de análises distribucionais que a criança faz com o *input* da língua, assim não são inatos ou pré-determinados. As autoras propõem também uma explicação para o fenômeno através da abordagem conexionista, em que o processo de aquisição da linguagem se dá através da interação de mecanismos de aprendizagem e do ambiente, sem pressupor que a criança possui conhecimentos inatos de regras específicas.

Stephany (1981 *apud* Li & B, 1998), em um estudo sobre aquisição de tempo, aspecto e modalidade no grego moderno, encontrou evidências para uma relação entre a fala da mãe dirigida à criança e a fala da própria criança. Segundo Stephany (*op. cit.*), a produção lingüística das mães mostra uma associação entre passado/perfectivo/verbos resultativos vs. presente/imperfectivo; e tal associação é mais forte na fala da mãe dirigida à criança do que à fala dirigida a outros adultos. O uso desses marcadores pelas crianças gregas reflete, então, o padrão da fala da mãe dirigida a elas.

Empiricamente, a partir da nossa análise e resultados encontrados não é possível confirmar ou não a teoria do protótipo e a explicação proposta por Li&B (1998), em virtude de (i) nós não analisamos os traços durativo vs. pontual, resultativo vs. processo; (ii) também não analisamos a fala da mãe, embora nossos resultados confirmem a correlação entre passado/perfectivo/télico e presente/imperfectivo/atélico. No entanto, teoricamente, questionamos as abordagens propostas por Li&B (1998). Segundo Slabakova (2002:10), até pode ser que a criança adquira itens lexicais e a morfologia flexional através de mecanismos descritos na visão conexionista; porém, no processo de aquisição da linguagem existe algo mais do que apenas propriedades combinatórias de itens lexicais: “There are demonstrable constraints on what children *do not* produce and what they unconsciously know is *not* part of their grammar.” Além disso, se a criança pode extrair certos modelos a partir do *input* ao qual ela está exposta, não seriam postuladas restrições e regras semânticas. O forte argumento proposto por Chomsky (1959) é: como explicar expressões que a criança nunca produz? Observe:

- (107) John is tall.
- (108) Is John tall?
- (109) John who **is** tall is smart.
- (110) \* Is John who tall is smart?

Se a criança aprendesse por indução, deveríamos encontrar crianças produzindo a construção em (110), tendo como hipótese que o primeiro verbo *to be* deveria ser movido para frente, em paralelo com o que ocorre em (108). No entanto, ela nunca a produz. E ainda, se a gramática das crianças somente refletisse aquilo que é mais freqüente no input, elas não produziriam certas combinações que não ocorrem na fala adulta, como por exemplo ‘fazi’ e casos como abaixo:

(111) O menino chorou.

Ou seja, através da imitação, não é possível explicar a criatividade na fala infantil.

De acordo com Slabakova (2002), a respeito da interação entre perfectividade e acionalidade na aquisição da linguagem, a literatura afirma que as crianças inicialmente utilizam passado para falar sobre eventos télicos, estendendo raramente seu uso a atividades ou estados, que são eventos atélicos; e ainda que em línguas que marcam a distinção entre perfectivo/imperfectivo, formas imperfectivas aparecem depois de perfectivas. Nossos resultados corroboram essas afirmações, pois houve em nossos dados uma forte correlação entre passado/perfectivos/télicos (cf. tabela 14) e as formas perfectivas apareceram antes das imperfectivas (cf. tabela 19).

Concluindo, os resultados encontrados em nosso trabalho, apontam que há uma forte correlação entre atélico e imperfectivo vs. télico e perfectivo, confirmando, portanto, nossa hipótese inicial, porém, com a telicidade influenciando a perfectividade. Dessa forma, a aprendizagem lexical acaba tendo um papel crucial para dar conta das informações gramaticais que são específicas a cada língua. Isso torna a hipótese mais forte: é como se telicidade (ou acionalidade) servisse de alavanca (*bootstrapping*) para o resto do processo. Além do mais, as crianças aqui analisadas mostram uma forte correlação entre imperfectivo e atélico. No PB, o morfema perfectivo *-ou* do pretérito perfeito que indica o aspecto perfectivo e tempo passado aparece já na primeira faixa etária e é evidente que as crianças distinguem passado e não passado, o que indica que a criança pode já possuir uma categoria de tempo como sugere Valian (2006).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BASSO, M.R. 2007. *Telicidade e detelicização: semântica e pragmática do domínio tempo-aspectual*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp.

COMRIE, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.

COMRIE, B. 1976. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHIERCHIA, G. 2003. *Semântica*. São Paulo: Editora da UNICAMP.

CHOMSKY, N. 1959. "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior". In: *Language*, 35, No. 1, 26-58.

DELIDAKI, S. e VARLOKOSTA, S. 2003. "Testing the Aspect First Hypothesis: A preliminary investigation into the comprehension of tense in child Greek". In: *ZAZ Papers in Linguistics*, 29:73-84.

DE LEMOS, C. 1981. "Interactional processes in the child's construction of language". In: W. Deursch (ed.), *The child's construction of language*. London: Academic Press.

HODGSON, M. 2003. "The acquisition of Spanish perfective aspect: a study on children's production and comprehension". In: *ZAZ Papers in Linguistics*, 29: 105-117.

ILARI, R. 1997. *A expressão do Tempo em Português*. Contexto/EDUC: São Paulo.

KAZANINA, N. e PHILLIPS, C. 2003. "Russian children's knowledge of aspectual distinctions". In: B. Beachley, A. Brown & F. Colin (eds.), *Proceedings of BUCLD 27*. Somerville, MA: Cascadilla Press.

LI, P. e BOWERMAN, M. 1998. "The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese". In: *First Language*, 18:311-350.

- PIRES DE OLIVEIRA, R. e BASSO, R. 2007. [www.cce.ufsc.br/~pires](http://www.cce.ufsc.br/~pires)
- SCARPA, E.M. 2002. "Aquisição da Linguagem". In: Mussalin, F. & A.C. Bentes (orgs) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol 2, pp 203 – 232. SP: Editora Cortez.
- SHIRAI, Y. e ANDERSON, R. 1994. *Discourse Motivations for some Cognitive Acquisition Principles*. Cambridge University Press.
- SLABAKOVA, R. 2002. "Recent research on the acquisition of aspect: an embarrassment of riches?" In: *Second Language Research*; pp. 172-188.
- STEPHANY, U. 1981. "Verbal Grammar in Modern Greek Early Child Language." In: *Child Language: an International Perspective*. Baltimore: University Park Press.
- TEIXEIRA DE SOUZA, T. 2005. *Aquisição do Aspecto no PB*. Relatório Final de pesquisa apresentado ao PIBIC/IC/UFSC.
- VALIAN, V. 2006. "Young children's understanding of present and past tense". In: *Language Learning and development*, 2(4):251-276.
- VENDLER, Z. 1957. "Verbs and times". In: *Philosophical Review*, pp. 143-160.
- VERKUYL, H. 1993. *A Theory of Aspectuality*. Cambridge University Press.
- WAGNER, L. 2006. "Aspectual bootstrapping in language acquisition: telicity and transitivity". In: *Language learning and development*, 2 (1):51-76.
- WAGNER, L. 2001. "Aspectual influences on early tense comprehension". In: *F. Child Language*, 28:661-681