

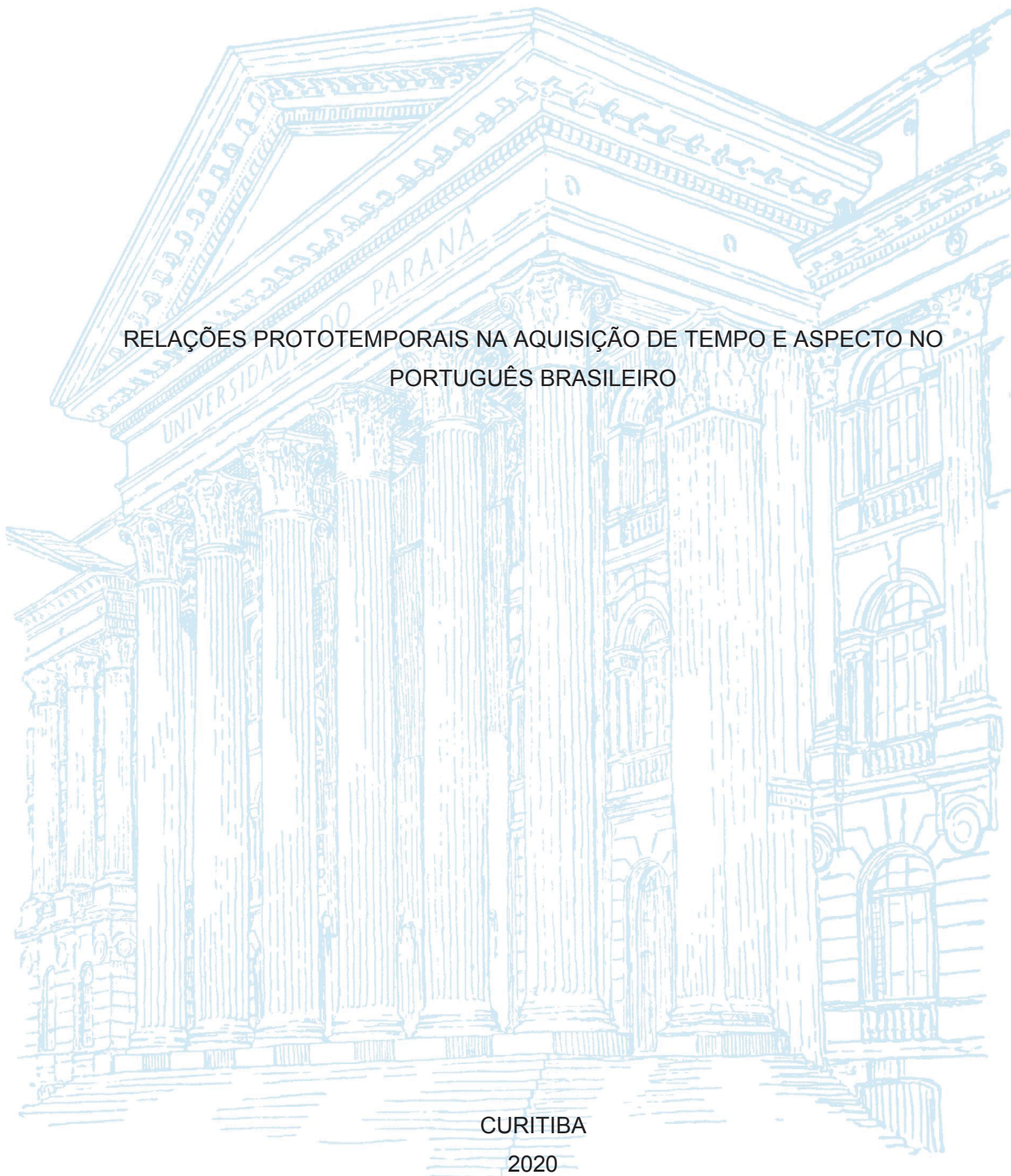
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DENISE MIOTTO MAZOCCO

RELAÇÕES PROTOTEMPORAIS NA AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO NO
PORTUGUÊS BRASILEIRO

CURITIBA

2020



DENISE MIOTTO MAZOCCO

RELAÇÕES PROTOTEMPORAIS NA AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO NO
PORTUGUÊS BRASILEIRO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Teresa Cristina Wachowicz

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Mazocco, Denise Miotto

Relações prototemporais na aquisição de tempo e aspecto no português brasileiro. / Denise Miotto Mazocco. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a Teresa Cristina Wachowicz

1. Língua portuguesa - Gramática. 2. Língua portuguesa -
Sintaxe. 3. Semântica.

4. Tempo. I. Wachowicz, Teresa Cristina, 1966-. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DENISE MIOTTO MAZOCCO** intitulada: **RELAÇÕES PROTOTEMPORAIS NA AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**, sob orientação da Profa. Dra. TERESA CRISTINA WACHOWICZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Março de 2020.

Assinatura Eletrônica
18/03/2020 21:47:39.0

TERESA CRISTINA WACHOWICZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
18/03/2020 17:17:45.0

RUTH ELISABETH VASCONCELLOS LOPES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica
19/03/2020 13:15:23.0

PATRICIA DE ARAUJO RODRIGUES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
18/03/2020 17:16:53.0

MARCUS VINICIUS DA SILVA LUNGUINHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Assinatura Eletrônica
19/03/2020 14:30:12.0

RENATO MIGUEL BASSO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

AGRADECIMENTOS

Às escolas Escola Básica Bem-Me-Quer e Centro de Educação Infantil Aquarela que abriram espaço para a realização dos experimentos.

À Deise Miotto Mazocco por, além de mãe, mediar o contato com as escolas.

À Elisa Miotto Mazocco, pela ajuda na produção das imagens e vídeos dos experimentos. E principalmente por me lembrar, junto com o Calvin, que não é só pelo doutorado que os dias estão todos ocupados.

A Guilherme Miotto Schwarz, pela participação nas imagens e vídeos dos experimentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nas pessoas dos técnicos e professores, pelo suporte para a realização da minha pesquisa e pela gestão do programa. Em especial, às professoras Marilene e Mazé, com quem aprendi muito participando de comissões.

À CAPES pelo suporte financeiro durante três anos desta pesquisa.

À Denise Kluge pelas orientações e conversas amigáveis sobre a realização de experimentos.

À Valdilena Rammé pelos primeiros comentários sobre a pesquisa em participação como debatedora no seminário discente.

Aos professores Marcus Lunguinho, Patrícia Rodrigues, Renato Basso e Ruth Lopes, por aceitarem participar da banca, na posição de leitores, sobretudo, como parte determinante para a construção e conclusão da tese.

À Marcella Lopes Guimarães pelas fugas literárias imprescindíveis e emocionantes e por não me deixar esquecer do tempo histórico.

Ao grupo de amigos linguistas pelas discussões linguísticas sempre animadas: Alex, Diogo, Fabio, Fernanda, Jean, Kayron, Letícia, Luana, Thayse, Val, vocês me deixaram à vida a solidão em pequenas doses; em grandes, os amigos.

À Teresa Cristina Wachowicz pela presença presente, passado e futuro. Em todos os eventos! Em todos os passos dessa dança em que aprendemos a escolher juntas todas as músicas! Obrigada por todo este caminho, Teca! Atélico. Afinal, sabemos, as conversas não terminam em uma carona.

À procura de uma epígrafe, tropeçou em suas próprias palavras, fez-se uma tese.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma proposta de investigação da aquisição de tempo e aspecto no Português Brasileiro (PB). Para tanto, parte inicialmente da discussão de trabalhos de aquisição dessas categorias em que se destaca a orientação teórica – ora sintática, ora semântica, ora na interface – que influencia na análise dos resultados e, conseqüentemente, na confirmação das hipóteses até então mais aceitas (Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar e Hipótese do Aspecto Gramatical em Primeiro Lugar). Diante disso, este trabalho busca, para o PB, desenvolver uma análise comparativa de dados que resultam de um experimento de compreensão e um de produção, bem como de dados de produção longitudinal. Como suporte teórico, encontra na proposta de Ramchand e Svenonius (2014) a possibilidade de se considerar tempo e aspecto como categorias sintático-semânticas e a incorporação dos eventos na estrutura sintática. Os dados de compreensão permitem considerar que não é a telicidade propriamente dita que condiciona o uso das formas morfológicas pelas crianças, mas são outros elementos da estrutura de eventos que o influenciam, tais como a relação entre subeventos. Com o experimento de produção e os dados longitudinais, observou-se que a criança coloca em relações sequenciais eventos e subeventos, o que se constitui como um passo para a especificação das categorias de tempo e aspecto. Diante desses dados, a explicação apresentada é que a criança constrói uma relação protemporal. Essa proposta parte da redefinição dos tempos de evento (TE), de referência (TR) e de fala (TF) e sua localização na estrutura sintática: TE é a relação entre subeventos (e1, e2 e e3) e TR é a localização temporal de TE, sendo que TE pode estar contido ou não em TR; o núcleo Asp faz a relação entre TE e TR e o núcleo T relaciona TR ao tempo de fala. No caso das crianças, o TF corresponde à sua realidade imediata, que inclui parte do TE e do TR; e a relação entre a situação construída em Asp e o tempo de fala da criança é o prototempo. Em síntese: no processo de aquisição de tempo e aspecto no português brasileiro, a criança desenvolve inicialmente uma relação prototemporal: uma situação é ancorada em um instante imediato da criança que pode corresponder a todo ou a parte do tempo de referência e a uma etapa do tempo de evento. Esse instante imediato em que a situação é ancorada é chamado aqui de tempo de fala da criança (TFC). Para essa relação, a percepção dos eventos e subeventos em sequência é uma pista inicial.

Palavras-chave: Tempo. Aspecto. Aquisição. Semântica. Sintaxe.

ABSTRACT

This research presents a proposal for the investigation of tense and aspect acquisition in Brazilian Portuguese (BP). First, it discusses works about the acquisition of these categories in which the theoretical orientation stands out - sometimes syntactic, semantic, or at the interface - which influences the analysis of the results and, consequently, the confirmation of the most accepted hypotheses (Lexical Aspect First Hypothesis and Grammatical Aspect First Hypothesis). Therefore, this work intends, for BP, to develop a comparative analysis of data from a comprehension and a production experiment, as well as of longitudinal production data. The theoretical basis is Ramchand and Svenonius' (2014) proposal. They consider tense and aspect to be syntactic-semantic categories and incorporate the events at the syntactic structure. The comprehension data suggests that it is not telicity itself that influences the use of morphological forms by children, but rather other elements of the structure of events such as the relationship between sub-events. In the production experiment and the longitudinal data, we saw that children place events and sub-events in sequential relations, which constitutes a step towards the specification of the categories of tense and aspect. Given these data, the explanation presented is that the child builds a proto temporal relationship. This proposal starts from the redefinition of event time (ET), referential time (RT) and speech time (ST) and their localization in the syntactic structure: ET is the relation between sub-events (e1, e2 e e3) and RT is the temporal localization of ET (ET may or may not be contained in RT); the head Asp relates ET with RT and the head T relates RT with the speech time. In the case of children, the ST corresponds to their immediate reality, which includes part of the ET and the RT; and the relationship between the situation constructed in Asp and the child's speech time is the proto time. In sum: in the process of acquiring time and aspect in Brazilian Portuguese, the child initially develops a proto time relationship: a situation is anchored in the child's immediate moment that can correspond to all or part of the reference time and to a stage of the event time. This immediate moment in which the situation is anchored is called here the child speech time (CST). To this relation, the perception of events and sub events is an initial clue.

Keywords: Time. Aspect. Acquisition. Semantic. Syntax

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 – DIVISÃO DO ASPECTO GRAMATICAL | 30 |
| FIGURA 2 – ESTRUTURA COM TP | 55 |
| FIGURA 3 – ESTRUTURA COM TP E AGRP | 56 |
| FIGURA 4 – ESTRUTURA COM TP E PROGRP | 57 |
| FIGURA 5 – ASPECTO LEXICAL E ASPECTO GRAMATICAL NO DADO INFANTIL | 70 |
| FIGURA 6 – ESTRUTURA SINTÁTICA DO PASSADO PERFECTIVO | 86 |
| FIGURA 7 – ESTRUTURA SINTÁTICA DO PRESENTE PROGRESSIVO | 86 |
| FIGURA 8 – DIVISÃO DAS CLASSES ASPECTUAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO | 87 |
| FIGURA 9 – VAI CHUTAR | 92 |
| FIGURA 10 – ESTÁ CHUTANDO | 92 |
| FIGURA 11 – CHUTOU | 92 |
| FIGURA 12 – VAI BRINCAR | 92 |
| FIGURA 13 – ESTÁ BRINCANDO | 92 |
| FIGURA 14 – BRINCOU | 92 |
| FIGURA 15 – VAI COMER | 92 |
| FIGURA 16 – ESTÁ COMENDO | 92 |
| FIGURA 17 – COMEU | 92 |
| FIGURA 18 – VAI TER | 92 |
| FIGURA 19 – TEM | 92 |
| FIGURA 20 – TINHA..... | 92 |
| FIGURA 21 – A REALIZAÇÃO DE MAIS DE UM TRAÇO POR UM MESMO MORFEMA..... | 136 |
| FIGURA 22– HIERARQUIA DE TRAÇOS PARA PREPOSIÇÕES ESPACIAIS | 136 |
| FIGURA 23 – ESTRUTURA DA PREPOSIÇÃO NAAR DO HOLANDÊS | 136 |
| FIGURA 24 – ESTRUTURA DA PREPOSIÇÃO NA E KAJ DO MACEDÔNIO | 137 |
| FIGURA 25 – HIERARQUIA DOS NÚCLEOS SINTÁTICOS..... | 138 |
| FIGURA 26 – HIERARQUIA DOS DOMÍNIOS DO EVENTO (EVENT), DA SITUAÇÃO (SITUATION) E DA PROPOSIÇÃO (PROPOSITION).. | 139 |
| FIGURA 27 – PROJEÇÕES INITP, PROCP E RESP | 141 |
| FIGURA 28 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS | 144 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 29 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS COM COMPLEMENTO PATH..... | 144 |
| FIGURA 30 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS INTRANSITIVOS | 145 |
| FIGURA 31 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS-RESULT | 145 |
| FIGURA 32 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS-RESULT INTRANSITIVOS..... | 146 |
| FIGURA 33 – ESTRUTURA DE VERBOS ESTATIVOS | 146 |
| FIGURA 34 – ESTRUTURA DO EVENTO O <i>MENINO CHUTAR A BOLA</i> | 147 |
| FIGURA 35 – Estrutura do evento <i>O menino brincar</i> | 148 |
| FIGURA 36 – ESTRUTURA DO EVENTO O <i>MENINO COMER O MACARRÃO</i> | 148 |
| FIGURA 37 – ESTRUTURA DO EVENTO O <i>MENINO TER UM LIVRO</i> | 148 |
| FIGURA 38 – HIERARQUIA DOS DOMÍNIOS DE EVENTO (EVENT) E DA SITUAÇÃO (SITUATION) | 156 |
| FIGURA 39 – ESTRUTURA COM TP E ZP | 158 |
| FIGURA 40 – PROJEÇÕES DE TEMPO E ASPECTO GRAMATICAL | 159 |
| FIGURA 41 HIERARQUIA DOS DOMÍNIOS DO EVENTO (EVENT), DA SITUAÇÃO (SITUATION) E DA PROPOSIÇÃO (PROPOSITION)..... | 161 |
| FIGURA 42 – RELAÇÕES TEMPORAIS NAS PROJEÇÕES DE TEMPO E ASPECTO..... | 163 |
| FIGURA 43 – PASSADO PERFECTIVO..... | 163 |
| FIGURA 44 – PASSADO IMPERFECTIVO | 164 |
| FIGURA 45 – PRESENTE PROGRESSIVO | 164 |
| FIGURA 46 – PRESENTE SIMPLES | 164 |
| FIGURA 47 – FUTURO PERIFRÁSTICO..... | 165 |
| FIGURA 48 HIERARQUIA DOS DOMÍNIOS DE EVENTO (EVENT) E DA SITUAÇÃO (SITUATION) | 173 |
| FIGURA 49 – RELAÇÕES TEMPORAIS NAS PROJEÇÕES DE TEMPO E ASPECTO..... | 184 |
| FIGURA 50 – PROJEÇÕES DE TEMPO E ASPECTO GRAMATICAL | 184 |
| FIGURA 51 - RELAÇÃO PROTOTEMPORAL NA ESTRUTURA..... | 185 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1 - VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE B. DE 2;00.4 A 2;11.15 ANOS..... | 121 |
| GRÁFICO 2 - VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE B. 3;00.20 A 3;6 ANOS. | 121 |
| GRÁFICO 3 - VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE A.L. DE 2;1 A 2;10 ANOS | 122 |
| GRÁFICO 4 - VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE A.L. DE 3;13 A 3;2,7 ANOS..... | 122 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 – TRABALHOS EM AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO SOB UM PUNTO DE VISTA SEMÂNTICO | 51 |
| QUADRO 2 – TRABALHOS EM AQUISIÇÃO SOB PONTO DE VISTA DA SINTAXE | 65 |
| QUADRO 3 - TRABALHOS EM AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO, CONFORME A INTERFACE SINTÁTICO-SEMÂNTICA..... | 75 |
| QUADRO 4 – REPRESENTAÇÃO DO TEMPO VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO | 82 |
| QUADRO 5 - COMBINAÇÕES DE TEMPO E ASPECTO..... | 89 |
| QUADRO 6 – ESTRUTURAS VERBAIS | 147 |
| QUADRO 7 – RELAÇÕES PARA TEMPO E ASPECTO GRAMATICAL..... | 157 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| TABELA 1 – TRAÇOS ASPECTUAIS 1 | 32 |
| TABELA 2 – TRAÇOS ASPECTUAIS 2 | 33 |
| TABELA 3 - PERÍODOS DE AQUISIÇÃO DA MORFOLOGIA ATAM DE TRÊS CRIANÇAS ITALIANAS | 48 |
| TABELA 4 – REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA SEMÂNTICA DE PREDICADOS | 72 |
| TABELA 5 – IDADE DO SURGIMENTO DAS FORMAS TEMPO-ASPECTUAIS DE PREDICADOS ATÉLICOS E TÉLICOS NO POLONÊS | 74 |
| TABELA 6 – IDADE DO SURGIMENTO DAS FORMAS TEMPO-ASPECTUAIS DE PREDICADOS ATÉLICOS E TÉLICOS NO INGLÊS | 74 |
| TABELA 7 – RESPOSTAS DOS ADULTOS SOBRE O EVENTO <i>CHUTAR A BOLA</i> | 95 |
| TABELA 8 – RESPOSTAS DOS ADULTOS SOBRE O EVENTO <i>BRINCAR</i> | 95 |
| TABELA 9 – RESPOSTAS DOS ADULTOS SOBRE O EVENTO <i>COMER O MACARRÃO</i> | 95 |
| TABELA 10 – RESPOSTAS DOS ADULTOS SOBRE O EVENTO <i>TER UM LIVRO</i> | 95 |
| TABELA 11 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO CHUTOU A BOLA</i> ... | 96 |
| TABELA 12 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO ESTÁ CHUTANDO A BOLA</i> | 97 |
| TABELA 13 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO VAI CHUTAR A BOLA</i> | 97 |
| TABELA 14 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO BRINCOU</i> | 98 |
| TABELA 15 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO ESTÁ BRINCANDO</i> .. | 98 |
| TABELA 16 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO VAI BRINCAR</i> | 98 |
| TABELA 17 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO COMEU O MACARRÃO</i> | 99 |
| TABELA 18 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO ESTÁ COMENDO O MACARRÃO</i> | 99 |
| TABELA 19 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO VAI COMER O MACARRÃO</i> | 99 |
| TABELA 20 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO TINHA UM LIVRO</i> .. | 100 |
| TABELA 21 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO TEM UM LIVRO</i> | 100 |

| | |
|--|-----|
| TABELA 22 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>O MENINO VAI TER UM LIVRO</i> | 100 |
| TABELA 23 – <i>CHUTAR A BOLA, COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO</i> <i>PASSADO PERFECTIVO</i> | 101 |
| TABELA 24 – <i>CHUTAR A BOLA, COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO</i> <i>PRESENTE PROGRESSIVO</i> | 102 |
| TABELA 25 – COMPARAÇÃO DAS REPOSTAS SOBRE O EVENTO <i>TER UM</i> <i>LIVRO</i> | 102 |
| TABELA 26 - CENAS ESCOLHIDAS COMO RESPOSTAS..... | 104 |
| TABELA 27 – <i>COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO PASSADO PERFECTIVO E</i> <i>NO FUTURO PERIFRÁSTICO</i> | 105 |
| TABELA 28 – RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS SOBRE OS VÍDEOS <i>DO EVENTO BRINCAR</i> | 109 |
| TABELA 29 – RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS SOBRE OS VÍDEOS <i>DO EVENTO BRINCAR</i> | 109 |
| TABELA 30 – RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS SOBRE OS VÍDEOS <i>DO EVENTO TOMAR ÁGUA</i> | 110 |
| TABELA 31 – RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS SOBRE OS VÍDEOS <i>DO EVENTO TOMAR ÁGUA</i> | 111 |
| TABELA 32 – COMPARAÇÃO ENTRE <i>BRINCAR</i> E <i>TOMAR ÁGUA</i> | 113 |
| TABELA 33 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO DE CRIANÇAS ENTRE 1;00.7 E 2;00.24 ANOS..... | 116 |
| TABELA 34 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE B. 2;00.4 A 2; 11.15 ANOS..... | 118 |
| TABELA 36 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE B. 3;00.20 A 3;06 ANOS | 120 |
| TABELA 37 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE A.L. DE 3;13 A 3;2.7 ANOS..... | 120 |
| TABELA 38 – <i>CHUTAR A BOLA, COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO</i> <i>PASSADO PERFECTIVO</i> | 169 |
| TABELA 39 – <i>CHUTAR A BOLA, COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO</i> <i>PRESENTE PROGRESSIVO</i> | 170 |
| TABELA 40 – <i>COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO PASSADO PERFECTIVO E</i> <i>NO FUTURO PERIFRÁSTICO</i> | 170 |

| | |
|--|-----|
| TABELA 41 (TABELA 26) - CENAS ESCOLHIDAS COMO RESPOSTAS..... | 171 |
| TABELA 42 – TEMPO DE FALA DE ADULTOS E DE CRIANÇAS SOBRE O EVENTO <i>CHUTAR A BOLA</i> | 180 |
| TABELA 43 – TEMPO DE FALA DE ADULTOS E DE CRIANÇAS SOBRE O EVENTO <i>BRINCAR</i> | 180 |
| TABELA 44 – TEMPO DE FALA DE ADULTOS E DE CRIANÇAS SOBRE O EVENTO <i>COMER O MACARRÃO</i> | 181 |
| TABELA 45 – TEMPO DE FALA DE ADULTOS E DE CRIANÇAS SOBRE O EVENTO <i>TER UM LIVRO</i> | 181 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO | 23 |
| 2.1 DO PONTO DE VISTA DA SEMÂNTICA | 25 |
| 2.1.1 O tempo gramatical | 25 |
| 2.1.2 O aspecto gramatical | 28 |
| 2.1.3 O aspecto lexical | 31 |
| 2.2 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO SOB O PONTO DE VISTA DA SEMÂNTICA..... | 36 |
| 2.2.1 O tempo adquirido em relação à perfectividade e à telicidade..... | 37 |
| 2.2.2 Para a semântica, uma terceira hipótese: a complexidade indispensável e o sistema ATAM..... | 47 |
| 2.3 DO PONTO DE VISTA DA SINTAXE..... | 53 |
| 2.3.1 As projeções de tempo e aspecto gramatical | 53 |
| 2.4 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO SOB O PONTO DE VISTA DA SINTAXE | 59 |
| 2.5 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO SOB INTERFACE SINTÁTICO SEMÂNTICA..... | 67 |
| 2.6 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO | 75 |
| 3 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO | 77 |
| 3.1 TEMPO E ASPECTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO | 81 |
| 3.2 EXPERIMENTO DE COMPREENSÃO | 89 |
| 3.2.1 Metodologia | 90 |
| 3.2.2 Resultados | 94 |
| 3.2.3 Discussão | 101 |
| 3.3 EXPERIMENTO DE PRODUÇÃO..... | 106 |
| 3.3.1 Metodologia | 106 |
| 3.3.2 Resultados | 108 |
| 3.3.3 Discussão | 111 |
| 3.4 DADOS DE PRODUÇÃO LONGITUDINAL..... | 116 |
| 3.5 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO | 132 |
| 4 CAMINHO TEÓRICO: DOMÍNIO DO TEMPO E DAS SITUAÇÕES | 134 |
| 4.1 A NANOSSINTAXE..... | 134 |

| | |
|---|------------|
| 4.2 OS EVENTOS E AS SITUAÇÕES | 137 |
| 4.2.1 O domínio dos eventos | 139 |
| 4.2.2 O domínio das situações | 155 |
| 4.3 UMA REDEFINIÇÃO, PORTANTO | 162 |
| 4.4 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO | 168 |
| 5 PROTOTEPO | 169 |
| 5.1 DIFERENÇAS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS..... | 179 |
| 5.1.1 Tempo de fala da criança | 179 |
| 5.1.2 A não compreensão de uma temporalidade mais longa e a não produção de estruturas temporais mais complexas. | 181 |
| 5.1.3 Estrutura sintático-semântica | 183 |
| 5.2 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO | 186 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 189 |
| REFERÊNCIAS | 194 |
| ANEXO 1 – TABELAS PARA COLETA DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS | 199 |
| ANEXO 2 – EXEMPLO DE FORMULÁRIO DO EXPERIMENTO PARA ADULTOS | 200 |
| ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL..... | 203 |

1 INTRODUÇÃO

O que é uma tese? Pressupõe-se essa pergunta já respondida quando se inicia uma pesquisa de doutorado. Contrariando as expectativas dos pressupostos, porém, pretendo respondê-la agora, quando a pesquisa está finalizada no possível da medida do tempo e o texto se encaminha para esperados leitores. E é neste par – pesquisa e texto – que enxergo para a resposta a sua complexidade.

Dizem que elaborar uma tese é trazer algo novo para um problema de pesquisa. E esse "algo novo" pode ser concretizado em uma nova conclusão de análise de dados, em um novo experimento que permite nova análise de dados, em uma fórmula, em um diagnóstico, em um produto, em um tratamento, em uma descoberta... Isso deriva, como se sabe, de uma combinação entre teoria, metodologia de pesquisa, de coleta de dados, e desenvolvimento de hipóteses. Entretanto, sem querer ser reducionista, nem leviana, com toda a história da epistemologia da ciência, eu pretendo aqui acrescentar à resposta da pergunta inicial outro elemento que aprendi a considerar fundamental para a elaboração de uma tese – consequentemente, a minha. Trata-se do olhar. O olhar do pesquisador, o qual tem implicações na condução da pesquisa e na escrita do texto.

Na escrita, especificamente, esse olhar determina escolhas que vão desde a composição dos capítulos até a opção pelas faladeiras primeiras e terceiras pessoas. Essas escolhas formam pistas textuais que caracterizam o autor do texto. Ora, cabe a pergunta: quem é o autor de uma tese? Se seguirmos Amossy (2016), entendemos que o autor, o locutor, o tal do ethos, se constitui como uma combinação entre a posição social de quem fala/escreve e sua imagem construída no discurso (as tais das pistas!). Nesse sentido, a autoria de uma tese é a pesquisadora em sua posição de doutoranda – o que inclui a companhia de uma orientadora –, e o que ela constrói de si no texto.

Isso posto, pretendo então responder: o que é a minha tese? Começando com o olhar, quero dizer que o que eu tenho aqui a apresentar é um olhar sobre a aquisição de tempo e aspecto no português brasileiro que se desdobra em uma proposta. Mas esse olhar é anterior à aquisição. Ele começa a se construir desde que tomo o tempo como objeto de estudo no início de uma trajetória que vai do tempo histórico – na tentativa de compreender como o ser humano entende e (re)constrói as noções de passado, presente e futuro –, chega no tempo linguístico –

com questões sobre o que é o tempo que está na(s) língua(s) e em que medida se relaciona com o tempo histórico (MAZOCCO, 2014) – e agora pousa fazendo escala na aquisição. Considerar o tempo na aquisição da linguagem é analisar como a criança desenvolve a compreensão e produção dessa categoria linguística. E, se nos permitirmos um passo além da língua, é uma forma de observar como esse processo está relacionado à própria compreensão da temporalidade pela criança.

Nessa área, a primeira questão que me chega ao olhar é a definição de tempo linguístico e, por consequências teóricas, a de aspecto, uma vez que se considera aspecto como a configuração temporal interna dos eventos. Quando avançamos na leitura de trabalhos de aquisição de tempo e aspecto nos deparamos com diferentes definições dessas categorias que orientam a análise dos dados e a construção de hipóteses. As principais são Hipótese da Primazia do Aspecto Lexical (LAFH), segundo a qual a aquisição de tempo se dá em função da telicidade dos predicados; e a Hipótese da Primazia do Aspecto Gramatical (GAFH), para a qual a aquisição do aspecto gramatical precede a do tempo. Seguindo essas hipóteses, as crianças nos anos iniciais da aquisição não compreenderiam tempo.

Observo que nesses trabalhos as categorias de tempo e aspecto são consideradas ora em uma perspectiva semântica, ora sintática. E é essa observação que transformo textualmente no segundo capítulo. Aqui, divido os trabalhos entre os que apresentam uma abordagem semântica (DELIDAKI, 2006; WAGNER, 2001; VAN HOUT, 2007; OLBISHEVSKA, 2011; BERTINETTO, 2009), os que apresentam abordagem voltada para a sintaxe (LUNGUINHO, 2008; LOPES et al, 2004; VALIAN, 2006) – cuja análise chega na estrutura sintática –, e os que propõem uma interface entre ambas (LESSA, 2015; WEIST et al, 2004), conforme a(s) teoria(s) que os autores utilizam para análise dos dados. O primeiro objetivo é, assim, mostrar a relação entre a concepção teórica que define as categorias em questão, a escolha metodológica para a obtenção dos dados e a tese defendida pelos autores derivada da análise dos dados. Veremos que as definições mais utilizadas vêm dos trabalhos de Smith (1997), que, com base em Reichenbach (1947), considera o tempo gramatical como a relação entre os tempos de evento (TE), de fala (TF) e de referência (TR), e aspecto como a categoria que especifica a estrutura temporal interna da situação. Outra referência são os trabalhos de Comrie (1985), que define tempo como a relação entre o tempo do evento e do tempo de fala (dêitico), e de Comrie (1976) que define aspecto perfectivo como referência a uma situação

completa, à situação como um todo, e imperfectivo como referência à estrutura interna da situação sem seu ponto final. Com relação ao aspecto lexical, predomina ainda a classificação de Vendler (1967). Nessa parte, vamos expandir a explicação para dar suporte para discussão sobre a relação entre eventos e tempo nos dados de aquisição. De um ponto de vista sintático, há propostas de análise a partir de uma estrutura minimalista, dentro da gramática gerativa. E, além disso, há propostas de interface sintático-semântica, como a de Lessa (2015) que coloca nessa estrutura os traços do Verkuyl (2002, apud LESSA, 2015).

No capítulo 3, meu olhar se volta para os dados do português brasileiro. Considerando tempo e aspecto como categorias sintático-semânticas, ou seja, que têm significado e ocupam seus lugares na estrutura sintática, opto por comparar dados de experimento de compreensão, coletados em um experimento de Julgamento de Valor de Verdade, de experimento de produção, por meio de teste de Produção Eliciada, e dados de Produção Longitudinal.

Especificamente, o experimento de compreensão procurou testar a associação entre etapas de um evento e as marcas de tempo de aspecto gramatical. Para tanto, foram utilizados quatro eventos (*comer o macarrão*, *chutar a bola*, *ter um livro* e *brincar*), correspondentes às quatro classes aspectuais, apresentados às crianças participantes com três cenas em sequência equivalentes à etapa inicial, ao evento em processo e à etapa final. Às crianças foram feitas perguntas como *Me mostra em que figura o menino está brincando*, *Me mostre em que figura o menino chutou a bola*, com variações no tempo verbal. Os participantes, em resposta, deveriam apontar a cena correspondente.¹

De acordo com a LAF, essa associação estaria condicionada à telicidade do evento, ou seja, diante de eventos télicos seria mais fácil para a criança relacionar a marca de passado perfectivo à etapa final de um evento, ao seu resultado, já diante de eventos atélicos a criança teria mais facilidade em relacionar o presente progressivo com a imagem do evento em processo. Mas, nesse teste, os eventos *chutar a bola* e *comer o macarrão*, embora télicos, tiveram resultados diferentes.

Os dados de compreensão mostram que a criança não faz as mesmas associações entre forma e significado feitas pelos os adultos. Nesse processo, um traço que pode condicionar a compreensão do tempo, como veremos, é duratividade

¹ Os experimentos estão explicados detalhadamente no capítulo 3.

dos eventos, e não a telicidade. Ao que parece, a percepção dos eventos pelas crianças é anterior à interpretação das formas de tempo e aspecto. É a percepção dos eventos ou das etapas de um mesmo evento em sequência que mais se destaca quando olhamos para os dados de produção. Vamos entendê-la como o passo que dá condições para criança passar a especificar essas categorias ao longo do processo de aquisição, considerando que de início ela adquire uma categoria sincrética ATAM. Visualizamos isso também nos dados de produção longitudinal. A compreensão e produção de formas como o passado perfectivo e o futuro perifrástico estão diretamente relacionadas a eventos e etapas de eventos percebidos ou realizados no contexto imediato da criança.

Assim, uma primeira análise dos resultados nos permite questionar as Hipóteses do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar e do Aspecto Gramatical em Primeiro Lugar, e nos leva a considerar a hipótese de Bertinetto (2009) e Bertinetto (2007-08) que atentam para uma complexidade linguística percebida pela criança e defendem a aquisição do sistema ATAM. Segundo os autores, a criança adquire inicialmente a categoria sincrética ATAM (Aspecto gramatical, Temporalidade, Aspecto Lexical e Modo), depois, ao longo do processo de aquisição, as especifica conforme o *input* da língua materna.

Essa discussão nos encaminha, então, a uma explicação teórica que dê conta da relação entre a estrutura de eventos e as formas de tempo e aspecto, e das diferenças entre as relações tempo-aspectuais dos adultos e das crianças.

No capítulo 4, portanto, delineio um caminho teórico com o objetivo de dar conta da estrutura de eventos e das categorias de tempo e aspecto sob uma perspectiva sintático-semântica. Para tanto, tomo como base os trabalhos de Ramchand (2008) e Ramchand e Svenonius (2014), que seguem noções desenvolvidas dentro da nanossintaxe². Ramchand e Svenonius (2014) dividem a sentença em três domínios: dos eventos (e), das situações (s) e das proposições. No primeiro, há a estrutura da Sintaxe de Primeira Fase (RAMCHAND, 2008), que traz a representação dos eventos e subeventos – as projeções *init*, *proc* e *result*. Essas projeções têm um correspondente semântico: *init* é um subevento e1; a relação de um subevento que leva a outro (*leads a*) e1 →e2 está para a estrutura

² A nanossintaxe, como veremos no capítulo 4, considera composições submorfêmicas para a estrutura sintática; os morfemas, as palavras e os sintagmas também são compostos por essas estruturas (STARKE, 2009).

[*initi*, *proc*]; e a relação $e1 \rightarrow (e2 \rightarrow e3)$ corresponde à estrutura [*init*, *proc*, *result*]. Simplificando: os eventos *achievements* são formados pela estrutura [*init*, *proc*, *result*], os *accomplishments* e as atividades por [*init*, *proc*], com a diferença que os primeiros possuem um argumento *path* que determina a telicidade do evento, e os estativos apresentam apenas a projeção [*init*]. O domínio das situações consiste nas projeções de tempo e aspecto e as proposições são as situações ancoradas em um contexto. É no domínio das situações que os eventos são ancorados no tempo. Aqui, o núcleo Asp se combina com a descrição de evento sem um parâmetro temporal e entrega uma descrição situacional com parâmetros temporais, e o núcleo T seleciona essa situação e devolve uma situação derivada. Juntando com as relações semânticas, de base reichenbachiana, a transição entre o evento e a primeira situação seria a relação entre tempo de evento (TE) e tempo referência (TR). E a relação entre tempo de referência e tempo de fala (TF) estaria na ancoragem da situação a situação derivada, feita pelo núcleo T.

Para trazer essa proposta teórica para a análise dos dados de aquisição de tempo e aspecto, com a intenção de diferenciar as relações temporais que são feitas pelas crianças das dos adultos, proponho em cima disso (de novo o olhar!) uma redefinição do TE, TR e TF. TE seria então a relação entre subeventos ($e1$, $e2$ e $e3$) e TR seria a localização temporal de TE, sendo que TE pode estar contido ou não em TR. Quando TE está contido ou equivale a TR temos o aspecto gramatical perfectivo e quando TR está contido em TE temos o aspecto gramatical imperfectivo. Já TF, que no caso dos adultos, é um intervalo a que a situação é posta em relação de simultaneidade, anterioridade ou sucessão, para as crianças ganha uma especificidade. Aqui eu chamo de Tempo de Fala da Criança (TFC), que consiste em um instante imediato da criança que pode corresponder a todo ou a parte do tempo de referência e a uma etapa do tempo de evento. A ancoragem da situação no TFC é a relação prototemporal que vai ser a principal diferença entre adultos e crianças.

Essa proposta foi assim desenvolvida, a partir de um olhar que traçou os objetivos desta pesquisa: i. investigar o processo de aquisição de tempo e aspecto no Português Brasileiro (PB); ii. discutir concepções de tempo a partir dos dados de aquisição; iii. propor uma abordagem sintático-semântica para análise dos dados.

Além disso, esse olhar construiu a expectativa da autora (em pessoa e em texto), qual seja: desviar das afirmações categóricas que fundamentam as principais

hipóteses de aquisição dessas categorias, destacando diferenças teóricas, linguísticas e metodológicas que orientam a análise dos dados de tempo e aspecto. E, nesse sentido, buscar uma definição de tempo coerente com esses dados e com o modo como a criança se relaciona com a sua temporalidade que, obviamente, é diferente do modo como o adulto compreende o passado, presente e futuro.

Voltando aos pressupostos que definem uma tese, devo destacar a necessidade da argumentação. Bem, vamos a ela!

2 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO

Os trabalhos em aquisição de tempo e aspecto partem, em sua maioria, de duas hipóteses: Hipótese da Primazia do Aspecto Lexical (LAFH) e Hipótese da Primazia do Aspecto Gramatical (GAFH). Defender a LAFH significa considerar que a aquisição do aspecto gramatical e do tempo estão condicionados à telicidade do predicado verbal. A criança, assim, inicialmente seguiria o padrão: verbos télicos marcados com a morfologia do perfectivo e do tempo passado (1); verbos atélicos marcados com a morfologia do imperfectivo e do tempo presente (2)³. Nos diálogos abaixo, a criança B. interagem com a mãe M..

- 1) M. cabô a história?... opa
B. a-iu (B. 1;8.16)
- 2) M: U... U... U... [imitando cachorro]
B. Ti tem auau. (B. 1;10)

Conforme Delidaki (2006), há a versão forte da LAFH, segundo a qual a informação temporal não é compreendida, nem conseqüentemente expressa pela criança, e a versão fraca que considera a influência do aspecto lexical sobre o tempo e aspecto gramatical apenas como uma tendência; ou seja, não é um padrão absoluto. Já para a GAFH o aspecto gramatical é a primeira categoria a ser adquirida, independente da telicidade, e a criança utiliza marca morfológica de tempo para marcar o aspecto. Em (1), por exemplo, o *-iu* em *a-iu* (*caiu*) indicaria apenas o evento concluído, enquanto em (2) o *tem* indicaria o evento descrito sem um término.

As discussões sobre ambas as hipóteses serviram de critério para Delidaki (2006) dividir e apresentar os principais trabalhos sobre o tema. A autora coloca do lado da LAFH trabalhos como o de Bronckart e Sinclair (1973) e Antinucci e Miller (1976), enquanto trabalhos como o de Wagner (2001) estão próximos da GAFH. O trabalho de Antinucci e Miller (1976, *apud* DELIDAKI, 2006), a partir da análise de

³ Os dados longitudinais utilizados nesta pesquisa constituem parte do banco de dados formatado dentro dos projetos de pesquisa "Construção de banco de dados para estudos de aquisição de tempo e aspecto no PB" (2008-2012) e "Primitivos semânticos, história e aquisição de estrutura argumental no PB" (2012-2016), na UFPR, coordenados pela profa Dra Teresa Cristina Wachowicz.

dados de produção espontânea de crianças com idade entre 1;6 e 2;5, observa que as crianças não adquirem, ainda nesta faixa etária, habilidades cognitivas relevantes para compreender tempo. As formas morfológicas seriam condicionadas pela telicidade do verbo. Bronckart e Sinclair (1973), por sua vez, realizaram um experimento com crianças falantes nativas do francês, em que eventos foram encenados na frente delas e, como resposta, elas deveriam descrevê-los. Como resultado, os autores observaram que a escolha do tempo pela criança segue a relação (BRONCKART e SINCLAIR, 1973, p. 11): para ações com resultado, o uso do passado composto (*passé composé*), para ações sem um objetivo intrínseco, o presente ou o passado composto (*présent* ou *passé composé*), e para as ações com nenhum resultado, o presente (*présent*). Já o trabalho de Wagner (2001) se aproxima da GAFH ao aplicar e discutir um experimento feito com crianças de 2 a 3 anos, em aquisição do inglês. A autora observa que em um primeiro momento as crianças não usam a informação temporal dêitica para resolver a questão, mas usam a ideia da completação do evento. Veremos mais adiante neste capítulo, como essas hipóteses foram constestadas.

Uma terceira hipótese para a aquisição de tempo e aspecto vem com Bertinetto et al. (2007-8) e Bertinetto (2009): a aquisição do sistema ATAM. Trata-se de uma categoria sincrética com aspecto gramatical, tempo, aspecto lexical e modo interligados. A criança inicialmente adquire essa categoria e ao longo dos anos vai especificando as demais conforme o *input* da língua materna. Nesta pesquisa, como veremos, essa hipótese vai se configurar como uma terceira via possível para a análise da aquisição do português brasileiro.

Neste capítulo discuto alguns trabalhos sobre aquisição de tempo e aspecto considerando, além das hipóteses mencionadas, outro critério: as definições de tempo e aspecto em que os autores se baseiam. Assim, divido-os entre os que apresentam uma abordagem semântica (DELIDAKI, 2006; WAGNER, 2001; VAN HOUT, 2007; OLBISHEVSKA, 2011), os que apresentam abordagem voltada para a sintaxe (LUNGUINHO, 2008; LOPES et al., 2004; VALIAN, 2006) – cuja análise chega na estrutura sintática –, e os que propõem uma interface entra ambas (LESSA, 2015; WEIST et al., 2004), conforme a(s) teoria(s) que os autores utilizam para análise dos dados.

Com essa proposta, o objetivo é mostrar a relação entre a concepção teórica que define as categorias em questão, a escolha metodológica para a obtenção dos dados e a tese defendida pelos autores derivada da análise dos dados.

2.1 DO PONTO DE VISTA DA SEMÂNTICA

Em se tratando da semântica de tempo e aspecto, os trabalhos que investigam a aquisição dessas categorias se reportam a definições desenvolvidas por Reichenbach (1947), Smith (1991) e Comrie (1976; 1985), para tempo e aspecto gramatical, e à definição de Vendler (1967) para o aspecto lexical. Brevemente apresento essas teorias nos itens 2.1.1, 2.1.2 e 2.1.3, com alguns acréscimos a fim de desenvolver a discussão, e depois, em 2.2, apresento alguns exemplos de pesquisas a fim de observar como essas teorias entram nos trabalhos e a relação delas com a metodologia utilizada e com os resultados a que os autores chegaram.

2.1.1 O tempo gramatical

Em linhas gerais, a definição de tempo que serve como ponto de partida para os trabalhos em aquisição é a de tempo gramatical (*tense*)⁴ como a expressão gramatical da localização no tempo, segundo Comrie (1985). Smith (1997) expande essa definição ao afirmar que se trata de uma categoria gramatical, um conjunto de flexões verbais ou outras formas verbais, que expressam uma relação temporal com um ponto de orientação – isto é, como veremos, a relação entre um tempo de referência e um tempo de fala.

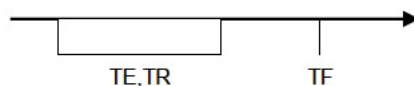
Bertinetto (2009), no que diz respeito à aquisição, distingue temporalidade (*time*) de tempo gramatical (*tense*). Um domínio semântico, cognitivo, e uma categoria morfológica, respectivamente. Para o autor, as noções temporais de presente, passado, futuro, por exemplo, estariam mais relacionadas à temporalidade, enquanto o tempo gramatical expresso na morfologia, em diferentes línguas, se confunde ou é difícil de distinguir do aspecto gramatical. No item 2.2 veremos a proposta do autor.

⁴ Opto por traduzir *tense* como tempo gramatical.

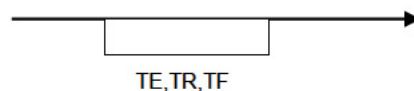
Por ora, seguimos a explicação de Smith (1997) para análise temporal. A autora parte de Reichenbach (1947), para o qual essa análise leva em conta três tempos. O tempo de fala (TF) – quando a sentença é proferida –, tempo de evento (TE)⁵ – tempo em que o evento está localizado – e tempo de referência (TR)⁶. Este é definido por Smith (1997) como um ponto de vista temporal sobre a sentença e também como um ponto de orientação secundária. Nesse sistema, a interpretação temporal significa determinar TR e sua relação com TF (SMITH, 1997, p.117). Vejamos exemplos para compreendermos melhor essa relação e a necessidade do estabelecimento de um tempo de referência.

Considerando que todas as sentenças têm um tempo de referência, nos tempos simples, esse intervalo coincide com o tempo do evento, conforme a representação abaixo (3):

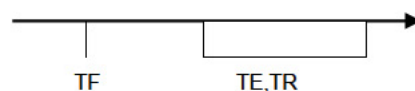
3) a) João comeu o macarrão.



b) João está comendo o macarrão.



c) João vai comer o macarrão.

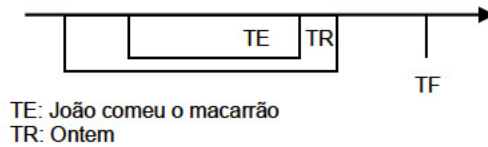


Quando há advérbios temporais, é o TR que o especifica:

⁵ Smith chama de tempo de situação. Aqui manteremos 'evento', pois essa noção vai ser fundamental depois para a análise dos dados.

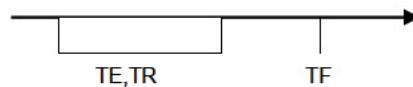
⁶ Alguns autores usam o termo 'momento': momento de fala, momento de referência e momento do evento. Manteremos 'tempo', para destacar a definição desta categoria. Vale explicar também que Reichenbach (1947) considera pontos na linha temporal. Aqui vamos lidar com intervalos temporais, assim como Bennett (1981) para conseguirmos dar conta da representação de eventos durativos e em processo.

d) João comeu o macarrão ontem.

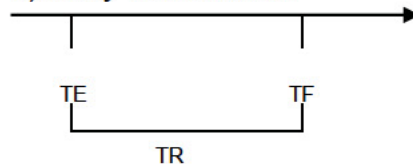


Diante de relações temporais mais complexas, o ponto de orientação fixado por R não coincide com a localização temporal do evento. Um exemplo, adaptado de Smith (2000, pp. 2-3), é o presente perfeito (*present perfect*) do inglês. A diferença, segundo a autora, entre (4a) e (4b) é a perspectiva temporal. Em (4a), o evento está totalmente localizado no passado, logo TR é o mesmo que TE. Já, em (4b), o evento é apresentado no ponto de vista do presente, e nesse caso o TR é o mesmo que o tempo de fala. Na sentença (4c) com o passado perfeito (*past perfect*), os três intervalos não coincidem, há TF, o TR, especificado pelo *Sunday (domingo)*, e TE *Marry arrived (Mary chegou)*, que precede o intervalo do domingo.

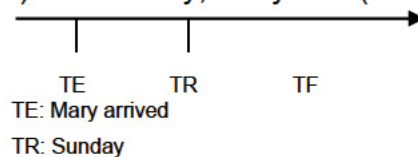
4) a) Mary arrived.⁷



b) Mary has arrived.



c) On Sunday, Mary had (already) arrived.



Esse tempo de referência TR não é o mesmo R da representação proposta por Comrie (1985). O autor usa o R para dar conta apenas dos tempos relativos, os quais ele define como aqueles em que o ponto de referência para localização de

⁷ 4a) Maria chegou; 4b) Maria chegou; 4c) No domingo, Maria tinha (já) chegado. Optamos por colocar a tradução dos exemplos apresentados pelos autores, com o intuito apenas de facilitar a compreensão. Em muitos casos, porém, não há equivalente em português, logo a tradução aqui não conta para fins de análise.

uma situação em algum ponto no tempo é dada pelo contexto, que não é necessariamente o momento presente, por exemplo: em uma sentença como *On the next day Jack looked out of his bedroom window* (*No dia seguinte, Jack olhou para fora da janela do quarto*), o significado da expressão adverbial *on the next day* (*no dia seguinte*) é relativo a um contexto. (COMRIE, 1985, p. 56). Assim o autor diferencia os tempos relativos dos tempos absolutos, os quais têm como centro dêitico o momento presente.

Na formalização de Comrie (1985) para os tempos absolutos, existe o E, o tempo em que a situação está localizada e S, que é o momento de fala, e relações antes, depois e simultâneo.

Presente: E simul S

Passado: E antes de S

Futuro: E depois de S

Logo, enquanto para Comrie (1985) tempo gramatical é uma relação entre a localização temporal do evento e o momento em que a sentença é proferida, para Smith (1997; 2000) é a relação entre a perspectiva temporal (referência) sobre a situação e o momento em que a sentença é proferida.

Diante disso, surgem algumas questões considerando a aquisição da categoria de tempo: i. a criança no período inicial da aquisição faz a relação entre tempo de evento, tempo de fala e tempo de referência (nos termos de Smith (1997))? ii. Ou é uma relação mais complexa que demoraria mais para ser adquirida? iii. Inicialmente, ela faria a relação apenas entre tempo referência e evento ou entre tempo de fala e de referência? iv. Ou, nos termos de Comrie (1985), a criança inicialmente adquiriria a relação entre evento e fala, própria dos tempos absolutos, e depois passaria para os tempos relativos?

Voltaremos a essas questões quando chegarmos nas pesquisas feitas até então, que se reportam a essas teorias, e nos nossos dados do PB.

2.1.2 O aspecto gramatical

Em se tratando de aspecto gramatical, são utilizadas predominantemente nos trabalhos de aquisição as definições de Smith (1997) e Comrie (1976). Segundo

Smith (1997, p.97), essa categoria especifica a estrutura temporal interna da situação, sendo assim tempo e aspecto são sistemas complementares.

Ambos os autores apresentam a divisão entre aspecto perfectivo e imperfectivo. O primeiro é o ponto de vista sobre a situação como um todo, já o segundo é sobre um intervalo da situação que não inclui o ponto final. Comrie (1976, p.18) destaca que há um equívoco, em se tratando do perfectivo, quando definido como referente a uma situação completada. Para o autor perfectivo denota uma situação completa, com começo, meio e fim; e não uma situação completada, uma vez que este termo coloca muita ênfase apenas no final da situação. Com o perfectivo, todas as partes da situação são apresentadas como um todo.

Smith (1997, p.66) propõe um esquema representando que o perfectivo inclui o ponto inicial (I) e final da situação (F):

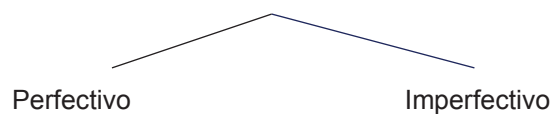
I F
/////

Segundo a autora, no inglês o perfectivo é indicado pela forma simples do verbo principal, como nas sentenças em (5)⁸ (SMITH, 1997, p. 67):

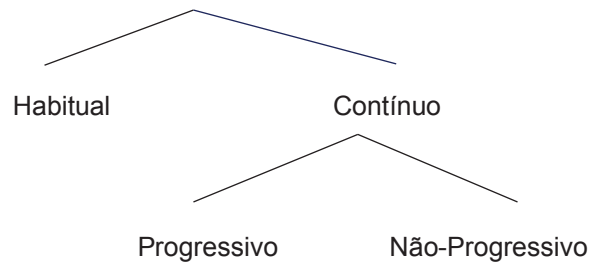
- 5) a) Lily swam in the pond.
b) Mrs Ramsey wrote a letter.
c) Lily coughed.
d) Mrs Ramsey reached the lighthouse.

Já o aspecto imperfectivo faz referência explícita à estrutura interna da situação. Comrie (1976, p.25) apresenta um esquema com as subdivisões desse aspecto:

FIGURA 1 – DIVISÃO DO ASPECTO GRAMATICAL



⁸ 5a) Lily nadou na lagoa. 5b) Mrs Ramsey escreveu uma carta. 5c) Lily tossiu. 5d) A senhora Ramsey chegou ao farol.



FONTE: Comrie (1976, p. 25)

No inglês, segundo o autor, um exemplo do aspecto habitual seria *John used to work here* (*John costumava trabalhar aqui*); e do progressivo *John was working* (*João estava trabalhando*). Respectivamente, uma situação que é característica de uma extensão em um período de tempo (COMRIE, 1976, pp. 27-28) e uma situação que se desenvolve em um período de tempo.

No esquema de Smith (1997, p.73), o imperfectivo não inclui o ponto inicial e final da situação: I..////..F. A autora destaca a forma imperfectiva progressiva *be+ing* e exemplifica com atividades e accomplishments, considerando que no inglês os estativos no progressivo são agramaticais (SMITH, 1997, p. 74):

- 6) a) Kelly was singing.⁹ (atividade)
- b) Ross was climbing a tree. (accomplishment)
- c) *Bill was knowing the answer. (stative)

Com relação ao português brasileiro, as formas progressivas com verbos estativos, tais como *João está sabendo a resposta*, *João está amando o livro novo*, não são consideradas agramaticais.

Em aquisição, o foco maior é no contraste entre progressivo presente e perfectivo, dado que o progressivo passado e outra forma de imperfectivo passado (como *João cantava*, no português) aparecem mais tarde em dados longitudinais. Essa distinção entre perfectivo/imperfectivo se aproxima – e por vezes é confundida –, da questão da telicidade/atelicidade e isso entra, como mencionado anteriormente, nas principais hipóteses da aquisição. Por conta disso, na seção seguinte vamos também apresentar as diferenças entre esses pontos.

⁹ 6a) Kelly estava cantando. 6b) Ross estava escalando a árvore. 6c) Bill estava sabendo a resposta.

Por ora, levemos em conta que partir das definições de aspecto gramatical apresentadas implica em investigar: i. se a criança compreenderia uma situação em seu todo (aspecto perfectivo) ou sem ponto inicial e final (aspecto imperfectivo); e se a criança usaria a morfologia de aspecto (no caso do português) para especificar uma estrutura temporal interna da situação.

2.1.3 O aspecto lexical

Quando se trata de aspecto lexical, a referência primeira reportada nos trabalhos de aquisição é Vendler (1967). Ele considera a ideia de que há mais informações temporais nos verbos, além de passado, presente e futuro. A partir, então, da informação temporal que os verbos carregam, o autor os divide em quatro grupos, que configuram quatro esquemas temporais – os quais posteriormente serão chamados de classes aspectuais.

Essa divisão leva em conta duas características dos verbos. A primeira é a presença ou não de fases sucessivas ao longo do "esquema temporal" e a segunda é a presença ou não de um ponto final. As atividades (como *brincar, correr*) apresentam fases ao longo do tempo e não pressupõem um ponto final. Os accomplishments (como *pintar um quadro, comer o macarrão*) também apresentam fases, mas, além disso, pressupõem um ponto final. Já os achievements (como *chutar a bola*) não pressupõem fases sucessivas e apresentam um ponto final. Por fim, os estados (como *saber, reconhecer*) não se desenrolam no tempo.

Smith (1997) parte dessa classificação de Vendler (1997) para tratar do aspecto de situação, como ela denominou. A autora chama de situação a combinação do verbo e seus argumentos e traz para análise uma abordagem a partir de traços componenciais.

Segundo Smith (1997), as situações se distinguem entre os traços i. [estático/dinâmico], o que diferencia os estados dos eventos; ii. [télico/atélico], télicos apresentam uma mudança de estado que constitui o "outcome" ou o alvo do evento e atélicos são simples processos; iii. [durativo/instantâneo]. As situações, então, ficariam distribuídas conforme a tabela de traços da autora (SMITH, 1997, p.20):

TABELA 1 – TRAÇOS ASPECTUAIS 1

| Situações | Estático | Durativo | Télico | Exemplos |
|----------------------------|----------|----------|--------|------------------------------------|
| Estado | + | + | - | ter, saber, reconhecer |
| Atividade | - | + | - | pintar um quadro, comer o macarrão |
| Accomplishment | - | + | + | chutar a bola |
| Semelfactivo ¹⁰ | - | - | - | Soluçar, bater à porta |
| Achievement | - | - | + | brincar, correr |

Fonte: Smith (1997, p.20)

A abordagem do aspecto lexical se estende com outros autores à semântica de eventos. Rothstein (2004, p.1) considera que o aspecto lexical, chamado também de Aktionsart ou o que Smith (1997) chama de aspecto de situação, corresponde a distinções entre propriedades de tipo de eventos denotados por expressões verbais. Diferente de Vendler (1967), a autora entende que “classes do aspecto lexical não são generalizações sobre os significados dos verbos, mas um conjunto de restrições sobre como a gramática nos permite individualizar eventos.”¹¹ (ROTHSTHEIN, 2004, p.4). Os verbos, nessa concepção, denotam conjuntos de eventos e são classificados em classes dependendo das propriedades dos eventos na sua denotação relativa a uma descrição particular. Por exemplo, um verbo considerado accomplishment como *pintar* em *João pintou o quadro*, pode ser lido como atividade em *João pinta quadros*, por conta do objeto sem determinante e pluralizado.

Bertinetto (2001) utiliza o conceito de evento na distinção entre aspecto lexical e gramatical: o primeiro diz respeito à composição interna dos eventos, enquanto o segundo é considerado em termos de distinção entre intervalo fechado (perfectivo) e intervalo aberto (imperfectivo), garantido por elementos morfológicos. O autor trata da acionalidade a partir dos traços durativo, homogêneo e dinâmico. A homogeneidade se refere à falta de um limite interno inerente ao evento. E é nesse ponto que se estabelece, segundo o autor, a diferença entre eventos télicos e atélicos. Os eventos atélicos são homogêneos, uma vez que possuem a propriedade

¹⁰ A autora acrescenta as situações que denomina semelfactivas, as quais consistem em eventos "single-stage", sem resultado ou consequência como *bater à porta*, *soluçar* (SMITH, 1997, p.29). Neste trabalho opto por não usar essa classificação, uma vez que não é consensual entre autores que tratam do aspecto lexical, bem como na maioria dos trabalhos em aquisição a análise levando em conta apenas estado, atividade, accomplishment e achievement é a predominante.

¹¹ "lexical aspectual classes are not generalizations over verb meanings, but sets of constraints on how the grammar allows us to individuate events." (ROTHSTEIN, 2004, p.4) (tradução nossa).

de subintervalos, ou seja, se um evento *f* ocorre em um intervalo *I*, *f* também ocorre em qualquer subintervalo de *I* (BERTINETTO, 2001, p. 3), o que é próprio de atividades e estados como *caminhar* e *esperar*. A dinamicidade entra como traço para distinguir os eventos estativos, que não o possuem. E a duratividade, traço que parte da consideração de eventos durativos como um conjunto de átomos, caracteriza atividades, estados e accomplishments. Nessa classificação, o autor diferencia átomos dinâmicos e estáticos. Como átomo dinâmico, Bertinetto (2001, p.4) define a sequência mínima de gestos que instanciam um evento dinâmico. Como exemplo, consideremos o evento *correr*: existe uma combinação mínima de gestos que definem o evento *correr* – dar passos rápidos, movimentar os braços –, logo não é possível dizer que só um passo já caracteriza *correr*; essa combinação é o limite para que se divida o evento. O limite da divisão é o que diferencia os átomos dinâmicos dos estáticos, nas palavras do autor:

Existe, entretanto, uma diferença entre átomos dinâmicos e estáticos. Os primeiros correspondem à mínima granularidade permitida pelo evento considerado; por consequência, eles não são indefinidamente divisíveis (...). Os últimos, por contraste, podem ser subdivididos à vontade (dado que os estados não têm granularidade) e idealmente correspondem a uma parte de tempo infinitamente mínima. (BERTINETTO, 2001, p. 5).¹²

Seguindo esse critério, os achievements, por não serem durativos, consistem em um único átomo dinâmico; além disso, eles possuem um átomo estático que instancia o telos garantido pela completação do evento. Esse telos estático é também o que diferencia os accomplishments das atividades. Os accomplishments são assim durativos e télicos, ou não homogêneos. A possível leitura do accomplishment como atividade seria a não consideração desse telos. Bertinetto (2001, p.3) apresenta esses traços na seguinte tabela:

TABELA 2 – TRAÇOS ASPECTUAIS 2

| Eventos | Durativo | Dinâmico | Homogêneo | Exemplos |
|-----------|----------|----------|-----------|------------------|
| Estativos | + | - | + | saber, amar, ter |

¹² There is however a difference between dynamic and static atoms. The former ones correspond to the minimal granularity allowed by the given event considered; by consequence, they are not indefinitely divisible (...). The latter, by contrast, may be subdivided at will (given that states have no granularity), and ideally correspond to an infinitely minimal portion of time. (BERTINETTO, 2001, p. 5). (tradução nossa).

| | | | | |
|-----------------|---|---|---|---------------------------------------|
| Atividades | + | + | + | Chorar, esperar, caminhar |
| Achievements | - | + | - | Chutar a bola |
| Accomplishments | + | + | - | Desenhar um círculo, pintar um quadro |

FONTE: Bertinetto (2001, p.3, adaptado)

Um ponto importante para este trabalho é a distinção entre telicidade e perfectividade, dado que ambas constituem os elementos principais das hipóteses sobre aquisição, mencionadas anteriormente. Segundo Rothstein (2004), a telicidade, como propriedade para distinção entre predicados verbais, tem como origem a caracterização dos tipos de ações feita por Aristóteles: de um lado as ações que são completas em si mesmas (energia), de outro, ações que são incompletas e estão em direção a um ponto final (kinesis). No nível da descrição de eventos, correspondem a eventos télicos e atélicos, respectivamente. Segundo a autora, um dos testes para definir se um evento é ou não télico é o que utiliza a expressão *por x tempo*. Expressões como essa denotam conjuntos de intervalo e podem ocorrer com estados (7a) e (7b) e atividades (7c), mas não com achievements (7d) e accomplishments (7e). Há casos, porém, em que é possível aceitar esse uso nos accomplishments se considerada uma leitura de atividade não télica (7f).

- 7) a. Mary was happy with John for twenty years.¹³ (state)
 b. Bill believed in Marxism for twenty years (state)
 c. John ran for half an hour. (activity)
 d. #Bill arrived for half an hour. (achievement)
 e. #Mary built a house for years. (accomplishment).
 f. ?Jane read a book for half an hour.
 (ROTHSTEIN, 2004, p. 24)

Essa observação recorrente de que em algumas construções os accomplishments podem ser considerados como atividades é uma sutileza que,

¹³ 7a) Mary estava feliz com John por 20 anos. 7b) Bill acreditou no marxismo por 20 anos. 7c) John correu por meia hora. 7d) Bill chegou por meia hora. 7e) Mary construiu uma casa por anos. 7f) Jane leu um livro por meia hora

além de servir de argumento de que o aspecto lexical não diz respeito apenas ao verbo, mas sim ao evento, sugere que a distribuição dos eventos em classes aspectuais pode apresentar variações, o que se confronta com afirmações categóricas dentro das hipóteses de aquisição, como veremos adiante.¹⁴

A telicidade, portanto, está mais para o evento, enquanto a perfectividade para a morfologia. Segundo Bertinetto (2001, p.7), o aspecto gramatical modifica o intervalo do tempo de evento (TE). Um evento télico, por exemplo, como *João escrever uma carta*, pode estar localizado em um intervalo TE fechado com o perfectivo em *João escreveu a carta*, ou aberto com o imperfectivo progressivo em *João estava escrevendo a carta*. Neste caso, embora o evento *escrever a carta* apresente um telos, com o imperfectivo esse evento é "recortado" sem que se inclua seu ponto final.

Essa discussão se estende e voltaremos a ela nos próximos capítulos. Temos até então as definições semânticas de tempo gramatical, aspecto gramatical e aspecto lexical. A partir disso, podemos entender que afirmar que a criança adquire tempo e aspecto gramatical em função da telicidade (conforme a Hipótese

¹⁴ Aqui vale uma observação teórica importante. Vendler (1967) divide os verbos em classes, conforme, como vimos, sua temporalidade interna, que chamou de esquemas temporais. Dowty (1979) reformula essa classificação dentro da linguística, chamando de classes accionais, as quais configuram o modo como os verbos estão relacionados à noção de tempo. Para tanto, o autor divide os verbos conforme a combinação de operadores DO, CAUSE, ACT e BECOME. Smith (1991) também parte de Vendler (1967), mas vai para a classificação por traços. Em paralelo, a noção de evento entra na linguística com os trabalhos de Bach (1986) e Parsons (1990), entre outros, que recuperam de Davison ([1967] 1980) a ideia que alguns predicados, como *chutar*, por exemplo, introduzem outro argumento, além de agente e objeto, que consiste no evento. Uma sentença como *João chutou a bola* seria representada como $(\exists x)$ (Chutar(João,a bola,x)), que se lê: existe um evento x tal que x é o chute de João na bola. Parsons (1990) parte dessa noção de evento e constrói uma forma lógica em que incorpora os papéis temáticos e o tempo e o aspecto entram como operador de eventos. Ao evento, assim, é incorporada a noção de participantes e de tempo. Estamos, portanto, diante de dois movimentos da linguística que partiram da lógica. A intersecção entre a incorporação do evento na ontologia e a classificação temporal interna dos verbos aparece em trabalhos como de Moens & Steedman (1988), para os quais as categorias de tempo, aspecto e advérbios temporais está para uma representação mental de eventos. Os eventos então (não os verbos em si) seriam classificados conforme as classes vendlerianas. Dando um salto (a história teórica continua em Mazocco e Wachowicz, 2018), estamos no cenário em que três elementos dialogam teoricamente: 1. o evento na semântica, que ganha divisão em classes conforme sua configuração interna; 2. o evento que ganha estrutura sintática, como veremos no capítulo 4; e 3. no limite, a classificação que pode variar conforme a descrição do evento – por exemplo *pintar um quadro* é um accomplishment, é télico, enquanto que *João pinta quadros* pode ser compreendido como uma atividade, atélica; *correr* é uma atividade, é atélico, e *João correu a maratona* pode ser compreendido como accomplishment, télico; note-se que não é o verbo que determina a variação, mas sim o acréscimo do nome. Enfim, essa discussão é longa e pouco conclusiva. Nesta pesquisa, o que é determinante é a possibilidade de variação. Na compreensão da criança, aqui, minha questão maior é a leitura que ela faz do evento ou da descrição do evento e sua compreensão temporal.

do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar) seria considerar que ela reconhece um limite temporal expresso no verbo (VENDLER, 1967) ou o telos no evento (ROTHSTHEIN (2004); BERTINETTO (2001)), primeiramente; depois, atribui um ponto de vista temporal sobre a situação (ou o evento) (SMITH, 1997), um ponto de vista que inclui o todo da situação ou não (COMRIE, 1985); e, por fim, faz a relação entre um momento de fala com um momento de referência (SMITH, 1997) ou relaciona um tempo de evento com um momento de fala (COMRIE, 1985).

Os trabalhos, portanto, que partem das teorias apresentadas nesta seção, entrariam nesta discussão. Veremos na seção seguinte como eles partem dessas definições teóricas para a aquisição.

2.2 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO SOB O PONTO DE VISTA DA SEMÂNTICA

Levando em conta o quadro teórico apresentado na seção anterior, os trabalhos que discutem a aquisição sob um ponto de vista semântico preocupam-se, em linhas gerais, em analisar a compreensão das categorias de tempo e aspecto em relação à produção que se observa na morfologia verbal utilizada pela criança e no léxico (o uso de advérbios temporais, por exemplo).

Nesta seção, seleciono alguns desses trabalhos para a discussão. Inicialmente, veremos trabalhos que discutem a Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar (LAFH) e do Aspecto Gramatical em Primeiro Lugar (GAFH). Delidaki (2006) investiga se a criança compreende e produz tempo em função do aspecto gramatical ou do aspecto lexical. Wagner (2001) discute se as crianças inicialmente usam a morfologia verbal para marcar aspecto e não tempo. Já Olbishevskaja (2011) tem como objetivo defender que as crianças compreendem tempo passado independente da perfectividade e da telicidade (OLBISHEVSKAJA, 2011). Van Hout (2006), por sua vez, investiga se a presença do aspecto como uma categoria morfológica na língua faz a aquisição da forma-significado aspectual relativamente mais fácil em comparação a línguas que não marcam a categoria aspectual.

Em um segundo momento, apresento o trabalho de Bertinetto et al. (2007) e em Bertinetto (2009), que trazem a Hipótese da Aquisição do Sistema ATAM.

2.2.1 O tempo adquirido em relação à perfectividade e à telicidade

Iniciamos com Delidaki (2006). Ela faz um amplo trabalho em que investiga a aquisição de tempo e aspecto no grego, partindo das definições de Smith (1997), Comrie (1985; 1976), Reichenbach (1947) e Vendler (1967). A autora realiza experimentos a fim de discutir a Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar (LAFH) e a Hipótese do Aspecto Gramatical em Primeiro Lugar (GAFH).

Com relação à primeira hipótese, os testes de produção e de compreensão apresentam diferenças em seus resultados. No primeiro, Delidaki (2006) realizou um experimento com objetivo de observar se os traços semânticos de aspecto lexical, duração, frequência e “completude” influenciam a escolha da criança no uso do tempo e do aspecto gramatical. É importante perceber que, para a autora, duração, frequência e completude não são traços que compõem e definem as classes aspectuais. Como traço do aspecto lexical, Delidaki (2006) considera a telicidade, o que determinou também a escolha dos eventos que compõem o experimento. Os eventos (16 ao todo) foram assim divididos: 1. Telicidade: télicos: *uma vaca atravessar a rua; um coelho empurrar um carro até a garagem; um cavalo ir para casa; um homem construir uma casa*; atélicos: *um coelho abraçar um cavalo; um homem dirigir um carro; um barco navegar no rio; um cachorro jogar bola*. 2. Duração: os eventos foram divididos entre os que duravam menos de 3 segundos e os que duravam mais. Por exemplo, *um bebê chora continuamente por dois segundos* e *um bebê chora continuamente por 10 segundos*; *cachorro latir uma vez* e *cachorro latir dez vezes*. 3. Frequência: diferença entre eventos contínuos e repetidos: *bebê chorar* e *cachorro latir*, respectivamente. 4. “Completude” (completion, diferente de telicidade, é o atual resultado, ponto final, do evento, Smith (1991)), para diferenciar, segundo Delidaki (2006), eventos completos e incompletos.

Os participantes – 30 crianças, divididas em dois grupos, as mais novas (3;0 – 4;11) e mais velhas (5;0 – 6;3), e 17 adultos – tinham que descrever o evento que era encenado na sua frente. Como resultado, a autora observou que, na descrição, as crianças, em sua maioria, escolhiam o aspecto gramatical em função da telicidade do evento, o que se aproxima da versão fraca da LAFH. Quanto à duração, os resultados sugerem que as crianças preferem o uso do imperfectivo com eventos que duram mais do que 3 segundos. A frequência parece só influenciar

o grupo de crianças mais novas na escolha do aspecto gramatical. E a completude não parece ter alguma influência na descrição dos eventos.

No teste de compreensão, o resultado é diferente. Delidaki (2006) investiga se a compreensão do tempo verbal e do aspecto gramatical pela criança é influenciada pelo aspecto lexical; além do que questiona se a criança compreende tempo antes de adquirir a morfologia. Nesse caso, o critério para seleção dos eventos foi apenas a telicidade. A autora optou por 3 eventos télicos e três atélicos. No experimento, havia ilustração de uma estrada, desenhada num papel, na qual havia três lugares marcados com uma árvore, uma casa e um canteiro de flores, cada um correspondendo aos lugares do passado, presente e futuro, respectivamente, diante do que os eventos foram encenados. O evento era encenado no primeiro lugar até o final, depois o personagem participante da cena andava até o segundo lugar em que começava a encenar o mesmo evento. Neste momento, o pesquisador fazia a pergunta, por exemplo: *Onde o coelho construiu a casa?* Em resposta, a criança deveria apontar o local correspondente. Depois de respondido, o evento era realizado no último lugar. As perguntas variaram conforme o tempo verbal – passado, presente e futuro.

Neste experimento, Delidaki (2006) constata que a LAFH não foi corroborada. Parece que o aspecto lexical não influencia a escolha entre os tempos passado e presente pela criança ou entre perfectivo e imperfectivo (no passado). Apenas a escolha do futuro parece estar relacionada ao aspecto lexical, nas crianças mais novas. Neste caso, as respostas mais próximas do esperado (crianças indicarem o terceiro lugar, em que o evento ainda não havia sido realizado) foram com os predicados atélicos. Com os télicos, houve uma distribuição entre os que indicaram o segundo lugar (do evento em andamento) e o terceiro. Talvez, e aqui faço uma observação para além das conclusões da autora, o fato das crianças indicarem o segundo lugar como resposta para a questão no futuro não seja um erro, uma vez que a criança pode inferir que neste segundo lugar, o do evento em processo, é onde o evento vai terminar.

Com relação à LAFH, há, portanto, segundo Delidaki (2006), uma assimetria entre produção e compreensão.

Com relação à hipótese da primazia do aspecto gramatical (GAFH), Delidaki (2006) também realiza testes de produção e compreensão. O primeiro investiga os elementos gramaticais e lexicais que a criança grega utiliza para descrever eventos

télicos completos e incompletos. Nota-se que a autora aqui considera a diferenciação entre telicidade e perfectividade e a partir disso analisa a relação entre ambos os conceitos na aquisição. Para tanto, ela selecionou oito eventos télicos e os dividiu em predicados de criação, como *montar um quebra-cabeça* e *construir uma casa*? e de mudança de estado, como (*limpar uma mesa* e *encher um copo com suco*). Os participantes (os mesmos dos experimentos anteriores) deveriam descrever os eventos encenados. Como resultado, a autora observou que a completude ou não do evento não influencia a escolha do tempo gramatical pela criança, nas descrições a grande maioria dos participantes usou o passado perfectivo independente da completude. Além disso, a criança parece utilizar diferentes formas para distinguir eventos completos de incompletos, a mais frequente é o uso de advérbio de grau, como *metade* e *todo*. O uso desse tipo de advérbio também predominou com os eventos de mudança de estado. E com relação à possível mudança de aspecto gramatical para marcar tempo, como o esperado pela hipótese em questão, isso não ocorreu com os predicados de mudança de estado, e com os predicados de criação ocorreu com em torno de 20% das crianças.

Para o teste de compreensão, Delidaki (2006) investiga a influência da completude do evento na compreensão do tempo passado pela criança e a compreensão da ordenação temporal da informação. Também foram utilizados seis eventos télicos, três deles foram encenados de modo completo (*montar um quebra-cabeça*, *desenhar um sol* e *limpar uma mesa*) e 3 de modo incompleto (*encher um copo*, interrompido por *uma cobra que assustou o coelho*, *construir uma casa*, interrompido quando *o coelho machucou o pé*, e *tirar o casaco*, interrompido quando *o coelho seguir uma borboleta*). O cenário da encenação trazia dois locais: inicial, correspondente ao passado imperfectivo, e outro correspondente ao evento em andamento, presente. Um personagem coelho encenava o evento (de forma completa ou incompleta; alternado entre os sujeitos) no primeiro local, depois ia para o segundo. Enquanto o evento estava ocorrendo no segundo lugar, as perguntas eram feitas no passado imperfectivo e no presente. Em resposta, as crianças deveriam apontar os lugares. Como resultado, a autora destaca que as crianças compreendem passado com base na sequenciação da informação temporal, e não com base na completude do evento, o que revela que a GAFH não funciona para as crianças gregas.

Considerando as definições das categorias apresentadas, podemos dizer que, conforme os testes de Delidaki (2006), a aquisição da relação entre um tempo de referência e um tempo de fala, do ponto de vista temporal de um evento e da configuração temporal interna ao evento seriam independentes.

Entretanto, a hipótese do aspecto gramatical em primeiro é considerada em certa medida por Wagner (2001), ao realizar experimentos com crianças em aquisição do inglês. Neste trabalho, a autora se refere a Smith (1997) para a definição de aspecto gramatical. Wagner (2001) realizou dois experimentos em que testou essa hipótese. Embora sejam metodologicamente parecidos com o experimento de compreensão de Delidaki (2006), a discussão dos resultados feita por Wagner se diferencia. O primeiro experimento é um teste de correspondência entre imagem e sentença, em que foram apresentadas às crianças várias performances do mesmo evento, as quais deveriam responder a perguntas *is V'ing, was V'ing e is gonna V*, ou seja, referentes ao presente, passado e futuro. As crianças apresentaram desempenho satisfatório nesse teste, o que poderia sugerir que elas compreendem o tempo gramatical. Porém o segundo experimento mostrou um resultado diferente. O principal ponto dele é a variação entre eventos completos e incompletos (apenas eventos télicos foram utilizados neste experimento). Cada evento foi encenado no cenário de uma estrada com dois lugares distintos. Enquanto era realizado no segundo lugar, a pesquisadora fazia questões aos participantes, as quais variavam na forma presente + imperfectivo e o passado + imperfectivo, tais como: *Onde o gato estava montando/está montando o quebra-cabeça?*. Como resultado, as crianças participantes acertaram a resposta quando a situação contrastava um evento completo com um incompleto, mas não quando contrastavam dois eventos incompletos. Para a autora, isso sugere que as crianças de 2 a 3 anos não usam a informação temporal dêitica para resolver a questão, mas usam a ideia da completação do evento. Só depois dos três anos, as crianças não seriam influenciadas pelo aspecto gramatical na escolha do tempo.

Diante dos resultados de ambos os experimentos, Wagner (2001) destaca a impossibilidade de se fazer uma afirmação absoluta da Hipótese do Aspecto

Gramatical em Primeiro Lugar.¹⁵ Embora o segundo experimento aponte que a criança tende a se valer do aspecto gramatical para a compreensão do tempo gramatical, o primeiro experimento traz resultados relevantes para se considerar que o tempo seja uma categoria presente desde cedo na gramática das crianças. Conforme a autora: "Os resultados atuais são consistentes com a ideia que as interpretações do tempo gramatical podem ser influenciadas pelo aspecto de alguma maneira; entretanto, os resultados proporcionam uma forte indicação que até mesmo aos dois anos de idade, o tempo gramatical tem alguma independência do aspecto." (WAGNER, 2001, p.20).¹⁶

Tanto a discrepância entre os experimentos de compreensão e produção realizados por Delidaki (2006), quanto as tendências apontadas por Wagner (2001) começam a nos sugerir que é difícil chegar a uma afirmação absoluta com relação a uma das hipóteses para aquisição de tempo e aspecto, dadas as nuances metodológicas na realização dos experimentos. Mas não só. Observamos que os testes de compreensão feitos pelas autoras são parecidos. Podemos pensar em uma outra diferença, talvez a linguística. No grego, como mostra Delidaki (2006), tempo e aspecto gramatical são marcados morfológicamente no modo indicativo. Os exemplos abaixo mostram os contrastes perfectivo/imperfectivo e passado/não passado (presente) em verbos télicos (8a e 8b) e atélicos (8c e 8d). A forma imperfectiva coincide com a raiz e a perfectiva é o acréscimo de uma marca morfológica (-s) na raiz. Em (8c) e (8d), além das formas perfectivo/imperfectivo, há marca de passado, o prefixo e-:

- 8) a. xtiz-o / xtis-o¹⁷
 b. trex-o / treks-o
 c. e-xtiz-a / e-xtis-a
 d. e-trex-a / e-treks-a
 (DELIDAKI, 2006, p.35)

¹⁵ Em trabalhos posteriores, a autora continua testando a GAFH e LAFH. Wagner (2006) testa a telicidade e a transitividade na aquisição. Segundo a autora, a transitividade funcionaria como uma pista para a aquisição da telicidade.

¹⁶ The current results are consistent with the idea that tense interpretations can be influenced by aspect in some fashion; however, they also provide a strong indication that even at two years old, tense has some importance independent of aspect (WAGNER, 2001, p.20) (tradução nossa).

¹⁷ 8a) Eu estou construindo/Eu construo. 8b) Eu estou correndo/Eu corro. 8c) Eu estava construindo/Eu construí. 8d) Eu estava correndo/Eu corri.

Já no inglês, conforme Wagner (2001), o aspecto imperfectivo é marcado nas construções progressivas e ocorre tanto com predicados télicos (*were crossing the high-wire*) como atélicos (*was laughing*); já a interpretação perfectiva é dada, nos tempos simples, por contraste (*crossed the high-wire; laughed*), nesse caso *-ed* marca tanto tempo passado como o aspecto perfectivo, tal como o *-ou* no português:

- 9) a. The Wallendas crossed/were crossing the high-wire.¹⁸
 b. The clown laughed/was laughing. (WAGNER, 2001, p. 663)

Diante disso, uma hipótese possível é que já que no grego a distinção entre aspecto perfectivo e tempo passado é morfológica, portanto, mais perceptível pela criança no *input* da língua materna, a criança em aquisição do grego distinguiria mais facilmente essas categorias do que a criança em aquisição do inglês. Essa diferença poderia ser uma evidência de que o padrão de aquisição teria variações de uma língua para a outra. Quem parte dessa observação é Van Hout (2007). Ela investiga se a presença do aspecto como uma categoria morfológica na língua, como é o caso do polonês, faz a aquisição da forma-significado aspectual relativamente mais fácil em comparação a línguas que não marcam a categoria aspectual, como é o caso do holandês.

Segundo a autora, no polonês o aspecto é uma categoria gramatical, os verbos não marcados morfológicamente são imperfectivos e há prefixos que marcam o aspecto perfectivo, como *-z* em (10.b)

- 10) a. Mickey budował zamek (Imperfective aspect)
 mickey builtIMP castle
 'Mickey was building a castle.'¹⁹
 b. Mickey z-budował zamek (Perfective aspect)
 mickey z-builtPERF castle
 'Mickey built a castle.'
 (VAN HOUT, 2007, p.1)

¹⁸ 9a) The Wallendas atravessou/estava atravessando a corda-bamba. 9b) O palhaço riu/estava rindo.

¹⁹ 10a) Mickey estava construindo um castelo. 10b) Mickey construiu um castelo.

Já no holandês, as marcas morfológicas de tempo passado carregam significados aspectuais e, assim, as marcações de tempo e aspecto se confundem. Como exemplo, a autora seleciona o Passado Progressivo Perifrástico (11a), que funciona como o imperfectivo no polonês e é formado pela forma finita do auxiliar *zijn* (correspondente ao *be* do inglês) e a construção *aan het* mais a forma infinitiva do verbo, e o Presente Perfeito (conforme a classificação dos tempos em polonês, apresentada pela autora) (11b), que indica referência passada e é formado pela forma auxiliar *hebben* (correspondente ao *have* do inglês) combinada com o particípio passado do verbo.

- 11) a. Mickey was een kasteel aan het bouwen (Periphrastic Past Progressive)
 mickey was a castle on the buildINFINITIVE
 'Mickey was building a castle.'²⁰
- b. Mickey heeft een kasteel gebouwd (Present Perfect)
 mickey has a castle builtPARTICIPLE
 'Mickey built a castle.'
 (VAN HOUT, 2007, p.2)

No experimento realizado pela autora, participaram 35 crianças polonesas, de 2 a 3;11 anos, e 20 adultos, e 32 crianças holandesas 2;1 a 3;11 anos, e 15 adultos. Foram utilizados apenas verbos transitivos télicos como *consertar um carro*, *desenhar uma flor*, *comer um peixe*, *construir um castelo*. As etapas do experimento foram as seguintes: i. o participante observa uma situação inicial (por exemplo, o Mickey Mouse brincando na areia); ii. ao lado, há um quadro com cortinas fechadas e um fantoche girafa que fala uma sentença com uma das formas testadas (em polonês, com aspecto perfectivo ou imperfectivo; em holandês com presente perfeito ou passado progressivo); iii. o pesquisador mostra duas figuras e pergunta para o participante se uma delas é a figura certa. Essas figuras dividem-se em três pares: completa/ em andamento; completa/incompleta; em andamento/incompleta. iv. como resposta, os participantes poderiam apontar uma das figuras, nenhuma ou ambas.

²⁰ 11a) Mickey estava construindo um castelo. 11b) Mickey construiu um castelo.

Como resultado, a autora observa que as crianças polonesas não adquirem os significados do aspecto perfectivo e imperfectivo mais cedo em comparação à idade em que crianças holandesas adquirem os significados dos seus tempos passados. Ou seja, não corrobora a hipótese inicial de que é mais fácil adquirir o aspecto em línguas que o marcam morfologicamente. Van Hout (2007) observa a mesma trajetória de desenvolvimento para as duas línguas: o significado do aspecto perfectivo no polonês e do presente perfeito no holandês são adquiridos antes do aspecto imperfectivo no polonês e do passado progressivo perifrástico no holandês.

Segundo Van Hout (2007), as crianças possuem mais facilidade de interpretar o perfectivo e o perfeito, do que o imperfectivo e o progressivo, que permitem diferentes interpretações – em andamento, situações completas e incompletas. Isso sustenta a hipótese de que complexidade do significado afeta o caminho da aquisição. Além disso, completa a hipótese a ideia de que a interação entre aspecto lexical e gramatical é mais fácil de adquirir quando o aspecto gramatical se aproxima das propriedades do aspecto lexical; ou seja a combinação télico+perfectivo é adquirida antes da télico+ imperfectivo/progressivo. Segundo Van Hout (2007), quando um predicado télico, o qual pressupõe uma culminação, combina com o aspecto imperfectivo ou progressivo essa culminação é retirada, o que é denominado *Aspect Shift*, conforme De Swart (1998). Van Hout (2007) traz para a aquisição concepção teórica de De Swart que se diferencia das mencionadas anteriormente por apresentar uma hierarquia entre as categorias, em que o aspecto gramatical opera sobre o lexical e o tempo gramatical opera sobre o aspecto. Ao considerar essas operações na aquisição do polonês e do alemão, a autora analisa quais seriam adquiridas primeiro. Nesse caso, significados aspectuais envolvendo *Aspect Shift* são mais difíceis de computar para as crianças de 2 a 3 anos. Para a autora, portanto, a interação entre aspecto lexical e gramatical influencia na determinação de que significados são mais difíceis de adquirir do que outros. A autora se aproxima, assim, da Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar.

O trabalho de Van Hout (2007), além de discutir uma diferença linguística no processo de aquisição, traz uma abordagem teórica que influencia na análise dos resultados. Não se analisam os resultados com base apenas em definições de tempo e aspecto, mas também com base na ideia de operações realizadas por essas categorias. Voltaremos a tratar disso no terceiro capítulo. Apresentamos

agora outro exemplo de trabalho que traz outra teoria semântica para o tratamento do aspecto.

Além dessa diferença teórica, há uma diferença linguística ao se observar os dados do ucraniano. O perfectivo combina apenas com o tempo passado, enquanto que a distinção passado e não passado ocorre com o imperfectivo. Assim, a língua não tem a forma gramatical presente perfectivo. Os aspectos perfectivo e imperfectivo são marcados por prefixos, assim como a telicidade. Um prefixo, quando adicionado a um verbo – perfectivo ou imperfectivo – gera um novo verbo perfectivo que é télico. Esse prefixo, então, é uma função que pega predicados de estado, processo ou evento e gera predicados de evento (OLBISHEVSKA, 2011, p.4). Isso, segundo Olbishevskaja (2011), dá margem à generalização padrão de que verbos perfectivos são sempre téllicos e verbos imperfectivos são atélicos, o que, porém, não ocorre, já que a depender do prefixo, um verbo imperfectivo pode ter leitura télica ou atélica, conforme o exemplo da autora: uma atividade imperfectiva como o verbo *pysaty* (*escrever*) possui em (12a) uma leitura atélica. Em (12b), com o prefixo *NA*, gera uma leitura télica. De modo parecido, com o prefixo *pere-*, em (12c). Já em (12d), o prefixo *po-* torna o aspecto perfectivo, mas o verbo permanece atélico.

12) a. Ja pysav lysta.²¹

I wrote-IMP a/the letter

b. Ja NApysav lysta.

I wrote-PERF a/the letter

c. Ja PEREpysav lysta.

I rewrote-PERF a/the letter

d. Ja POpysav lysta.

I wrote-PERF a/the letter for a while

(OLBISHEVSKA, 2011, p.4)

Temos, porém, um problema aqui. A autora considerou *escrever* como uma atividade. No português, temos essa leitura em sentenças como *Eu escrevi por 10*

²¹ 12a) Eu estava escrevendo uma/a carta. 12b) Eu escrevi uma/a carta. 12c) Eu reescrevi uma/a carta. 12d) Eu escrevi uma/a carta por um momento.

anos, que geram uma interpretação habitual. Os exemplos da autora são com o evento *escrever uma/a carta*, o que pode ser considerado um accomplishment. Já mencionamos essa possibilidade de accomplishments poderem ter uma leitura de atividade, ou seja, sem o telos. E ao que parece, nos dados do ucraniano, tanto a telicidade quanto a perfectividade dependem de uma combinação entre prefixos e verbos, o que nos leva a pensar que a definição e classificação dessas categorias varia conforme as línguas.

De todo modo, Olbishevskaja (2011) parte desse quadro para investigar se a criança compreende e produz tempo de modo independente ou não do aspecto lexical e gramatical. Para tanto realizou um teste de produção com crianças de 2;5 anos a 4;5, as quais deveriam assistir a cenas correspondentes a presente, passado perfectivo e passado imperfectivo e descrevê-las. O resultado mostrou que as crianças preferem o perfectivo para eventos no passado, mas também produzem imperfectivo; além disso, elas usam passado para descrever predicados atéticos e também produzem predicados téllicos no presente.

No teste de compreensão, Olbishevskaja (2011) investiga se a compreensão de tempo está relacionada à completude ou não do evento. No teste aparece aos participantes uma imagem de um evento em processo e outra com evento finalizado, apresentando um resultado. O participante escuta uma sentença no passado perfectivo ou imperfectivo e como resposta deve apontar a imagem correspondente. Nesse caso, a autora observa que as crianças compreendem passado independente da perfectividade e da culminação, mas apresentam algumas dificuldades com imperfectivo. A compreensão do tempo seria então independente da telicidade e da perfectividade, embora essa última possa ter um papel que facilite a aquisição do tempo.

Nesse trabalho, Olbishevskaja (2011), porém, não deixa clara a relação entre o resultado dos experimentos e a definição de (im)perfectividade que tem como base a relação parte e todo. Podemos apenas entender que a criança compreenderia tempo de forma independente do mapeamento feito pelo aspecto gramatical sobre o lexical.

2.2.2 Para a semântica, uma terceira hipótese: a complexidade indispensável e o sistema ATAM

Como uma terceira via para as hipóteses de aquisição de tempo e aspecto, do ponto de vista semântico, apresento a proposta de aquisição do sistema ATAM, desenvolvida em Bertinetto et al. (2007) e em Bertinetto (2009), o qual se contrapõe aos trabalhos que defendem um padrão fixo para a aquisição de tempo, aspecto e acionalidade, o que ele chamou de universalismo ingênuo. Aqui se incluem a Hipótese da Primazia do Aspecto Gramatical e a Hipótese da Primazia do Aspecto Lexical. Para o autor, essas hipóteses consideram que aspecto lexical e/ou o aspecto gramatical são desencadeadores da aquisição da categoria de tempo, mas não explicam como e/ou por que isso ocorre. Se fosse o caso, teríamos que ter evidências de que uma categoria, aspecto gramatical ou lexical, é dominada de modo muito maduro pela criança desde o início da aquisição, mas não é o que se observa nos dados longitudinais, conforme explica Bertinetto (2009). Um exemplo está em Bertinetto et al. (2007-8), os quais afirmam que no italiano vários verbos são ambíguos quanto à acionalidade, a maioria recebe interpretação do contexto; logo fica difícil considerar a telicidade com uma categoria desencadeadora da aquisição.

Com uma nova hipótese, portanto, Bertinetto (2009) defende que a criança adquire primeiramente uma categoria sincrética em que aspecto gramatical, tempo, acionalidade e modo estão interligados – domínio denominado ATAM. Em um segundo momento, conforme o *input* da língua materna, a criança iria especificando cada categoria e adquirindo restrições. Nesse processo, segundo o autor, a distinção gradual das categorias partiria do desenvolvimento de noções cognitivas, como a percepção de pares opostos, tais como estado e processo, eventos completos e incompletos, agora e não agora, real e não real (BERTINETTO, 2009, p.7). A criança formaria, então, inicialmente blocos sincréticos como estado/evento incompleto/agora/real vs. processo/evento completo/não agora/irreal. (BERTINETTO, 2009, p.7). Esses sincretismos são exemplos de um conjunto de noções cognitivas primárias, necessárias para a comunicação linguística, são usadas pelos falantes, mesmo na falta de qualquer manifestação morfológica explícita, conforme definem Bertinetto et al (2007-8, p.2).

A hipótese de Bertinetto está baseada na noção de complexidade. Em Bertinetto et al (2007-8), os autores trazem esse conceito para análise de dados de

aquisição. Aqui a complexidade é entendida como uma forma de caracterizar um nível particular de organização da língua e suas especificidades dinâmicas; e, por estar diretamente relacionada ao desenvolvimento lexical e gramatical, segundo os autores, pode ser observada na formação do sistema ATAM, em que a aquisição da linguagem e a maturação cognitiva estão interligadas. Na ausência de uma marca morfológica, por exemplo, usa-se um item lexical (como advérbios) ou inferências contextuais para se referir ou se compreender determinada categoria (BERTINETTO et al., 2007-8 p.2). Quando uma criança aponta para um objeto e fala *Qué*, manifestando um desejo imediato, o gesto de apontar manifesta parte do significado espacial-temporal que não está na flexão do imperativo de *Qué*.

Para desenvolver, portanto, a ideia da complexidade e sua relação com a aquisição do sistema ATAM, Bertinetto et al. (2007-8) analisam dados longitudinais de três crianças em aquisição do italiano. A fim de mostrar que mudanças relevantes no comportamento linguístico da criança refletem um desenvolvimento paralelo do seu sistema cognitivo, os autores apresentam as semelhanças e as diferenças na trajetória de aquisição das categorias morfológicas de aspecto gramatical, tempo, acionalidade e modo. Em comparação à produção dessas categorias pelos adultos, a fala das crianças apresenta variações, as quais são interpretadas como marcações de períodos diferentes de desenvolvimento. Para os autores, a variação mais relevante nesse caso é quando a criança começa a usar produtivamente os sufixos morfológicos, ou seja, quando começam a atribuir traços ATAM aos verbos. Isso ocorre quando: 1. verbos começam a ser ativamente manipulados pelas crianças, então diferentes formas do mesmo verbo emergem, em diferentes flexões de número pessoa, tempo ou modo. 2. crianças fazem hipercorreções.

Nos dados analisados, os autores identificaram períodos que caracterizam a aquisição de cada criança. Para melhor visualizá-los, inserimos na tabela 3:

TABELA 3 - PERÍODOS DE AQUISIÇÃO DA MORFOLOGIA ATAM DE TRÊS CRIANÇAS ITALIANAS

| | Camilo | Rafaello | Rosa |
|----|--|--|--|
| 1º | até 2;2 anos; ausência das categorias ATAM; verbos aparecem sem concordância com outros argumentos e com uso mecânico. | 1;7 a 1;9 anos; verbos aparecem em apenas uma forma; em sua maioria no presente e no imperativo. | 1;7 a 1;9 anos; uso mecânico de verbos no presente e no imperativo; aparece um uso do presente com referência ao passado antes da morfologia de passado. |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 2º | 2;2 a 2;5 anos; emergem passado perfectivo e presente com referência ao futuro. Juntamente com o presente referindo a ações correntes ou expressando atitudes ou hábitos, alguns verbos passam a se referir a ações não correntes, como um futuro eminente. Evidência que começa a distinguir diferentes performances de uma ação. | 1;10 a 1;11; passa a empregar diferentes formas do mesmo verbo. Aparece um presente com referência ao futuro eminente, que parece ser um passo inicial para a referência a um futuro dêitico. Presente usado para expressar intenções ou ações iminentes, eventos passados e também o uso do passado composto. | 1;10; aparece passado composto com referência ao passado; aparecem forma de presente com interpretação intencional. Diferentes pessoas do mesmo verbo. Verbos com presente e participio; infinitivo e imperativo. |
| 3º | 2;5 a 2;7; formas de presente e passado com diferentes verbos; alguns verbos com contraste entre perfectivo e imperfectivo; não têm uso dêitico, somente ancorados no texto ou mostrando sequência de eventos. | 2;0. mais verbos aparecem no passado composto; contraste entre passado composto e presente; presente e imperfecto; presente, participio e imperfecto; primeira aparição do imperfecto. | 2;2 a 2;11; emergência do imperfectivo que marca imperfectividade no passado; expansão lexical; produtiva distinção entre referência passado e presente; emergência de advérbios com referência ao futuro; advérbios com referência ao passado aparecem depois aos 2;10. |
| 4º | 2;16 a 2;7; aumento da produtividade; contrastes entre presente e passado ou passado infinitivos. | 2;5; contraste entre passado perfectivo e imperfectivo; presente progressivo; não emprega morfologia com referência ao futuro, mas com 2,1 há a ocorrência de um advérbio (domani). | 3;0; primeiro contraste entre imperfecto e participio, marcando a oposição entre perfectividade e imperfectividade |
| 5º | a partir de 2;8; emergência do imperfectivo, que dá o contraste com o perfectivo passado, mas o uso mais produtivo começa a partir de 3;2. | | |

FONTE: Adaptado de Bertinetto et al (2007-08, pp. 5-10)

Diante desses dados, os autores comparam dois pontos: um momento de expansão lexical de cada criança e a aquisição dos sistema ATAM. O primeiro seria uma evidência de maturação cognitiva e o segundo de maturação gramatical. Daí se encaminha a investigação sobre qual das duas viria primeiro. Como hipóteses, poderia se dizer que a maturação cognitiva não só precede a maturação morfológica, mas pode dispensá-la ou que a maturação morfológica acompanha a maturação cognitiva e a acelera, guiando o falante em aquisição a uma competência gramatical completa.

Os autores descartam a hipótese de a maturação cognitiva preceder a gramatical, uma vez que isso aconteceria se advérbios temporais e o uso não referencial do presente emergissem antes das primeiras ocorrências do tempo

passado e futuro, mas não é o que foi encontrado nos dados. O que foi encontrado, resumindo os dados da tabela acima, é: (i) o passado perfectivo emerge simultaneamente ao presente (intencional e iminente); em geral eles precedem os advérbios, principalmente os que fazem referência ao futuro; (ii) curiosamente, os últimos advérbios aparecem simultaneamente ou um pouco depois do tempo quando as crianças começam a distinguir entre referência passada e presente, com a morfologia de tempo explícita; (iii) o futuro quase não aparece; (iv) o aspecto perfectivo aparece antes e o imperfectivo bem depois.

Com relação à fase de expansão verbal, a de Rosa ocorre em torno dos 2;0 anos e a de Camilo aos 2;2. Já a de Raffaello é um pouco anterior, dos 1;7 a 2;0. Os autores observam que esse estágio de expansão verbal não implica necessariamente em um padrão na produção morfológica. Há, por exemplo, uma diferença entre as crianças na produção da morfologia que marca o contraste entre aspecto perfectivo e imperfectivo: para Raffaello e Camilo ocorre logo após ao boom verbal, já para Rosa ocorre bem depois (com aproximadamente 3 anos). Por outro lado, os autores constatam que há um certo limite de complexidade lexical, em termos de quantidade, a partir do qual a aquisição da morfologia ATAM se desenvolve mais. Ou seja, a competência analítica, como a habilidade da criança fazer generalizações nas trocas morfológicas, desperta quando ela tem material lexical suficiente sobre o qual operar. Podemos ver na tabela que os contrastes entre presente e passado, presente e imperfecto, por exemplo, aparecem após a expansão verbal.

Bertinetto et al (2007-08) defendem, portanto, que a maturação cognitiva acompanha a gramatical, evidenciando, respectivamente, uma complexidade lexical e morfológica que atuam como catalizadores do processo de aquisição. O mecanismo de aprendizagem da criança, nesse processo, pode ser considerado, segundo os autores, como um detector de complexidade, que a torna capaz de "explorar os padrões recorrentes na complexa distribuição do input, descobrindo a chave dos seus princípios organizacionais, i. e. a chave da sua gramática" (BERTINETTO et al, 2007-08, p. 17).²²

²² "exploit the recurrent patterns in the complex input distribution, finding out the key to its organizational principles, i.e. the key to its grammar" (BERTINETTO et al, 2007-08, p. 17) (tradução nossa).

Com Bertinetto et al. (2007-08) e Bertinetto (2009), estamos diante de outra hipótese para a aquisição das categorias de tempo e aspecto. O quadro a seguir resume os principais pontos dos trabalhos vistos até aqui e compara as teses defendidas:

QUADRO 1 – TRABALHOS EM AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO SOB UM PONTO DE VISTA SEMÂNTICO

| Autor | Língua | Principal referencial teórico | Dados/Experimentos | Tese |
|-----------------|------------------|---|------------------------|--|
| Delidaki (2006) | Grego | Smith (1997); Vendler (1967); Comrie (1985) | Produção e compreensão | LAFH funciona parcialmente: na produção crianças escolhem aspecto gramatical com base na telicidade. GAFH não funciona: crianças compreendem passado com base na sequenciação da informação temporal, e não com base na completude do evento. |
| Wagner (2001) | Inglês | Smith (1991) | Compreensão | A criança tende a se valer do aspecto gramatical, mas o tempo é uma categoria presente desde cedo. |
| Van Hout (2007) | Polonês e Alemão | De Swart (1998) | Compreensão | A interação entre aspecto lexical e gramatical influencia na determinação de que significados são mais difíceis de adquirir do que outros. Há uma ordem na aquisição: algumas formas ou operações do aspecto gramatical sobre o lexical que aparecem antes das outras. Não corrobora a hipótese de que é mais fácil adquirir o aspecto em línguas que o marcam morfologicamente. |

| | | | | |
|---|-----------|-------------------------------|------------------------|--|
| Olbishevskaja (2011) | Ucraniano | Vendler (1967) e Filip (1999) | Produção e compreensão | A compreensão e produção de tempo são independentes da telicidade e da completude, embora essas tenham um papel facilitador. |
| Bertinetto (2007-08) e Bertinetto (2009). | Italiano | | Produção Longitudinal | A criança adquire primeiramente uma categoria sincrética ATAM, depois especifica cada categoria conforme o <i>input</i> da língua materna. |

Podemos observar que o que há em comum na conclusão das autoras (DELIDAKI, 2006; WAGNER, 2001; VAN HOUT, 2007; OLBISHEVSKA, 2001) é que as afirmações não são absolutas. Ou seja, tanto a tese da dependência das categorias de tempo, aspecto gramatical e aspecto lexical no processo de aquisição, quanto da independência, são relativizadas. Também percebemos que as metodologias dos experimentos são parecidas, as diferenças estão nas línguas e na análise dos dados. Os trabalhos que se diferenciam tanto pela tese defendida quanto pelos dados é o de Bertinetto (2009) e Bertinetto et al. (2007-08).

Nessa discussão, está a possibilidade de se considerar que a precedência de uma categoria sobre outra na aquisição dependa de como essas categorias são marcadas morfológicamente nas línguas. Embora o experimento realizado por Van Hout (2007) não corrobore a hipótese de que é mais fácil adquirir o aspecto em línguas que o marcam morfológicamente, há trabalhos como o de Bertinetto et al. (2015) que defendem que o padrão de aquisição varia de uma língua para outra. Segundo os autores, uma das categorias do sistema ATAM (aspecto gramatical, tempo, acionalidade e modo) atua como gatilho para a especificação das demais. Essa categoria desencadeadora é a mais proeminente na língua. Em línguas como Italiano e Alemão, seguindo o exemplo de Bertinetto et al. (2015), o tempo é proeminente, ou seja, as marcas que distinguem os contrastes entre passado, presente e futuro são facilmente identificáveis, o que auxilia a criança a desmembrar ao longo do processo as categorias do sistema sincrético.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, não pretendo comparar a aquisição de tempo e aspecto no português brasileiro com as demais línguas. Isso demanda a

realização de mais experimentos, além do contato com crianças em aquisição de diferentes línguas em número suficiente para serem comparadas.

Outro ponto que podemos notar comparando os trabalhos apresentados até aqui é que, embora não tão evidente em todos – não se analisa, por exemplo, a compreensão e produção de tempo pela criança em termos de relação entre tempo de referência e de fala –, o referencial teórico adotado para a definição dessas categorias diferencia as formas de abordagens dos dados. Van Hout (2007), por exemplo, não considera a hipótese de um condicionamento absoluto entre telicidade e perfectividade; ela trata de operações do aspecto gramatical sobre o lexical que seriam inicialmente mais acessíveis para as crianças. Veremos na próxima seção como a definição sintática de tempo e aspecto diferencia a análise dos dados.

Por enquanto, percebemos que questões teóricas ainda estão em aberto, como a ponte entre compreensão e produção de tempo pela criança e a relação teórica entre tempo de evento, tempo de referência e de fala, bem como a precedência de um ponto de vista temporal sobre o evento, isto é, o aspecto gramatical.

2.3 DO PONTO DE VISTA DA SINTAXE

As definições de tempo, aspecto gramatical e aspecto lexical apresentadas acima também são utilizadas por alguns trabalhos em aquisição orientados pela sintaxe. Mas aqui temos outra questão teórica que entra em discussão que é a proposta de uma estrutura sintática em que o tempo tem um lugar como categoria funcional. Partindo disso, então, no item 2.3.1, apresento brevemente a proposta minimalista e a cartográfica, que estão em alguns trabalhos de aquisição, e, em 2.4, observamos como essas pesquisas utilizam essas teorias e, do mesmo modo que em 2.2, a relação delas com a metodologia utilizada e os resultados a que chegaram.

2.3.1 As projeções de tempo e aspecto gramatical

Antes de chegarmos na definição de tempo e aspecto como categorias sintáticas, apresento uma noção geral sobre a sintaxe minimalista (um dos desdobramentos da sintaxe gerativa). Augusto (2007) explica que, no Programa

Minimalista, uma língua L faz interface com sistemas cognitivos – os perceptuais (sensórios) e articulatórios (motor), e os sistemas conceituais e intencionais, ou sistemas de pensamento –, aos quais ela deve fornecer algum tipo de informação. Esse fornecimento de informações ocorre através de níveis de representação linguística, onde se constitui a interface entre L e os sistemas de desempenho. PF (do inglês Phonetic Form) é o nível de representação linguística que faz interface com o sistema articulatório-perceptual; e o LF (do inglês Logical Form) é o que faz interface com o sistema conceitual-intencional. Nesses níveis de interpretação, a informação disponibilizada deve ser interpretável (legível nesses níveis), de modo que PF interpreta traços fonológicos e LF interpreta traços semânticos.

Segundo a autora, nessa relação entre língua e sistemas de interface, se constitui o sistema computacional:

O sistema computacional pode ser visto, portanto, como um sistema que opera sobre determinadas propriedades (denominados traços) da gramática de uma língua que se encontram expressos (ou não) em sequências fonológicas, às quais se associa determinada interpretação semântica e que desencadeiam o estabelecimento de determinadas relações sintáticas. (AUGUSTO, 2007, p. 635).

Esse sistema constrói elementos sintáticos a partir de itens que estão numa Numeração e de determinadas operações, entre as quais estão: *Select*, a partir da qual um item é selecionado da Numeração para ser incluído na derivação; *Merge*, que junta objetos sintáticos dando forma a outro objeto de outro tipo. Além disso, a autora inclui a definição de *Spell-out* que é quando, na derivação, se separa a informação a ser enviada às interfaces semântica e fonética.

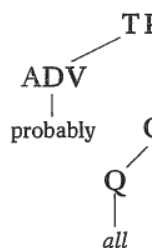
Sobre os itens lexicais, Augusto (2007) afirma que eles se constituem de conjuntos de traços, que podem consistir em propriedades fonéticas e semânticas, e também em propriedades gramaticais, como gênero, número, entre outras. Considerando que as informações disponibilizadas na interface devam ser legíveis para os sistemas, assume-se que os traços formais, esses associados a uma categoria, devam receber uma interpretação em LF. Existem traços que são intrínsecos aos itens e traços que são opcionais. Respectivamente, Augusto (2007, p.636) exemplifica-os com o traço de número, que será adicionado no momento da seleção, e o traço de gênero, que é intrínseco ao nominal, ou seja, está armazenado em sua entrada lexical.

Nesse modelo, Augusto (2007, p.637) distingue, portanto, os aspectos pré-sintáticos que são os que dizem respeito a determinados traços que podem ser intrínsecos ou opcionais em relação a determinados itens funcionais ou lexicais; os traços sintáticos que são os que envolvem as operações do sistema computacional; e os pós-sintáticos que estão relacionados aos padrões morfológicos.

Nessa perspectiva, a autora afirma que a aquisição de uma língua envolveria as etapas: (i) determinação de que traços são intrínsecos ou opcionais; (ii) a percepção de itens entre os quais pode haver relações de concordância ou não; (iii) a determinação de que movimentos influenciam na interpretabilidade ou não de traços; e (iv) a formação de paradigmas morfológicos, entre outras operações. Em se tratando de tempo e aspecto, a criança teria que reconhecer os traços dessas categorias, as relações de concordância, sua interpretação e morfologia correspondente. Antes de observarmos como os trabalhos nesse sentido se desenvolvem, vamos compreender como a sintaxe conceitua essas categorias.

A categoria de tempo recebeu reformulações dentro do Programa Minimalista. De um modo geral, pode-se considerar que o tempo gramatical é uma categoria funcional, que carrega traços como por exemplo [\pm past]. A ideia de uma projeção específica para o tempo aparece na sintaxe gerativa quando se propõe a divisão do núcleo INFP em TP (*Tense Phrase*) e AgrP (*Agreement Phrase*)²³, este último inclui os traços de concordância (RADFORD, 1998, p. 225). Uma sentença como *They have probably all given up smoking* (*Todos eles provavelmente desistiram de fumar*) seria derivada da seguinte forma (RADFORD, 1998, p. 225):

FIGURA 2 – ESTRUTURA COM TP



FONTE: Radford (1998, p. 225).

²³ Pollock (1989) propõe inicialmente essa cisão do núcleo de flexão único INFP em TP e AgrP. Hoje a projeção AgrP não é mais considerada.

Nesse caso, o TP passa pela operação de merge com AGRP e assim o pronome *they* ocupa o spec de AgrP, conforme a estrutura proposta por Radford (1998, p.227):

FIGURA 3 – ESTRUTURA COM TP E AGRP



FONTE: Radford (1998, p. 227).

As explicações sobre como as projeções de tempo e concordância se relacionam variam entre diferentes autores. Não é objetivo dessa tese entrar nessa discussão. A questão aqui é como essa categoria de tempo, agora como projeção funcional, entra nos trabalhos de aquisição. Antes de chegar lá, vamos trazer o aspecto para a estrutura. Segundo Lessa (2015), Bok-Bennema (2001 *apud* Lessa p.73) propõe as projeções TP e AspP, descartando a projeção AgrP. AspP faria checagem de informações semânticas, como traços [\pm perf] especificados por operadores aspectuais PERF.

Como exemplo de uma representação possível em que se distinguem essas projeções, Gelderen (2017, p.105) apresenta uma representação em que é possível visualizar as projeções de Tempo (TP) e de aspecto, nomeada aqui de ProgrP, dado o progressivo. Essa estrutura mostra que o auxiliar *be* está numa posição abaixo de T para indicar a formação do aspecto progressivo e depois move para T para receber os traços de tempo. Nessa representação, TP também é responsável pelos traços de concordância do sujeito, por isso que o *they* sobe para o spec do TP.

FIGURA 4 – ESTRUTURA COM TP E PROGRP

FONTE: Gelderen (2017, p. 105).

As propostas com uma projeção para o aspecto gramatical têm importantes desdobramentos para a definição e aquisição do aspecto gramatical. Segundo Guéron e Lecarme (2004), é esse aspecto que relaciona eventos ao tempo, ou seja, media o mapeamento do VP para o T. Dessa forma, ele localiza um evento em um ponto do tempo dentro de um intervalo temporal (imperfectividade) ou no limite de um intervalo temporal (perfectividade). Assim se diferencia sintaticamente o aspecto gramatical do aspecto lexical ou aktionsart, uma vez que são calculados em diferentes fases sintáticas. Este último descreve a estrutura temporal interna do evento, e é calculado no VP/vP. O AspP está mais alto na estrutura. Nesse quadro, a telicidade está relacionada, portanto, ao evento (VP) e a perfectividade ao intervalo de tempo (TP). Nos dois casos se está descrevendo o evento no seu limite, seja por interpretação composicional do VP (telicidade), seja por predicação de um limite temporal (perfectividade) (GUÉRON E LECARME, 2004, p.9).

Paralelamente às propostas dentro do Programa Minimalista, a sintaxe cartográfica apresenta uma estrutura em que as projeções funcionais, que incluem tempo, aspecto e modo, estão em uma ordem hierárquica. Cinque (1999, p. 106) propõe essa hierarquia conforme a posição ocupada por determinados advérbios, resultando numa estrutura como (13):

13) [*frankly* Mood_{speech act} [*fortunately* Mood_{evaluative} [*allegedly* Mood_{evidential}
 [*probably* Mod_{epistemic} [*once* T(Past) [*then* T(Future) [*perhaps*

Mood_{irrealis} [*necessarily* Mod_{necessity} [*possibly* Mod_{possibility} [*usually*
 Asp_{habitual} [*again* Asp_{repetitive(I)} [*often* Asp_{frequentative(I)} [*intentionally*
 Mod_{volitional} [*quickly* Asp_{celelative(I)} [*already* T(Anterior) [*no longer*
 Asp_{terminative} [*still* Asp_{continuative} [*always* AsP_{perfect(?)} [*just* Asp_{retrospective} [*soon*
 Asp_{proximative} [*briefly* Asp_{durative} [*characteristically(?)* Asp_{generic/progressive}
 [*almost* Asp_{prospective} [*completely* Asp_{SgCompletive(I)} [*tutto* Asp_{PICompletive} [*well*
 Voice [*fast/early* Asp_{celerative(II)} [*again* Asp_{repetitive(II)} [*often* Asp_{frequentative(II)}
 [*completely* Asp_{SgCompletive(II)}

Nessa hierarquia estão dispostas as categorias e os advérbios a elas associadas. Para chegar à ordem estabelecida, Cinque (1999) analisou a posição dos advérbios em diferentes línguas. O autor mostra, por exemplo, que no inglês os argumentos mais altos na estrutura da sentença estão ordenados do mesmo modo que nas línguas românicas. Os advérbios relacionados ao ato de fala, como *honestly* (*honestamente*) precedem os avaliativos, como *unfortunately* (*infelizmente*), por isso a sentença *Honestly I am unfortunately unable to help you* (*Honestamente, eu infelizmente sou incapaz de ajudá-lo*) é possível, enquanto que **Unfortunately I am honestly unable to help you* (*Infelizmente, eu sou honestamente incapaz de ajudá-lo*) não é. Os advérbios avaliativos, como *fortunately* (*felizmente*) precedem os evidenciais, como *evidently* (*evidentemente*), por isso a sentença *Fortunately, he had evidently had his own opinion of the matter* (*Felizmente, ele tinha evidentemente sua própria opinião sobre o assunto*) é gramatical e **Evidently he had fortunately had his own opinion of the matter* (**Evidentemente, ele tinha felizmente sua própria opinião sobre o assunto*) não é. Do mesmo modo, os advérbios evidenciais, como *clearly* (*claramente*) precedem os epistêmicos, como *probably* (*provavelmente*), o que se observa na gramaticalidade da sentença *Clearly John probably will quickly learn French perfectly* (*Claramente John provavelmente vai aprender rapidamente francês perfeitamente*) e na agramaticalidade de **Probably John clearly will quickly learn French perfectly* (*Provavelmente, João claramente vai aprender rapidamente francês perfeitamente*).

A posição das categorias temporais também é dada em relação aos advérbios. Por exemplo, os advérbios epistêmicos precedem os advérbios com referência ao tempo passado, como *once* (*uma vez, outrora*), o que se observa na sentença *Probably he once had a better opinion of us* (*Provavelmente, ele uma vez*

tinha uma opinião melhor sobre nós). E os advérbios com referência ao tempo passado, por sua vez, precederiam advérbios como *perhaps (talvez)* – que está associado na hierarquia ao Modo *irrealis* –, como na sentença *He was then perhaps at home (Ele estava então talvez em casa)* (CINQUE, 1999, p.33).

Cinque (1999, p.141) considera que as projeções funcionais dessa hierarquia são fixas, bem como que ela aparentemente não varia entre as línguas. Segundo o próprio autor, por ser universal, é fácil para a criança adquirir. Ela precisaria somente localizar nos lugares que a estrutura disponibiliza o material lexical e morfológico fornecido pela sua própria língua materna (CINQUE, 1999, p. 107).

Considerando, portanto, a sintaxe gerativa, temos, em linha gerais, de um lado propostas dentro do programa minimalista que consideram tempo e aspecto gramatical projeções funcionais, de modo que o aspecto faz o mapeamento entre o evento e o tempo; do outro lado, temos uma hierarquia de projeções funcionais que divide e ordena os diferentes tempos, aspectos e modos. Em se tratando de aquisição, a primeira proposta implica na questão se a criança já nasce com a categoria de tempo ou se a adquire durante o processo de aquisição, já a segunda, uma vez considerada universal, implica na verificação do reconhecimento dessas projeções pela criança nessa ordem dada.

Na seção seguinte veremos exemplos de trabalhos de aquisição que discutem essas e outras propostas sintáticas.

2.4 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO SOB O PONTO DE VISTA DA SINTAXE

Os trabalhos em aquisição de tempo e aspecto, levando em conta a estrutura sintática, trazem perguntas como: "existe gradação na aquisição de verbos auxiliares de tempo e de aspecto" (Lunguinho, 2008, p. 1)? Se sim, a hierarquia proposta por Cinque consegue explicá-la (Lunguinho, 2008)? Como ocorre a aquisição de tempo e concordância e qual é a relação dessas categorias com a ordem de palavras no período inicial da aquisição (LOPES et al., 2004)? A criança representa tempo sintaticamente (VALIAN, 2006)?

Vamos ver como as teorias sintáticas e a metodologia de análise de dados orientam as respostas para essas questões. Começamos com o trabalho de Lunguinho (2008), que investiga a aquisição de verbos auxiliares de tempo e

aspecto no português brasileiro, com intuito de observar se há gradação nesse processo. Como auxiliares de tempo, o autor considera os verbos *ter* e *ir* que se gramaticalizaram e, por isso, perderam a semântica de posse e de deslocamento no espaço físico, respectivamente, e passaram apenas indicar as noções de passado, presente e futuro, conforme sua flexão morfológica. No português, fica evidente no futuro perifrástico o auxiliar *ir* como indicador de tempo futuro, por exemplo: *vou comer*, *vou dormir*. Sintaticamente, esses verbos, que antes de se gramaticalizar projetavam um VP e subiam para T para receber a flexão temporal, agora não se movem mais de V para T. Já os verbos auxiliares aspectuais são, segundo o autor, os que têm a característica de descrever, modificar ou restringir os esquemas temporais eventualidades, como *começar* (14a), *continuar* (14b) e *acabar/terminar* (14c):

- 14) a. Eu comecei a [ler o livro].
 b. A Cláudia continua [lendo o livro].
 c. Os alunos acabaram/terminaram de [ler o livro]
 (LUNGUINHO, 2008, p. 3).

Para analisar a aquisição dos verbos auxiliares, o autor parte de dados de produção longitudinal de duas crianças na faixa etária de 1;02 – 4;10 e 1;04 – 4;11. Em termos de quantidade de usos, os auxiliares que mais aparecem nesses dados são *ir* e *estar*. Ambas as crianças iniciam com o *ir* como auxiliar de futuro e depois utilizam o *estar*, como em:

- 15) a. M: que é, L.?
 L: vamo(s) ve(r) fita. (L.2;01.25)
 b. M: (es)to(u) vendo que tem vento.
 L: acho [l] acho que (es)tá começando, mamãe.
 (LUNGUINHO, 2008, p.7)

O autor observa que os auxiliares aspectuais emergem depois. Em uma das crianças aparece simultaneamente *começar* e *acabar*, com 3 anos, e depois *terminar* e a seguir *continuar*. Na outra criança, também os primeiros auxiliares aspectuais são *começar* e *acabar*. Diante disso, Lunquinho (2008) considera que,

uma vez que *acabar* e *começar* delinham as fronteiras de um evento, pode-se dizer que as crianças adquirem primeiro as fronteiras finais e iniciais dos eventos.

Lunguinho (2008) constata, portanto, uma gradação na aquisição do sistema de auxiliares em que o sistema temporal é adquirido antes do aspectual. O autor atribui isso à maneira como as crianças lidam com os eventos. Eles seriam considerados inicialmente como indivisíveis. Desse modo, inicialmente as crianças os localizam com relação ao momento de fala e depois passam a observar sua estrutura interna.

Diante disso, o autor discute duas propostas para análise teórica dos dados: a da hierarquia de Cinque (1999) e a da estrutura minimalista. Como vimos anteriormente, Cinque (1999) propõe uma hierarquia de projeções funcionais. Lunguinho (2008) recorta a hierarquia tempo-aspectual em (16) para analisar seus dados.

16) [T(passado) [T(futuro) [T(anterior) [Asp_{terminativo} [Asp_{continuativo}
 [Asp_{proximativo} [Asp_{completivo} (LUNGUINHO, 2008, p10)

Segundo o autor, essa hierarquia sugere dois caminhos para a aquisição. O primeiro é que a aquisição dos auxiliares ocorreria de maneira *bottom-up*, isto é, os aspectuais adquiridos antes dos temporais. Mas não é o que se observa nos dados. Além disso, pressupõe uma ordem dos auxiliares aspectuais que seria *acabar – começar – continuar – terminar*, o que não se confirma nos dados de uma das crianças. Outro caminho seria considerar que a aquisição ocorreria de maneira *top-down*. Desse modo, o auxiliar de futuro deveria ser o segundo auxiliar temporal a ser adquirido, o que também não se observa nos dados. E, com relação aos auxiliares aspectuais, a ordem seria *terminar – continuar – começar – acabar*, o que também não é confirmado nos dados das crianças. Por conta disso, Lunguinho (2008) descarta a proposta cartográfica.

O autor, então, sugere outro caminho, dentro da proposta minimalista. Para ele, *ir*, *estar*, *ter* são itens gramaticais, como tais são inseridos diretamente em um núcleo funcional. Propõe então que eles são inseridos no núcleo funcional T(empo), que marca temporalmente os eventos nos traços [± passado; ± finito], na estrutura minimalista composta pelas projeções CP, TP, vP e VP. Nessa estrutura, portanto, os auxiliares temporais estariam atuando sobre os eventos. E uma das razões que o

autor apresenta para o fato desses auxiliares serem adquiridos antes é que, uma vez gramaticais, esses verbos não carregam muitos traços semânticos o que facilita a aquisição. Já os auxiliares aspectuais, uma vez que ainda contêm algumas características lexicais são adquiridos mais tarde, já que as crianças precisam reconhecer o significado, as restrições de seleção e o papel desses auxiliares sobre os eventos.

Neste trabalho, Lunguinho (2008) deixa várias questões em aberto, uma delas é o porquê dessa ordem dos auxiliares. Não pretendemos aqui dar sequência a essa discussão. Apenas vamos considerar neste momento um exemplo de trabalho que apresenta uma análise sintática dos dados de aquisição de tempo e aspecto.

Outro trabalho, que também utiliza dados longitudinais é de Lopes et al. (2004), o qual investiga a aquisição de tempo e concordância no português brasileiro a partir de dados de produção espontânea de duas crianças na faixa etária de 1;8 a 3;7 anos. Como pressuposto teórico, as autoras compreendem tempo como a categoria funcional TP, como vimos anteriormente. Nesse sentido, as marcas de tempo no verbo, se aparecem de modo produtivo, constituem evidência de aquisição dessa categoria. Ou seja, podemos entender que para Lopes et al. (2004) essas marcas nos dados das crianças já mostram que elas adquiriram a categoria de tempo, independente da compreensão.

Comparativamente, as autoras observam que a categoria de tempo é adquirida cedo – nos dados aparecem as distinções finito/não finito e presente/passado –, enquanto que a concordância demora mais tempo para se estabilizar na gramática da criança, as marcas de plural, por exemplo, tornam-se produtivas a partir de 2;8 anos. A concordância, nesse trabalho, não é considerada uma categoria funcional independente – como considera a estrutura explicada por Radford (1995), que apresentamos na seção anterior –, mas sim um conjunto de traços de gênero, número e pessoa (os traços-phi), que precisam ser checados durante a derivação da sentença. Já os traços de tempo não precisam dessa checagem no processo de derivação, por serem interpretáveis na categoria

funcional, o que explicaria, segundo Lopes et al. (2004), o fato de a aquisição de tempo se estabelecer mais cedo do que a da concordância.²⁴

Os trabalhos de Lunguinho (2008) e Lopes et al. (2004) são exemplos de análise que consideram a produção de marcas temporais pela criança como evidência de que ela apresenta na gramática, desde cedo no processo de aquisição, o tempo como categoria funcional. Mas a produção é suficiente para tal afirmação? O que é possível dizer sintaticamente com relação a dados de compreensão?

Valian (2006) investiga a categoria de tempo, dentro de uma perspectiva sintática, questionando se a criança a representa sintaticamente, a partir de dados de compreensão. A autora, primeiramente, parte da concepção de tempo de Comrie (1976), de que o tempo gramatical relaciona o tempo a situação ao tempo de fala, e destaca a concepção da semântica, em que tempo gramatical e aspecto são operadores, e da sintaxe, em que ambos são marcadores dentro do sistema de flexão do verbo e possuem cada um a sua projeção na estrutura. Nesse quadro, a autora realizou um experimento de compreensão com objetivo de investigar se a criança representa tempo sintaticamente. A autora defende essa tese, indo contra quem considera que se a criança usa cedo os marcadores de tempo, eles podem codificar aspecto, ou serem usados preferencialmente com algumas classes aspectuais em particular. Também vai contra os que consideram que o tempo gramatical não está incluído na gramática da criança. Segundo Valian (2006, p. 153), a interpretação temporal de uma sentença é uma complicada integração do significado do verbo, seus complementos, operadores temporais e aspectuais, constituintes como advérbios e a estrutura sintática no geral.

No experimento, participaram crianças na faixa etária de 2 a 4 anos e foi testada a interpretação temporal em três contrastes: auxiliares *will/did*, cópula *is/was* e progressivo *is/was*. O teste continha imagens com cenas correspondentes a cada evento selecionado e os participantes deveriam apontar a imagem que equivalia à determinada solicitação, por exemplo: *Me mostre o urso que está/estava feliz; Me mostre o sapato que eu vou amarrar/eu amarrei; Me mostre a bola que está/estava rolando*. Alguns eventos também foram testados com advérbios, a fim de observar se eles influenciam na interpretação temporal.

²⁴ Sobre a aquisição do aspecto, de uma perspectiva sintática, ver Lopes (2009). A autora analisa a aquisição do aspecto e dos objetos nulos no PB.

Com resultado, a autora observou que as crianças de 2 anos já distinguem bem os tempos gramaticais nos auxiliares *will* e *did*, com cópula *be* também, mas não têm sucesso com progressivo *be*. Nesta faixa etária, os advérbios parecem não ter influência. As de 3 anos, da mesma forma que as de 2 anos, compreendem tempo gramatical com *will/did*, mas diferente das de 2 anos, a performance com a cópula é boa e é beneficiada por advérbios. Já as de 4 anos apresentam o desempenho esperado nos testes.

Valian (2006), porém, faz um adendo com relação aos resultados. A performance de crianças de 2 a 3 anos é imperfeita. Parece que interpretam sentenças com *is* e *was* como se esses elementos estivessem ausentes, a atenção é apenas ao estado descrito pelo predicado adjetivo, nome ou sintagma preposicional. No progressivo, por exemplo, muitas crianças escolheram a imagem do urso sorrindo, como resposta a *Me mostre o urso que estava feliz*. Isso sugere que a criança geralmente não atenta ao marcador de tempo. Disso, a autora conclui que as crianças nessa faixa etária não atentam ao tempo gramatical, mas conseguem compreendê-lo quando o reconhecem. E como o aspecto e advérbios temporais parecem não influenciar na compreensão do tempo pela criança, a autora conclui que os dados vão na contramão da hipótese de que o conhecimento da criança é limitado a itens lexicais particulares, em estruturas lexicais particulares, ou é semanticamente baseado. O desempenho das crianças até dois anos é baseado na sintaxe, não no significado.

Para ela, portanto, as crianças apresentam categorias sintáticas abstratas, inclusive as mais novas, mas não necessariamente elas se manifestam. Dependendo do contraste testado, a criança parece compreender tempo ou não. Quando o aspecto tem um papel mínimo, as crianças distinguem como sucesso *is* e *was*. Sem o aspecto, a criança pode contar com o tempo gramatical sozinho. O que está em jogo para a autora é: "O que se desenvolve com a idade da criança não é sua compreensão sintática do tempo, mas sua compreensão sobre como juntar a sintaxe do tempo e aspecto com a semântica e a pragmática dos termos temporais e aspectuais e sua habilidade de integrar informação de compreensão e produção." (VALIAN, 2006, p.270)²⁵.

²⁵ "What develops as children age is not their syntactic understanding of tense but their understanding of how to fit together the syntax of tense and aspect with the semantics and pragmatics of temporal

Valian (2006), nesse trabalho, não apresenta uma estrutura sintática que explique os dados, apenas investiga se a criança apresenta o tempo como categoria sintática ou não. Como critério, para autora, a compreensão das relações temporais seria um indício da representação sintática da categoria. Mas, em se tratando de compreensão, não entraria na discussão uma questão semântica? Na próxima seção, veremos exemplos de trabalhos cuja análise dos dados de aquisição de tempo e aspecto envolveram propostas sintático-semânticas.

Comparativamente, os principais pontos desses trabalhos que consideram a estrutura sintática estão no quadro a seguir:

QUADRO 2 – TRABALHOS EM AQUISIÇÃO SOB PONTO DE VISTA DA SINTAXE

| Autor | Língua | Principal referencial teórico | Dados/Experimentos | Tese |
|------------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------------------|--|
| Linguinho (2008) O O | Português | Cinque (1999) e Chomsky (1995) | Produção longitudinal | Existe gradação na aquisição do sistema de auxiliares: o sistema temporal é adquirido antes do aspectual. O tempo como núcleo funcional com os traços T, que marca temporalmente os eventos nos traços [+passado; +-finito]. Uma vez gramaticais, os verbos auxiliares de tempo não carregam muitos traços semânticos o que facilita a aquisição. Já os auxiliares aspectuais, uma vez que ainda contém algumas características lexicais são adquiridos mais tarde. |
| Lopes et al. (2004) | Português | Sintaxe minimalista | Produção longitudinal | A aquisição de tempo, por ser uma projeção funcional, ocorre mais cedo do que a concordância, uma vez que nos dados analisados aparecem as distinções finito/não finito e presente/passado. |
| Valian (2006) O | Inglês | Comrie (1976) | Compreensão | As crianças apresentam categorias sintáticas abstratas, inclusive as mais novas, mas não necessariamente elas se manifestam. |

and aspectual terms and their ability to integrate information in comprehension and production" (VALIAN, 2006, p.270) (tradução nossa).

Observamos que quando a análise dos dados de aquisição considera a estrutura sintática, a discussão gira em torno da presença ou não do tempo como projeção nessa estrutura. Logo, os resultados dos experimentos de compreensão, como vimos em Valian (2006), e a observação de dados de produção longitudinal vão ser considerados como evidências das projeções de tempo e aspecto.

Além disso, quando levamos em conta a estrutura sintática, como é o caso dos exemplos acima, chegamos na discussão entre a hipótese maturacional e a continuísta, isto é, considerar que a estrutura é adquirida aos poucos, conforme o desenvolvimento da aquisição, ou considerar que a criança já possui a estrutura e o preenchimento é que se desenvolve com a aquisição. Augusto (2007) localiza essa discussão dentro da teoria da Gramática Universal (GU), do que deriva também a sintaxe minimalista, e explica que conforme a hipótese maturacional alguns princípios da GU dependeriam de uma maturação biológica para estarem disponíveis; nesse caso a aquisição se iniciaria pelas categorias lexicais, uma fase pré-sintática, e passaria progressivamente às categorias funcionais. Já, para a hipótese continuísta os princípios da GU estão presentes desde o início do processo de aquisição. O caráter mais primitivo da sintaxe da criança, no período inicial, seria devido a questões externas à língua, como memória ou capacidade de processamento.

Augusto (2007, p.638), pendendo para a hipótese continuísta, defende que desde o início do processo de aquisição a operacionalização do sistema computacional está disponível para a criança. O que se observa de limitações nesse processo podem ser de ordem pré ou pós-sintáticas. Retomando aqui: aspectos pré-sintáticos são os que dizem respeito a determinados traços que podem ser intrínsecos ou opcionais em relação a determinados itens funcionais ou lexicais; os sintáticos são os que envolvem as operações do sistema computacional e os pós-sintáticos estão relacionados aos padrões morfológicos.

Trazendo essa questão para o âmbito de tempo e aspecto, pela hipótese continuísta teoricamente a criança já teria as projeções de tempo e aspecto. No processo de aquisição, ela teria que reconhecer quais traços são intrínsecos ou opcionais a essas categorias (\pm pass/ \pm perf, por exemplo) e os padrões morfológicos relacionados a esses traços, a morfologia do passado perfectivo, do presente progressivo, entre outras. Como ocorre isso na aquisição ainda é uma questão em aberto.

Outra questão, inevitável quando se chega a uma estrutura sintática, diz respeito à precedência de uma categoria sobre a outra no processo de aquisição, do aspecto sobre o tempo, por exemplo. Nos capítulos 4 e 5, quando chegarmos na estrutura nanossintática, voltaremos a essa discussão.

2.5 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO SOB INTERFACE SINTÁTICO SEMÂNTICA

Nesta seção, apresento alguns trabalhos que conduziram a análise dos dados de aquisição conversando com a semântica e com a sintaxe: Lessa (2015) incorpora na proposta minimalista a estrutura de aspecto de Verkuyl (2002, *apud* LESSA, 2015); e West et al. (2004) trazem uma perspectiva funcionalista para defender que as crianças adquirem um sistema multi-dimensional.

Lessa (2015), com o objetivo de analisar a representação linguística de tempo e aspecto, realizou um estudo de dados longitudinais de uma criança, entre 9 e 29 meses, coletados por meio de produção eliciada. Para tanto, a pesquisadora utilizou histórias infantis apresentadas em livros para a criança e um jogo de quebra-cabeça. Com os dados, a autora pretendeu investigar duas hipóteses: a primeira é a de que os morfemas de tempo e aspecto, ao emergirem, refletem apenas os traços de aspecto inerentes ao verbo, ou seja, o aspecto lexical, e a segunda consiste na ideia de que os traços de tempo e aspecto ocupam nódulos sintáticos distintos na configuração sintática sentencial.

Para organização e observação dos dados, Lessa (2015) parte dos trabalhos que dividem o processo de aquisição em três estágios – estágio de uma palavra, de duas palavras e de combinações múltiplas – e, nessa disposição, observa a emergência progressiva dos morfemas de tempo e aspecto gramatical, bem como os traços das classes referentes ao aspecto lexical. Lessa (2015) observou que, no primeiro estágio, o morfema passado perfectivo apareceu em verbos com aspecto lexical culminação (como denomina os achievements), apenas no terceiro estágio apareceu com verbos de processo culminado (como denomina os accomplishments) e atividade. Além disso, a autora, após adotar a divisão entre morfema de presente imperfectivo não progressivo e morfema de presente imperfectivo contínuo progressivo, percebeu nos dados que o primeiro associou-se ao aspecto lexical

estado, no estágio de uma palavra, e o segundo emergiu aos 24 meses, relacionado à atividade, e aos 25 meses, relacionado a accomplishments.

Como a primeira hipótese discutida previa a associação entre perfectivo e telicidade e imperfectivo e atelicidade, os dados encontrados fogem de certa forma à expectativa, uma vez que, por exemplo, o accomplishment esteve associado ao imperfectivo ao emergir, e não ao perfectivo, como observa Lessa (2015). Diante disso, a autora, porém, não refuta a hipótese, mas sim busca outra explicação. Ao invés do traço de telicidade, ela destaca a duratividade como traço comum a estados, atividades e accomplishments, o que estaria relacionado ao imperfectivo já que daria à situação um ponto de vista considerando seus estágios internos. Nesse caso, Lessa (2015) também chega na afirmação de que os accomplishments podem ser lidos como atividade.

Com base nas classificações de Smith (1991) e Comrie (1976) quanto ao aspecto lexical, Lessa destaca as propriedades semânticas de estatividade e duratividade para explicar os dados coletados. Segundo a autora, no estágio de uma palavra, a criança perceberia apenas a combinação desses dois traços, dessa forma o achievement estaria relacionado aos traços [-estado] e [-durativo] e o estado a [+estado] e [+durativo]. Lessa (2015), assim, propõe que [-estado] e [-durativo], combinados, são interpretados como [+transição de estado], enquanto [+estado] e [+durativo], combinados, correspondem a [-transição de estado]. Nessa etapa, o traço [\pm télico] seria subespecificado, o que, segundo a autora, poderia justificar a combinação tardia do accomplishment com o aspecto gramatical perfectivo. Por essa proposta, o trabalho de Lessa (2015) se difere dos que defendem a primazia do aspecto lexical, destacando a telicidade como condição para a aquisição do perfectivo e do tempo passado. A autora mantém a hipótese da primazia do aspecto lexical, propondo o traço [+/- transição de estado] como determinante.

Para a explicação desses dados, Lessa chega na proposta de Verkuyl (2002, *apud* LESSA 2015), que privilegia a composicionalidade, ao invés da classificação ontológica das classes vendlerianas. Segundo a autora, nessa proposta, o aspecto lexical resultaria da combinação entre propriedades semânticas do verbo e do NP argumento interno. Em termos de traços, o verbo teria a propriedade [+ADDTO] que expressaria progresso dinâmico, mudança ou não estatividade. De modo oposto, os verbos estativos teriam um valor negativo com relação a esse traço. O NP teria a propriedade [+SQA], indicando que pertence "a

uma quantidade específica de coisas ou massa denotada por seu núcleo nominal, logo, relaciona-se à noção de partitividade e de quantificação" (LESSA, 2015, p. 58). Esses traços formariam um conglomerado que se combinaria com um argumento externo, do que surgiria uma sentença, sem marcação de tempo, com informação aspectual complexa.

Juntando com a estrutura proposta por Verkuyl, Lessa (2015, p. 131) considera que "a checagem de [\pm transição de estado] representaria uma forma restrita de checagem da propriedade do verbo [\pm ADDT0], de Verkuyl (2002), no próprio VP." Isso ocorre no estágio de uma palavra. No estágio de duas palavras, a criança já poderia capturar propriedades de [\pm ADDT0].

Quanto à segunda hipótese, de que tempo e aspecto ocupam nódulos distintos na estrutura sintática da sentença, Lessa (2015) parte da análise dos dados considerando a marcação morfológica, os verbos que recebem essas marcações, evidências de movimento ou checagem de traços, o contexto de produção, entre outros fatores, a fim de tentar estabelecer o momento em que a morfologia verbal deixa de indicar apenas aspecto lexical e passa a indicar aspecto gramatical e tempo.

Dessa forma, Lessa (2015) destaca para a análise as marcações morfológicas dos verbos de atividade, dada a variedade de verbos com esse aspecto lexical no corpus e a associação ao aspecto gramatical progressivo e perfectivo. Destacamos alguns exemplos dos dados da autora:

17) a. No estágio de uma palavra

aos 21 (vinte e um) meses, ausência de produção mediante estímulo;

b. No estágio de duas palavras

aos 22 (vinte e dois) meses, "mimi", em "Neném mimi";

c. aos 24 (vinte e quatro) meses, "minxendo", em "Lião minxendo.", significando "O Leão está se mexendo";

d. aos 26 (vinte e seis) meses, "é descendo", em "Amao é descendo", significando "Amaro está descendo";

e. No estágio de combinações múltiplas

aos 29 (vinte e nove) meses, "Papai, a dá fazendo?", que pode ser interpretado como "Papai, o que está fazendo?"

(LESSA, 2015, p.119)

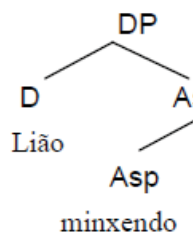
Partindo disso, Lessa (2015) propõe que no início ocorreria a checagem apenas de traços lexicais, restrita ao aspecto interno ao VP. A evidência disso é a forma nua *mimi*, sem marca de tempo e aspecto.

No estágio de duas palavras, aos 24 meses, ocorreria a checagem de traços de aspecto gramatical, mas não de tempo, o que é representado pela forma gerundiva que aparece em *minxendo*. Além disso, aos 24 meses aparece a forma gerundiva do verbo dormir, *dumindo*, e aos 25 meses, o passado perfectivo, *dumiu*, o que seria uma evidência de que a criança já está acessando os traços de perfectividade e imperfectividade.

Aos 26 meses, a forma perifrástica em *é+ -ndo*, observada em *é descendo*, representaria a checagem dos traços de aspecto gramatical e tempo. O verbo ser inserido se justifica para a checagem de tempo.

Como representação da estrutura sintática, Lessa (2015) combina a proposta de Borer (1993, *apud* LESSA, 2015) com a de Verkuyl (2002, *apud* LESSA, 2015), na qual aparece o aspecto lexical no VP e o nóculo AspP, que dá conta do aspecto gramatical, conforme a estrutura na figura 5. No estágio em que a criança passa a checar tempo, o nóculo TP domina o AspP. No processo de aquisição dessas categorias, portanto, aspecto gramatical viria antes de tempo.

FIGURA 5 – ASPECTO LEXICAL E ASPECTO GRAMATICAL NO DADO INFANTIL



FONTE: Lessa (2015, p. 122)

Nesse sentido, Lessa (2015) não refuta a hipótese de que tempo e aspecto ocupam nós separados. O AspP seria responsável pela checagem dos traços $[\pm$

Perf] e o TP pelo [± Pass]. Quanto ao futuro, a autora não realiza uma análise mais aprofundada, apenas o considera uma representação do Modo Irrealis.

Outra possibilidade de se considerar uma interface sintático-semântica está no trabalho de Weist et al. (2004), os quais defendem que as crianças adquirem um sistema multi-dimensional, que tem em suas dimensões básicas relações dêiticas.

Como ponto de partida, Weist et al. (2004) se contrapõem a duas teorias. A primeira é a teoria de protótipos, para a qual o tempo e o aspecto gramatical não teriam um status independente e a aquisição se dá através dos protótipos, por exemplo: achievement com um ponto final e atividade sem ponto final; assim, a criança adquiriria essas categorias através de um processo de associação – passado e perfectivo associa com télico e presente e imperfectivo (progressive no caso do inglês) como presente. Essa associação está na base da Hipótese do Aspecto em Primeiro Lugar, como vimos. Os autores propõem outra perspectiva: "Nós vamos defender que o conhecimento das crianças de tempo e aspecto dentro dos seus sistemas de tempo-aspecto-modalidade (TAM) podem ser vistos como o conhecimento de operadores na estrutura de uma sentença em vez de contribuições para duas construções amalgamadas." (WEIST et. al., 2004, p.33).²⁶

Outra teoria a que Weist et al. (2004) se contrapõem é a de Princípios e Parâmetros. Esta teoria gerativa recebe, posteriormente, a roupagem minimalista de que falamos na seção anterior. Segundo os autores, essa proposta defende que a criança tem o conhecimento inato dos princípios (propriedades das operações gramaticais ou da estrutura) e dos parâmetros (restrições). Dentro disso, há duas perspectivas: a que propõe que as categorias funcionais emergem de um controle maturacional, em que ocorre o desenvolvimento do VP para o IP e para o CP; e a que considera que a criança começa o processo de aquisição com todo o conjunto das categorias funcionais. É a mesma questão discutida por Augusto (2007) dentro do minimalismo. A crítica de Weist et al. (2004) é que a explicação dessa teoria para o fato de que o aspecto precederia o tempo gramatical na aquisição se baseia apenas nos seus próprios princípios teóricos (a hierarquia, por exemplo), e não necessariamente nos dados.

²⁶ "We will argue that child's knowledge of tense and aspect within their tense-aspect-modality (TAM) system can be viewed as knowledge of operators on a clause structure rather than contributions to two amalgamative constructs." (WEIST et. al., 2004, p.33). (tradução nossa).

Os autores, então, buscam uma teoria alternativa baseada no princípio de que a criança constrói sua compreensão da estrutura sintática a partir de uma visão integrada das variáveis sintáticas e semânticas. Para tanto, utilizam os conceitos da Role and Reference Grammar (RRG), dentro da qual a hipótese é de que a criança pode construir a partir do dado linguístico uma estrutura específica. Nessa teoria, a estrutura da sentença é uma estrutura em camadas, em que a estrutura sintática está integrada com a semântica. Ao contrário de uma lista de traços, como dinamicidade e telicidade, a RRG contém uma teoria de estrutura lógica de predicados e interface com a sintaxe. Os autores apresentam então a estrutura de predicados, com base em Van Valin (1991, *apud* WEIST et al., 2004), os quais fazem o link entre semântica e sintaxe, conforme a tabela 3:

TABELA 4 – REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA SEMÂNTICA DE PREDICADOS

| | structural representation | sentence example |
|-----------------------|---|----------------------|
| State | predicate' (x) or (x,y) | The toy is broken |
| Activity | do' (x, [pred' (x) or (x,y)]) | Eva played in school |
| Accomplishment | BECOME pred' (x) ou (x.y) | The toy broke |
| Achievement | INGR pred' (x) our (x,y) | Eva found the toy |
| Active-accomplishment | do' (x, [pred' (x)]) & BECOME pred' (x) | Eva walked to school |

FONTE: Weist et al (2004, p.36)

A ligação entre sintaxe e semântica envolve dois macropapéis semânticos: *actor* e *undergoer*. Eles representam generalizações sobre relações temáticas mais específicas, como agente e paciente. (WEIST et al., 2004, p.36). O núcleo é o predicado e as próximas camadas acrescentadas são os argumentos. Nessa perspectiva, tempo e aspecto gramatical são considerados operadores que modificam a estrutura sintática em diferentes camadas. Aspecto tem um núcleo como seu escopo e o tempo gramatical tem a sentença dentro do seu escopo. A criança aprende o escopo desses operadores quando adquire a estrutura em camadas da sentença. Essas relações de escopo são adquiridas simultaneamente. (WEIST et al., 2004, p.35). Assim, tempo gramatical interage com aspecto e modalidade e é adquirido no contexto das estruturas das sentenças.

Mas mesmo nessa proposta, os autores utilizam a definição de tempo e aspecto de Comrie (1976; 1985), o que dá base para apresentarem o sistema de

tempo e aspecto no inglês e no polonês, cuja aquisição eles investigam. Segundo os autores, essas línguas possuem tempos absolutos (na definição de Comrie), sendo dêiticos com relação a um momento de fala. No polonês, especificamente, há passado e não passado, mas não há tempo presente. A forma não passado no aspecto perfectivo tem significado de futuro. Aspecto perfectivo é semanticamente marcado, e imperfectivo é não marcado ou neutro. Essa forma perfectiva marcada está relacionada à distinção entre predicados télicos e atélicos. Já no inglês, há passado, não passado e marcação de presente. O aspecto progressivo é semanticamente marcado, não progressivo é não marcado e neutro. A forma progressiva marcada está relacionada à distinção entre predicados estativos e dinâmicos. Essas diferenças entre as línguas, no que diz respeito à relação entre tempo gramatical, aspecto gramatical e aspecto lexical, por hipótese, implicariam em padrões diferentes de aquisição.

A partir dessa discussão, Weist et al. (2004) realizam um experimento a fim de investigar o papel que a estrutura semântica de predicados tem na aquisição da estrutura sintática. A hipótese inicial é a de que essa estrutura influencia a aquisição da morfologia de tempo e aspecto.

Para o teste, foram selecionados verbos, divididos entre estativos e dinâmicos, estes últimos divididos entre télicos e atélicos, e a sua produção foi monitorada na fala de 6 crianças em aquisição do polonês e 6 crianças em aquisição do inglês, na faixa etária entre 1;8 a 4;11.

Nesses dados, os autores observam que no inglês, a forma progressiva sem auxiliar foi a primeira a parecer e o passado simples foi encontrado logo depois. As formas mais produtivas que apareceram mais cedo foram achievements com tempo passado e atividades durativas com o progressivo. No polonês, as primeiras e mais frequentes formas observadas foram predicados télicos no passado perfectivo e atélicos, atividade, no presente imperfectivo. Aparentemente, os dados parecem seguir o padrão proposto pela LAFH, porém os autores observam que na mesma idade e com frequência similar, as crianças polonesas também produziram formas de futuro perfectivo de predicados télicos. Formas de futuro imperfectivo atélico também são observadas, mas aparecem poucos meses depois das formas do tempo presente.

TABELA 5 – IDADE DO SURGIMENTO DAS FORMAS TEMPO-ASPECTUAIS DE PREDICADOS ATÉLICOS E TÉLICOS NO POLONÊS

| Polish | Aspect | |
|--------------------|-----------------|-----------------|
| Tense | Perfective | Imperfective |
| Past | 3;4; 2;2 | 2;7; 3;1 |
| Non-past (present) | Non-existent | 2;1; 2;8 |
| Non-past (future) | 2;9; 2;3 | 2;5; 3;0 |

FONTE: Weist et al. (2004, p. 47)

TABELA 6 – IDADE DO SURGIMENTO DAS FORMAS TEMPO-ASPECTUAIS DE PREDICADOS ATÉLICOS E TÉLICOS NO INGLÊS

| English | Aspect | |
|--------------------|------------------|-------------------|
| Tense | Non-progressive | Progressive |
| Past | 2;11; 2;7 | 3;2; 3;5 |
| Non-past (present) | Excluded | 2;10; 2;10 |
| Non-past (future) | 2;11; 2;8 | Absent |

FONTE: Weist et al. (2004, p. 47)

Com relação ao contraste entre predicados télicos e atélicos, os autores destacam que essa diferença é mais produtiva na aquisição do polonês do que no inglês. No caso do polonês, a interação entre a telicidade e aspecto gramatical faz com que para predicados atélicos o presente imperfeito apareça mais cedo. Já, dado um predicado télico, o passado perfectivo aparece mais cedo e a próxima forma a emergir é o futuro perfectivo.

No inglês, porém, esse padrão não ocorre. Nesse caso, três formas tempo-aspectuais emergem numa idade similar: presente progressivo, passado não progressivo e futuro não progressivo. E o contraste aspectual aparece depois.

Weist et al. (2004) chegam à conclusão que não há evidências de que exista uma aquisição sequencial das categorias de aspecto e tempo. Segundo os autores, a criança está processando as dimensões aspectuais simultaneamente às relações dêiticas. A depender da língua, algumas combinações de aspecto lexical e gramatical são mais naturais que outras. Por isso, o sistema inicial de tempo e aspecto da criança é multi-dimensional. Logo, para Weist et al. (2004) não se pode considerar a autonomia da sintaxe, uma vez que o parâmetro de aquisição de tempo e aspecto é influenciado significativamente pela estrutura semântica de predicados, o aspecto lexical, além disso o padrão de aquisição varia conforme as línguas.

Resumindo as propostas de interface:

QUADRO 3 - TRABALHOS EM AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO, CONFORME A INTERFACE SINTÁTICO-SEMÂNTICA.

| Autor | Língua | Principal referencial teórico | Dados/Experimentos | Tese |
|----------------------|------------------|--|-----------------------------------|---|
| Lessa (2015) | Português | Estrutura minimalista e Verkuyl (2002) | Produção longitudinal eliciada. | A autora mantém a hipótese da primazia do aspecto lexical, propondo o traço [+/- transição de estado] como determinante para aquisição de tempo e aspecto gramatical. Tempo e aspecto gramatical ocupam nós separados na estrutura. |
| Weist et. al. (2004) | Inglês e Polonês | Role and Reference Grammar (RRG) e Comrie (1985; 1976) | Produção longitudinal monitorada. | O sistema inicial de tempo e aspecto adquirido pela da criança é multi-dimensional. O padrão de aquisição varia a depender das línguas. |

O que fica em aberto nessa perspectiva de interface é: como ocorre a relação entre sintaxe e semântica no processo de aquisição e como conciliar nas análises dos dados de produção e de compreensão.

2.6 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo foi mostrar trabalhos em aquisição de tempo e aspecto que se diferenciam por perspectivas teóricas semânticas ou sintáticas ou sintático-semânticas. Disso, podemos considerar que os resultados, as corroborações das hipóteses, dependem do referencial teórico do pesquisador, da metodologia utilizada na coleta dos dados e da língua em questão. Parece óbvio, mas é determinante para se considerar o que é a produção e compreensão de tempo e aspecto pela criança; e isso não é óbvio.

Nos trabalhos que privilegiam a semântica, observamos que as duas principais hipóteses, LAFH e GAFH, não são confirmadas em absoluto. Também percebemos que as metodologias dos experimentos são parecidas, as diferenças estão nas línguas e na análise dos dados, embasada em determinado referencial teórico. Do lado da sintaxe, as investigações giram em torno da presença ou não do

tempo como projeção na estrutura e se privilegiam os dados de produção longitudinal como evidência dessa presença.

A questão maior aqui foi enxergar as concepções de tempo utilizadas nas pesquisas em aquisição. Disso, podemos compreender que os sistemas de tempo e aspecto das línguas são complexos e as teorias apresentam diferenças nas definições dessas categorias, o que dificulta a formulação de uma hipótese universal para a aquisição que não considere a especificidade dos sistemas de cada língua, bem como requer a análise de dados de diferentes fontes – experimentos de compreensão, experimentos de produção e dados de fala espontânea, de produção longitudinal.

Tivemos, portanto, uma prévia de como enxergar as concepções de tempo nas pesquisas de aquisição. No próximo capítulo, vamos tratar diretamente dos dados do Português Brasileiro, buscando um caminho para a investigação da aquisição com experimentos de compreensão, de produção e com dados longitudinais.

3 AQUISIÇÃO DE TEMPO E ASPECTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Seguindo a discussão realizada no capítulo anterior, temos em vista diferenças sintáticas e semânticas na condução metodológica dos experimentos e na análise de dados longitudinais nos trabalhos sobre aquisição de tempo e aspecto. Podemos observar que os que privilegiam a estrutura sintática procuram em dados de produção longitudinal (LUNGUINHO, 2008; LOPES et al., 2004) evidências morfológicas, o que indicaria que as crianças apresentam ou não as categorias de tempo e aspecto. Experimentos de compreensão aparecem mais em trabalhos que objetivam investigar se a compreensão dessas categorias pela criança equivale a dos adultos, bem como se há condicionamento de uma categoria sobre a outra no processo de aquisição (DELIDAKI, 2006; WAGNER, 2001; VAN HOUT, 2007). Apenas Valian (2007) utiliza teste de compreensão como uma evidência sintática.

Autores que discutem a realização de experimentos como meios para se obter evidências linguísticas incluem a relação com uma perspectiva teórica. Crain e Thornton (1999), por exemplo, partem da sintaxe gerativa para destacar metodologias experimentais que fornecem evidências para análise de forma e significado de estruturas sintáticas. Krifka (2011), por sua vez, partindo da semântica, preocupa-se com os meios para se obter pistas sobre o significado das formas linguísticas. Ambos os trabalhos, entretanto, discutem experimentos em comum.

Crain e Thornton (1998) partem da teoria da Gramática Universal, cujos princípios constituem "uma teoria da organização do estado inicial da mente/cérebro dos que estão adquirindo uma língua – isto é, a teoria da faculdade humana da linguagem"²⁷ (CRAIN e THORTON, 1998, p.3). Nesse sentido, a aquisição seria um meio de explicar a faculdade humana da linguagem. Por isso que, nos experimentos apresentados pelos autores, os dados das crianças, comparados aos dos adultos, constituem evidências de que as crianças possuem, ou não, determinado princípio. E a construção das hipóteses para cada experimento segue a teoria: há a hipótese experimental e a hipótese nula – respectivamente, se a competência gramatical da criança inclui o princípio a ser investigado e se não inclui.

²⁷ a theory of the organization of the initial state of the mind/brain of the language learner – that is, a theory of the human faculty for language" (CRAIN e THORTON, 1998, p.3) (tradução nossa).

Os experimentos nessa perspectiva vão focar no que a criança não produz e que significados elas não atribuem às sentenças (CRAIN e THORTON, 1998, p. 10), ou seja, restrições. Segundo os autores, uma restrição é um princípio que rege um amplo fenômeno linguístico e pode estar relacionado à forma ou ao significado. Com relação às categorias de tempo e aspecto, um exemplo de restrição da forma pode ser o fato das perífrases de futuro, no português, não aceitarem a formação ir + particípio (18a), apenas ir + infinitivo (18b).

18) a. *Eu vou comido.

b. Eu vou comer.

Um exemplo de restrição de significado pode ser a da interpretação de verbos diante de expressões durativas: alguns aceitam a interpretação durativa (19a), enquanto outros, por serem não durativos, geram interpretação iterativa, de repetição (19b).

19) a. João correu durante 10 minutos no jogo.

b. João chutou bola durante 10 minutos no jogo.

Com relação à semântica, Krifka (2011) apresenta uma discussão prévia sobre a natureza do significado e como acessá-lo, para se pensar a elaboração de experimentos. Segundo o autor, a dificuldade de se imaginar o que seria uma boa evidência para o significado está relacionada à dificuldade de se definir significado. Ao contrário de CRAIN e THORTON (1998), Krifka (2011) não fala do significado em termos de restrições. Krifka (2011) coloca de um lado a definição de significado voltada para a comunicação, em que pesam as intenções dos falantes – definição pragmática –, e de outro lado, o significado das formas linguísticas, especificamente. Neste último, está a ideia de composicionalidade, isto é, o significado da sentença depende da combinação dos significados das partes que a compõem. Entretanto, o autor faz a ressalva de que o uso de algumas formas na comunicação pode funcionar como dado para a observação do significado dessas formas.

A partir disso, Krifka (2011) menciona quatro meios de acessar o significado das formas linguísticas: 1. a observação do comportamento externo dos participantes, antes e depois do ato de comunicação, como a reação a questões sim

ou não; 2. a medida de aspectos do comportamento externo, como tempo de reação a questões ou tempo de leitura em determinadas passagens de um texto; 3. reações fisiológicas dos participantes na comunicação, tais como direção do olhar, campo eletromagnético gerado pelo córtex; e 4. análise de corpus utilizando técnicas estatísticas.

Embora com pontos de partida diferentes, Crain e Thorton (1998) e Krifka (2011) comentam alguns experimentos com a mesma metodologia. Apresento aqui dois deles, os quais aplico para as crianças em aquisição do português (nos itens 3.2 e 3.3): testes de Julgamento de Valor de Verdade e testes de Produção Eliciada.

Nos testes de Julgamento de Valor de Verdade, se apresenta ao participante uma situação, representada por uma imagem, por vídeo ou mesmo pela atuação de personagens (fantoques, por exemplo, que são usados em alguns experimentos com crianças), e se solicita que identifique a correspondência entre uma sentença e a situação dada. Outra possibilidade, dentro desse conjunto de testes, é quando uma sentença e duas ou mais imagens são apresentadas, e o falante tem que identificar a figura verdadeira com relação à sentença dada. Nas palavras de Crain e Thorton (1998), esses testes investigam se as crianças atribuem às sentenças os mesmos significados que os adultos atribuem. Segundo os autores, por serem aprendizes da língua, as crianças às vezes podem hipotetizar apenas sobre um subconjunto dos significados dos adultos e depois ampliar a interpretação incluindo aqueles que estavam ausentes. Diante de uma sentença ambígua para os adultos, por exemplo, as crianças, em determinada faixa etária, podem compreender apenas um dos significados.

Para Krifka (2011), ao dizer se uma sentença é verdadeira ou falsa, o falante está fazendo um julgamento linguístico sobre uma situação não linguística. Nesse sentido, há um problema quando se pressupõe que as situações e suas representações por imagens são completamente equivalentes às expressões linguísticas; a representação do significado, segundo o autor, envolve também outros estímulos, como som, o movimento, o tato, entre outros. Outro problema, com relação aos testes de Julgamento de Valor de Verdade apontado por Krifka (2011, p.53) é que aparentemente só funcionaria para testar o significado da sentença como um todo – como Crain e Thorton (1998) destacam na perspectiva da sintaxe. Para Krifka (2011), é possível, dada a composicionalidade, acessar também os

significados das partes da sentença. Aqui encaixamos a possibilidade de obtermos evidências para o significado das categorias de tempo e aspecto.

Para a investigação da produção, há, entre outros, os testes de Produção Eliciada, em que é apresentada uma situação ao falante, que deve descrevê-la com suas próprias palavras. Segundo Crain e Thorton (1998), esses testes são usados para provocar a produção de estruturas particulares de sentenças; assim, investigam se a criança produz as mesmas estruturas que os adultos e se elas adquirem as restrições. Para os autores, a produção permite acessar mais diretamente a gramática da criança do que a investigação da compreensão (CRAIN e THORTON, 1998, p. 142), já que dá pistas da competência linguística da criança, tais como ordem de palavras, movimentos ou ausência de grupos de palavras em alguma posição da sentença. Como Crain e Thorton (1998) se colocam dentro do campo gerativista, o destaque que os autores dão para a produção da sentença se justifica, uma vez que se considera a sintaxe e a semântica como módulos separados, e a sintaxe é, nessa perspectiva, o que constrói a gramática.

Krifka (2011), por sua vez, também considera os testes de Produção Eliciada como evidências possíveis para o significado, já que permitem observar reações linguísticas a determinado estímulo. Porém, para o autor, é difícil controlar a possibilidade de variação nas reações do falante, ou seja, muitas vezes ele não produz exatamente a mesma estrutura esperada pelo pesquisador. Para além disso, Krifa (2011) considera que também é possível encontrar evidências para o significado através da análise do ato comunicativo. Em outras palavras, investigar aspectos particulares da comunicação e relacioná-los a aspectos particulares do significado. Segundo Krifka (2011, p. 256) se A fala algo para B, B age de certa forma, o que indica que B compreendeu o significado do que A falou.

Entretanto, Krifka (2011) considera que só conseguimos evidências mais precisas para questões mais específicas sobre o processamento do significado com o uso de medidores de tempo de reação, direção do olhar, de respostas fisiológicas. Para tanto, são necessários equipamentos específicos.

Diante dessa discussão, podemos questionar o que consiste uma boa evidência para as categorias de tempo e aspecto. O ponto de partida para a resposta é se os consideramos como categorias sintáticas ou semânticas. Neste trabalho, considero tempo e aspecto nas duas perspectivas, ou seja, as categorias têm significado e ocupam lugares na estrutura sintática. Logo, com o intuito de

investigar a aquisição de tempo no Português Brasileiro, comparo dados de experimentos de compreensão, coletados em um experimento de Julgamento de Valor de Verdade, de experimento de Produção Elicida e dados de Produção Longitudinal.

Nas próximas seções, portanto, apresento os experimentos e a análise dos resultados, que nos permitem questionar as Hipóteses do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar e do Aspecto Gramatical em Primeiro Lugar. Assim, proponho a análise dos dados longitudinais a partir dos trabalhos de Bertinetto (2009) e Bertinetto (2007-08) que atentam para uma complexidade linguística percebida pela criança e encaminham outra hipótese: a aquisição do sistema ATAM.

Antes, porém de entrarmos nos dados, é preciso compreender os sistemas de tempo e aspecto no PB, o que introduz a questão a respeito do que de fato queremos analisar nos dados de aquisição, em outras palavras, o que queremos dizer que a criança está adquirindo.

3.1 TEMPO E ASPECTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Vimos no segundo capítulo diferentes análises semânticas e sintáticas para as categorias de tempo e aspecto e como essas abordagens orientam conclusões sobre os dados de aquisição. Partiremos da mesma observação para analisarmos os dados de aquisição de tempo e aspecto no português brasileiro.

Para tanto, primeiramente vamos olhar para essas categorias no PB, considerando a relação entre forma e significado. A respeito do tempo, temos as formas tradicionalmente denominadas de presente, pretérito e futuro e suas variações. Ilari e Basso (2014) reúnem e exemplificam os tempos gramaticais no quadro abaixo. Na primeira coluna temos os tempos gramaticais. Na segunda, os autores apresentam uma representação desses tempos conforme a relação entre os momentos²⁸ de fala, de evento e de referência, seguindo a proposta de Reichenbach (1947) (como vimos no capítulo 2). Aqui, a cada tempo verbal corresponde uma combinação entre esses três momentos, em que a representação da relação entre

²⁸ Os autores utilizam o termo 'momento', em vez de 'tempo'. Mantenho aqui 'momento' para apresentar a análise que eles mostraram.

os momentos segue a convenção: 'x – y', que indica que 'x é anterior a y', e 'x, y', que significa que 'x e y são simultâneos'.

QUADRO 4 – REPRESENTAÇÃO DO TEMPO VERBAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

| Tempo gramatical | Relação entre os momentos | Exemplo |
|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Presente simples | MF; MR, ME | saio da empresa |
| Presente perifrástico | MF; MR, ME | estou saindo da empresa |
| Pretérito perfeito composto | ME-MF, MR | eu tenho saído da empresa |
| Pretérito imperfeito | ME, MR-MF | eu saía da empresa |
| Pretérito perfeito | ME, MR-MF | eu saí da empresa |
| Futuro simples | MF-MR, ME | eu sairei da empresa |
| Futuro perifrástico | MF-MR, ME | eu vou sair da empresa |
| Mais-que-perfeito perifrástico | MR-MF; ME-MR | eu tinha saído da empresa |
| Mais-que-perfeito sintético | MR-MF; ME-MR | eu saíra da empresa |
| Futuro perfeito | MF-MR; ME-MR | eu terei saído da empresa |
| Futuro do pretérito | MF-MR; ME-MR | eu sairia da empresa |
| Futuro do pretérito perifrástico | MR-MF; MR-ME | eu iria sair da empresa |

FONTE: Ilari e Basso (2014, p.144, adaptado)

Nesse quadro, observamos que a cada tempo gramatical corresponde uma representação a partir dos três momentos. Entretanto, há formas cujo significado varia. É o caso, por exemplo, do presente simples. Segundo Ilari e Basso (2014, p. 141), a coincidência de MF, MR e ME ocorre apenas nos casos que os autores denominam de "presente reportagem", conforme o exemplo (20):

20) Pelé levanta a cabeça, vê Coutinho desmarcado na direita, passa (...)

Já os usos do presente simples que se referem a um hábito (21a) ou a um presente narrativo (21b) são difíceis de encaixar nessa perspectiva de simultaneidade entre os momentos:

- 21) a. João escova os dentes todas as manhãs.
 b. Maria perde o ônibus e chega atrasada no trabalho.

No presente habitual, propomos que o evento se localiza em um intervalo que se estende antes e depois do momento de fala. E a representação do presente narrativo podemos considerar que corresponde à do pretérito perfeito (ME, MR-MF), uma vez que o evento está localizado antes do momento de fala.

Temos então diferenças entre forma e significado. Ou, o que Ilari e Basso (2014) consideram como tempo gramatical e referência temporal. O primeiro diz respeito às flexões verbais, nas palavras dos autores "uma subdivisão da morfologia do verbo" (ILARI e BASSO, 2014, p. 135). E a referência temporal é relativa à localização dos eventos numa cronologia, em outras palavras, o que responderia à pergunta "quando?". Nesse sentido, ao se afirmar que a criança adquire o presente condicionado a eventos atélcos, é preciso deixar claro se está se referindo ao tempo gramatical, ou seja, à morfologia do presente, ou à noção semântica de presente.

Nos dados de aquisição (consideramos aqui os dados longitudinais de crianças de 2 e 3 anos), o uso referencial do presente aparece com o tempo gramatical presente simples, no diálogo em (22a) quando a criança, A.L. aponta para uma bota e fala que tem uma florzinha, e presente perifrástico (22b), ambos com coincidência entre os momentos de evento, de fala e de referência.

- 22) a. (A.L. 2;1.28)
 t. Essa bota não serve mais pra você não, fia...
 AL. Ai? Tem floissinha
 t. Tem o quê?
 AL. Tem lua
 t. tem lua, tem mais o quê?
 AL. Florzinha...
 b. AL. Eu tô vendo. (A.L. 2;2.23)

As formas pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, por sua vez, possuem como referência temporal o passado. Ilari e Basso (2014) afirmam que em ambos a relação entre os momentos é de coincidência entre evento e referência, que antecedem o momento de fala (ME, MR-MF). A diferença entre eles é com relação ao aspecto gramatical, como veremos daqui a pouco. Nos dados infantis, o pretérito perfeito aparece mais cedo (23a), enquanto que o imperfeito é mais tardio (23b):

- 23) a. AL. Ó... eu ri... riuei tudo seu papel... (A.L. 2;3.23)
 b. AL: Eu tavo c'o pajama. Aí tavo assim. (A.L.3;1.3)

Com relação ao futuro, o que mais aparece, tanto nos dados infantis (24) como nos adultos (exemplo do quadro: *eu vou sair da empresa*), é o futuro perifrástico.

- 24) AL. Vamo pô barraquinha... (A.L.2;2.23)

Até então não conseguimos diferenciar os dados das crianças e dos adultos apenas com a explicação com base nas relações entre os três momentos. As formas gramaticas que aparecem nos exemplos acima e suas referências temporais parecem funcionar do mesmo modo para ambos. Porém, uma comparação melhor e mais detalhada será feita quando analisarmos os dados de experimentos nas próximas seções. Veremos que a diferença primeira estará no âmbito da compreensão.

Por ora, passamos para a categoria do aspecto gramatical no PB. Ilari e Basso (2014) tratam do aspecto no PB a partir de três oposições: global/parcial (perfectivo e imperfectivo); perfectivo acabado/perfectivo indeterminado; e progressivo e não progressivo.

A primeira, como já vimos no capítulo 2, consiste na consideração ou não do predicado como um todo, incluindo seu ponto final. Os autores apresentam exemplos do PB em que essa distinção em questão é formalmente marcada:

- 25) a. Ela ia para o interior, mas resolveu não ir.
 b. ? Ela foi para o interior, mas resolveu não ir.
 (BASSO e ILARI, 2014 p. 175)

O primeiro traz a perspectiva imperfectiva, marcada em *ia*; por ser inconclusa combina com *mas resolveu não ir*, o que não ocorre com a perspectiva perfectiva, marcada em *foi*, em (25b).

A distinção entre perfectivo acabado e indeterminado diz respeito à determinação do momento de referência. O indeterminado (26a) é aquele que a referência explícita ao MR é dispensada, enquanto que o acabado tem um MR estabelecido como em (26b) o quando eu te conheci.

26) a. Eu já morei aqui.

b. Eu já tinha morado aqui quando te conheci.

E a oposição progressivo/não progressiva é observada no contraste entre *foi* uma beleza e *está modificando* em (27), em que a segunda forma, ao contrário da primeira, indica uma continuidade:

27) a reforma do ensino foi uma beleza, ela *está modificando* radicalmente a estrutura do ensino no Brasil (...). (BASSO e ILARI, 2014, p. 176).

Nos dados das crianças, vamos analisar as combinações entre tempo e aspecto gramatical: presente simples, presente progressivo, passado perfectivo, passado imperfectivo, futuro perifrástico. Podemos destacar que, no português brasileiro, há formas morfológicas que marcam tanto aspecto como tempo, como é o caso do passado perfectivo, e outras em que essas categorias se distinguem morfológicamente como no caso do presente progressivo em que o auxiliar *estar* carrega a flexão de presente e *-ndo* indica o aspecto progressivo. De uma perspectiva sintática, podemos visualizar que no passado perfectivo o morfema *-ou*, por exemplo, ocupa a posição do núcleo de Asp e depois sobe para a posição de núcleo de TP (figura 6). Já, no caso do presente progressivo, o núcleo Asp é ocupado pelo morfema de *-ndo* e o T pelo auxiliar *estar* (figura7).

FIGURA 6 – ESTRUTURA SINTÁTICA DO PASSADO PERFECTIVO

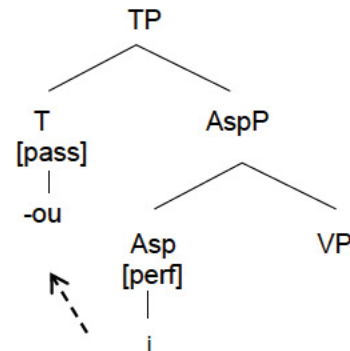
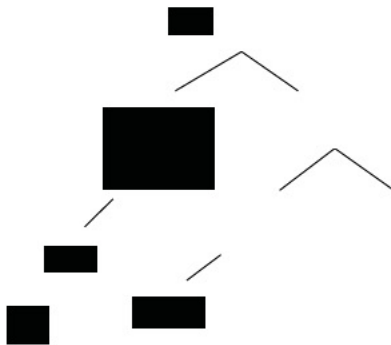


FIGURA 7 – ESTRUTURA SINTÁTICA DO PRESENTE PROGRESSIVO



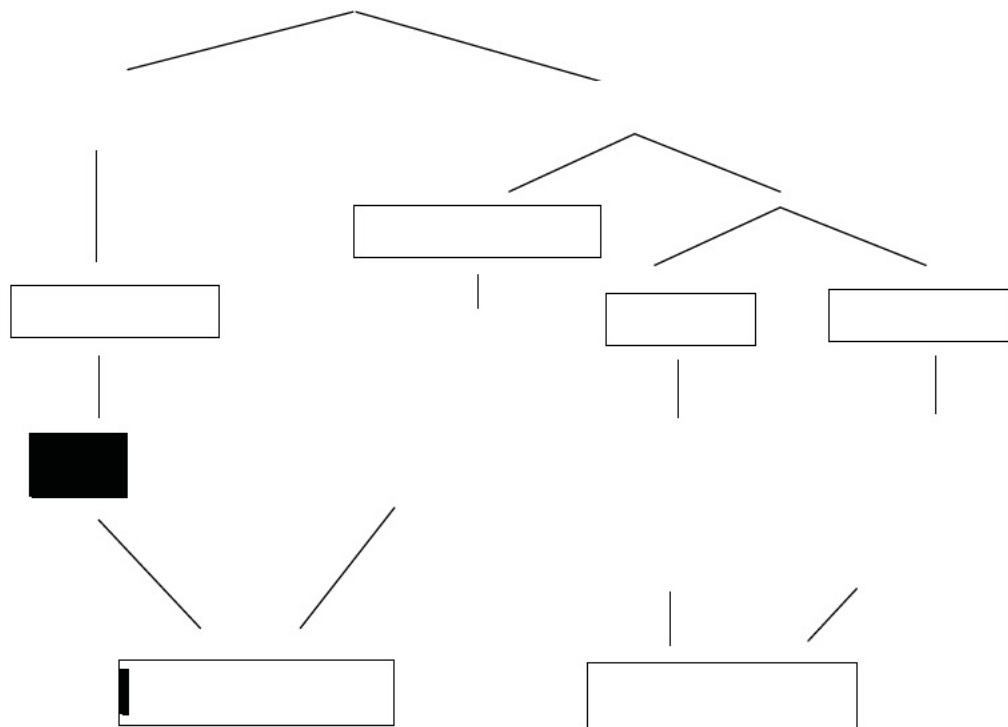
Com relação ao aspecto lexical no PB, Ilari e Basso (2014) aplicam testes com as expressões *por X tempo* e *em X tempo*, que dividem os predicados nas classes aspectuais. Os autores dividem primeiramente os predicados durativos dos não durativos, conforme a compatibilidade com a expressão *por X tempo*: os durativos são compatíveis com adjuntos que medem duração, já os não durativos, com esses adjuntos, só vão gerar, em alguns casos, a interpretação iterativa, ou seja, a ideia de repetição do mesmo evento. Em (28a), por exemplo, a expressão *por algum tempo* se refere à duração interna de ficar em lugares isolados, já em (28b) o predicado *tirar uma foto* não tem duração interna, logo com a expressão *por algum tempo* fica inaceitável. A interpretação iterativa ocorre em exemplos como (28c); *sair de casa*, por ser pontual, com o adjunto de segunda a quinta gera a leitura de um evento que se repete no intervalo delimitado por esse adjunto.

- 28) a. Eu gosto de ficar em lugares isolados por algum tempo, mas não por muito tempo.

- b. ? Eu gosto de tirar uma foto de lugares isolados por algum tempo, mas não por muito tempo.
- c. De segunda a quinta, eu saio de casa às sete horas. (ILARI e BASSO, 2014, pp. 157-158)

A figura 8 traz a divisão dos predicados com base na classificação de Ilari e Basso (2014), com uma adaptação que faço para a nomenclatura das classes vendlerianas.

FIGURA 8 – DIVISÃO DAS CLASSES ASPECTUAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO



FONTE: Ilari e Basso (2014, p.165, adaptado)

Aqui podemos visualizar a divisão entre predicados não durativos, que compreende os achievements, e durativos – os accomplishments, estativos e atividades. Uma segunda divisão, que inclusive separa os accomplishments de um lado e os estativos e atividades de outro, é feita por meio do teste com adjuntos do tipo *em X tempo*. Esse critério, segundo Ilari e Basso (2014, p. 158), divide os predicados télicos dos atélicos (29a) e (29b), respectivamente:

- 29) a. Em seis anos não dá para aprender medicina para já sair fazendo.
 b. *Em seis anos não dá para saber medicina para já sair fazendo.

É preciso aqui fazer uma ressalva importante: vimos no item 2.1.3, do capítulo 2, que o teste com a expressão *por x tempo*, para Rothstein (2004), distingue os eventos com relação à telicidade, o que deixou em aberto a possibilidade de accomplishments serem lidos como atéticos, assim como as atividades. Quando Ilari e Basso (2014) usam esse critério para separar os eventos com relação à duratividade, essa possibilidade não se coloca, mas sim o que se visualiza é que o ponto que aproxima os estados, as atividades e os accomplishments é o fato de serem durativos. Nos exemplos que constam na figura 8, observamos que *escrever* e *cantar* são considerados atividades e *escrever um livro* e *cantar uma canção* são accomplishments. Isso mostra que a classificação está no nível do evento, não apenas do verbo, uma vez que, no caso desses exemplos, a extensão do objeto (*livro* e *canção*) implica na telicidade.

Outra ressalva é que Ilari e Basso (2014) também dividem os predicados não durativos entre pontuais e transformativos. Os primeiros seriam atéticos, por exemplo *saltar do bonde*, e os transformativos seriam téllicos, como *chegar ao destino*. Entretanto, se voltarmos à tabela de Bertinetto (2001) e considerarmos o traço da homogeneidade, podemos dizer que *saltar do bonde* é não homogêneo, já que não possui subintervalos, o que o torna, portanto, téllico. Por isso, consideramos, na figura 8, os não durativos apenas como téllicos e os associamos aos achievements. Mas é importante perceber que, de novo, estamos diante de uma variação do ponto de vista teórico, que muda como consideramos os eventos, o que aumenta a dificuldade de enxergarmos um padrão na aquisição.

Também é difícil enxergarmos um padrão de combinação entre as três categorias na fala dos adultos; no caso do PB, por exemplo, não há uma tendência maior do aspecto perfectivo ser utilizado com verbos téllicos, ou do imperfectivo com atéticos. Não podemos considerar, portanto, que há uma correspondência direta entre telicidade e perfectividade. Esta, que está mais para o nível morfológico, opera tanto sobre eventos téllicos quanto atéticos. O quadro abaixo apresenta exemplos de sentenças para cada tempo (entre os mais recorrentes para serem analisados neste trabalho) e classe aspectual:

QUADRO 5 - COMBINAÇÕES DE TEMPO E ASPECTO

| | Achievments | accomplishments | atividades | Estativos |
|--------------------------------|--|--|--|--|
| Presente simples | O jogador chuta a bola longe do gol | A pesquisadora escreve um livro sobre seu trabalho de mestrado | A criança brinca a tarde toda | João tem um emprego bom |
| Presente progressivo | O jogador está chutando a bola, enquanto o jogo termina. | A pesquisadora está escrevendo um livro sobre seu trabalho de mestrado | A criança está brincando | João está tendo uma ideia nova para o trabalho |
| Passado perfectivo | O jogador chutou a bola | A pesquisadora escreveu um livro sobre seu trabalho de mestrado | A criança brincou a tarde toda | João teve um emprego bom no início da carreira |
| Passado imperfeito | O jogador chutava a bola, quando o jogo terminou | A pesquisadora escrevia um livro sobre seu trabalho de mestrado, mas desistiu no primeiro capítulo | A criança brincava, quando sua mãe chegou | João tinha um emprego bom, mas foi demitido |
| Passado imperfeito progressivo | O jogador estava chutando a bola, quando o jogo terminou | A pesquisadora estava escrevendo um livro sobre seu trabalho de mestrado | A criança estava brincando quando sua mãe chegou | João estava tendo uma ideia nova, quando um barulho o distraiu |
| Futuro perifrástico | O jogador vai chutar a bola | A pesquisadora vai escrever um livro | A criança vai brincar | João vai ter um emprego bom |

Nesse sentido, estamos diante de várias possibilidades de combinações entre tempo gramatical, aspecto gramatical e aspecto lexical. Uma questão para aquisição é, portanto, como essas combinações são produzidas e compreendidas pelas crianças ao longo do processo. E uma questão teórica é a necessidade de uma representação que dê conta das três categorias, uma vez que a relação entre os tempo de fala, tempo de referência e tempo de evento serviria apenas para explicar as relações temporais (por enquanto).

3.2 EXPERIMENTO DE COMPREENSÃO

O experimento de compreensão²⁹ realizado é um teste de Julgamento de Valor de Verdade e tem como objetivo investigar se a criança compreende as marcas morfológicas de tempo. Seguindo a Hipótese do Aspecto Lexical em

²⁹ O projeto para a realização dos experimentos de compreensão e de produção foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CAAE 87550418.6.0000.0102; Número do parecer: 2.675.186)

Primeiro Lugar, como vimos, essa compreensão estaria condicionada à telicidade do evento, ou seja, a criança associa o passado a eventos télicos e o presente a eventos atélicos. Por outro lado, de acordo com a Hipótese do Aspecto Gramatical em Primeiro Lugar, a associação se daria entre passado e perfectivo, e presente e imperfectivo. Para fins deste experimento, parto da primeira hipótese. Entretanto, como no PB temos, em alguns casos, o mesmo morfema para tempo e aspecto gramatical a segunda hipótese também fará parte da discussão, embora não oriente a metodologia aqui seguida.

3.2.1 Metodologia

O experimento desenvolvido toma como base e adapta às condições disponíveis para sua realização os experimentos de Delidaki (2006) descritos no capítulo 1, bem como os descritos por Mazocco e Wachowicz (2018). Neste trabalho, as autoras analisam dois experimentos de Julgamento de Valor de Verdade realizados com imagens. No primeiro, é apresentada uma imagem do evento *comer o macarrão*, em que a personagem Magali está diante de um prato cheio de macarrão; às crianças participantes, diante da afirmação *A Magali comeu o macarrão*, foi feita a pergunta *Sim ou não?*; do mesmo modo, sobre o evento *fazer o gol*, uma imagem do personagem Cascão quase chutando uma bola em direção ao gol foi apresentada para as crianças e, diante da afirmação *O Cascão fez o gol*, foi feita a pergunta *Sim ou não?*. As crianças participantes responderam *sim* nas duas ocasiões, o que revela uma não compreensão do significado do tempo gramatical na afirmação sobre cada imagem. O outro experimento era de seleção da figura correspondente a uma sentença dada. Às crianças participantes foram mostradas duas sequências de três imagens correspondentes às etapas inicial, em processo e final dos eventos *pintar as unhas* e *tropeçar*. Diante do primeiro evento, as crianças deveriam apontar a figura que ilustrava a afirmação *A Mônica pintou as unhas*, e, no segundo evento, a figura que correspondia à afirmação *O Cascão tropeçou*. As respostas oscilaram consideravelmente entre as três imagens, o que revela uma dificuldade da criança em associar a morfologia de passado perfectivo com a etapa do evento correspondente.

No experimento de compreensão desta pesquisa, também de associação entre imagem e sentença, expando o número de eventos e a variação morfológica

das questões para as crianças. Para tanto, seleciono quatro eventos – *ter um livro*, *chutar a bola*, *comer o macarrão* e *brincar* –, correspondentes às classes acionais, respectivamente: estado, achievement, accomplishment e atividade. Mais especificamente, *chutar a bola* é não durativo, uma vez que a leitura é somente iterativa diante de expressões como *por x tempo* (em *O menino chutou a bola por 3 horas* só é possível compreender que foram repetidos vários eventos de *chutar a bola*), e télico, já que *chutar a bola* pressupõe um fim. *Ter um livro*, *comer o macarrão* e *brincar* são durativos, uma vez compatíveis com *por x tempo* (*O menino teve um livro por um ano/ O menino comeu o macarrão durante o almoço/O menino brincou durante a tarde*), e se diferem quanto à telicidade. *Ter um livro* e *brincar* são atélicos, já que não aceitam expressões como *em x tempo* (**O menino teve um livro em um ano/*O menino brincou em duas horas*), e *comer o macarrão* é télico (*O menino comeu o macarrão em meia hora*).

Com relação ao tempo e aspecto gramatical, consideramos *chutar a bola*, *brincar* e *comer o macarrão* no passado perfectivo *chutou a bola*, *brincou* e *comeu o macarrão*, no presente progressivo – já que é essa forma que é mais próxima do sentido do tempo presente que queremos – *está chutando a bola*, *está brincando* e *está comendo o macarrão*, e futuro perifrástico *vai chutar a bola*, *vai brincar* e *vai comer o macarrão*. *Ter um livro* também foi considerado, para o experimento, no futuro perifrástico *vai ter um livro*, mas no presente simples *tem um livro* e passado imperfectivo *tinha um livro*, uma vez que em dados longitudinais verificamos que, no caso do *ter*, essas formas são mais recorrentes.

Para cada evento, foram produzidas três imagens e impressas no tamanho A3 com cenas correspondentes a: i. um estágio pré-realização do evento; ii. o evento em processo; iii. a parte final do evento. A cada parte está associado um tempo gramatical, respectivamente: futuro, presente e passado. Segue abaixo reproduções reduzidas das imagens apresentadas aos participantes:

Chutar a bola

FIGURA 9 – VAI CHUTAR FIGURA 10 – ESTÁ CHUTANDO FIGURA 11 – CHUTOU



Brincar

FIGURA 12 – VAI BRINCAR FIGURA 13 – ESTÁ BRINCANDO FIGURA 14 – BRINCOU



Comer o macarrão

FIGURA 15 – VAI COMER FIGURA 16 – ESTÁ COMENDO FIGURA 17 – COMEU

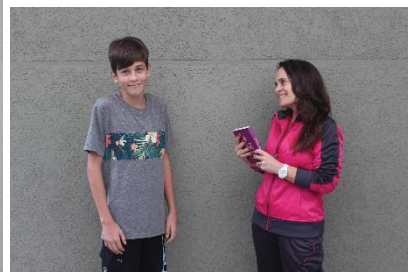
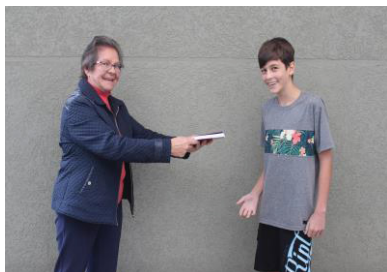


Ter um livro

FIGURA 18 – VAI TER

FIGURA 19 – TEM

FIGURA 20 – TINHA



A pesquisadora mostrou um jogo das três imagens, em sequência, do mesmo evento por vez e realizou uma pergunta, por exemplo: *Me mostre a figura em que o menino comeu o macarrão*. Como resposta, a criança deveria apontar a imagem correspondente à questão da pesquisadora. Como vimos, esse tipo de

resposta em que a criança aponta uma imagem também foi utilizada por Delidaki (2006) e no segundo experimento apresentado por Mazocco e Wachowicz (2018). A escolha do apontar ao invés da resposta "sim ou não" se deve à tentativa de dar condições para que a criança associe de modo mais direto a imagem com a sentença correspondente. O "sim ou não" pode gerar imprecisões, por exemplo, diante de uma imagem do menino diante de uma caixa de brinquedos, a resposta *sim* à pergunta *O menino vai brincar* pode significar que criança esteja "adivinhandando" o que aconteceria depois.

No experimento que realizei, então, participaram 48 crianças em aquisição do português brasileiro na faixa etária entre 2;4.25 e 5;10.27 anos³⁰. O experimento foi realizado nas escolas Escola Básica Bem-Me-Quer e no Centro de Educação Infantil Aquarela, na cidade de Concórdia (SC). As instituições disponibilizaram uma sala separada das salas de aula dos alunos. Para a realização do experimento, cada criança era acompanhada apenas por uma professora auxiliar de turma, de modo que os dados foram coletados individualmente.

Para a coleta das respostas, as crianças foram divididas em três grupos (conforme ANEXO I), como forma de variar o tempo verbal dos eventos para cada participante. Explicando em mais detalhes, as crianças do grupo 1, diante das imagens do evento *chutar a bola*, responderam à questão com o tempo gramatical no passado perfectivo (*Me mostre a figura em que o menino chutou a bola*); diante das imagens do evento *brincar*, responderam à questão com o tempo gramatical no presente (*Me mostre a figura em que o menino está brincando*); diante das imagens do evento *comer o macarrão*, responderam à questão com o tempo gramatical no futuro perifrástico (*Me mostre a figura em que o menino vai comer o macarrão*); e diante das imagens do estativo *ter um livro*, responderam à questão com o tempo gramatical no passado perfectivo (*Me mostre a figura em que o menino tinha um livro*). Com a variação, as crianças do grupo 2, diante das imagens do evento *chutar a bola*, responderam à questão com o tempo gramatical no presente progressivo (*Me mostre a figura em que o menino está chutando a bola*); diante das imagens do evento *brincar*, responderam à questão com o tempo gramatical no futuro perifrástico (*Me mostre a figura em que o menino vai brincar*); diante das imagens do

³⁰ Apenas participaram do experimento as crianças cujos pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como consta no Anexo III.

evento *comer o macarrão*, responderam à questão com o tempo gramatical no passado perfectivo (*Me mostre a figura em que o menino comeu o macarrão*); e diante das imagens do estativo *ter um livro*, responderam à questão com o tempo gramatical no presente simples (*Me mostre a figura em que o menino tem um livro*). Já as crianças do grupo 3, diante das imagens do evento *chutar a bola*, responderam à questão com o tempo gramatical no futuro perifrástico (*Me mostre a figura em que o menino vai chutar a bola*); diante das imagens do evento *brincar*, responderam à questão com o tempo gramatical no passado perfectivo (*Me mostre a figura em que o menino brincou*); diante das imagens do evento *comer o macarrão*, responderam à questão com o tempo gramatical no presente progressivo (*Me mostre a figura em que o menino está comendo o macarrão*); e diante das imagens do estativo *ter um livro*, responderam à questão com o tempo gramatical no futuro perifrástico (*Me mostre a figura em que o menino vai ter um livro*).

Este teste também foi realizado com adultos, para termos um parâmetro de comparação dos resultados. Para tanto, a coleta dos dados foi feita por meio do *Google Forms*, utilizando a mesma disposição de imagens (um exemplo no ANEXO II). A diferença é que, por não estar na presença da pesquisadora, em vez de apontar a imagem, o participante a selecionava. Os adultos, 15 no total, foram divididos em três grupos, 5 para cada, da mesma forma que as crianças.

3.2.2 Resultados

Os dados relativos às repostas dos adultos foram transcritos nas tabelas a seguir. Cada tabela corresponde a um evento e as linhas intercalam as sentenças das perguntas e as cenas vistas pelos participantes com as repostas. Os números correspondem à quantidade de repostas, ou seja, a quantidade de vezes em que a cena em questão foi apontada como resposta. A resposta esperada (em negrito, nas tabelas) consiste na cena que mostra a etapa do evento correspondente ao significado da forma morfológica que aparece na pergunta; por exemplo: diante da sentença com o passado perfectivo *O menino chutou a bola*, esperava-se que os participantes apontassem a cena 3.

TABELA 7 – RESPOSTAS DOS ADULTOS SOBRE O EVENTO *CHUTAR A BOLA*

| O menino chutou a bola | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
|-------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Respostas | | | 5 |
| O menino está chutando a bola | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
| Respostas | | 5 | |
| O menino vai chutar a bola | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
| Respostas | 5 | | |

TABELA 8 – RESPOSTAS DOS ADULTOS SOBRE O EVENTO *BRINCAR*

| O menino brincou | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
|-------------------------|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Respostas | | | 5 |
| O menino está brincando | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
| Respostas | | 5 | |
| O menino vai brincar | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
| Respostas | 5 | | |

TABELA 9 – RESPOSTAS DOS ADULTOS SOBRE O EVENTO *COMER O MACARRÃO*

| O menino comeu o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Respostas | | | 5 |
| O menino está comendo o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
| Respostas | | 5 | |
| O menino vai comer o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
| Respostas | 5 | | |

TABELA 10 – RESPOSTAS DOS ADULTOS SOBRE O EVENTO *TER UM LIVRO*

| O menino tinha um livro | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
|---------------------------|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Respostas | | | 5 |
| O menino tem um livro | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
| Respostas | | 5 | |
| O menino vai ter um livro | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) |
| Respostas | 5 | | |

Notamos que, sem dificuldade, todos fizeram a correspondência esperada entre a imagem e a forma de tempo e aspecto da pergunta.

Já os dados que resultam do experimento realizado com as crianças³¹ foram divididos, para análise, em dois grupos, de acordo com a faixa etária: de 2;4,25 a 3;11,24, um total de 22 crianças, e de 4;00,28 a 5;10,27 anos, um total de 26 crianças. Para melhor visualizarmos, os colocamos em tabelas assim configuradas: a primeira linha contém as cenas observadas pelos participantes e a primeira coluna está dividida conforme a faixa etária das crianças. Os números correspondem à quantidade de respostas, ou seja, à quantidade de vezes em que a cena em questão foi apontada como resposta. Ao lado do número absoluto, acrescento a porcentagem de respostas, calculado em relação ao total de respostas para cada evento combinado a uma forma tempo-aspectual, de modo a servir como uma ferramenta para a comparação dos dados.

A resposta esperada (a cena que corresponde à sentença) está em negrito. Em algumas tabelas, há uma coluna denominada "Perdas", que contempla as ocorrências de não resposta, ou seja, quando a criança disse alguma coisa, mas não apontou uma imagem ou quando simplesmente não respondeu. A seguir, apresento cada tabela acompanhada de uma descrição dos dados.

A tabela 11 corresponde ao evento *chutar a bola* no passado perfeito. Observamos que a grande maioria dos participantes apontou para a cena esperada (cena 3) e não houve variação significativa entre as faixas etárias:

TABELA 11 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O MENINO CHUTOU A BOLA

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
|------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 1 (14,28%) | 5 (71,42%) | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | 1 (10%) | 1 (10%) | 8 (80%) | 10 (100%) |

A tabela 12 corresponde ao evento *chutar a bola* no presente progressivo. Observamos que a resposta esperada (cena 2) obteve o menor número de respostas, as quais se distribuíram entre as cenas 1 e 3, também sem variação significativa entre as faixas etárias. Uma justificativa para isso pode ser a dificuldade de se conceber

³¹ O número de dados coletados não foi suficiente para uma análise quantitativa estatística, conforme testado no programa SPSS. Isso não impede sua utilização para análise, mesmo que exploratória.

um evento achievement, que é pontual, em processo. Outra justificativa possível são as semelhanças entre as cenas 1 e 2, neste caso; a diferença entre ambas pode ser pouco perceptível pela criança. Trata-se de um dos problemas apontados por Krifka (2011): a imagem pode não corresponder perfeitamente ao significado. Esse problema, porém, não apareceu na realização do experimento com os adultos.

TABELA 12 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO *O MENINO ESTÁ CHUTANDO A BOLA*

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
|------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | 3 (37,5%) | 1 (12,5%) | 4 (50%) | 8 (100%) |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 1 (12,5%) | 5 (62,5%) | 8 (100%) |

A tabela 13 corresponde ao evento *chutar a bola* no futuro perifrástico. Nesse caso, ocorre uma diferença entre as faixas etárias. Enquanto as respostas das crianças de 2 a 3 anos se concentram em sua maioria na cena 3, as das crianças de 4 a 5 se distribuem quase que igualmente entre as cenas. A resposta esperada, cena 1, é a que obteve menos indicações. Isso pode sugerir que para as crianças da primeira faixa etária, a cena 3 pode ser a mais característica do evento de chutar, independente do tempo verbal, já as crianças da segunda faixa etária fazem mais associações entre as partes dos eventos e a morfologia de tempo e aspecto. Porém, aqui também cabe a observação sobre a semelhança entre as imagens das cenas 1 e 2. A soma das respostas da 1 e 2 ultrapassa a cena 3, para as crianças da segunda faixa etária, o que pode sugerir uma distinção entre o evento sendo realizado (cenas 1 e 2) e o resultado (cena 3).

TABELA 13 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO *O MENINO VAI CHUTAR A BOLA*

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
|------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 1 (14,28%) | 5 (71,42%) | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 3 (37,5%) | 3 (37,5%) | 8 (100%) |

A tabela 14 diz respeito ao evento *brincar* no passado perfectivo. A resposta esperada (cena 3) não foi marcada pelas crianças. A maioria, nas duas faixas etárias considerou a cena do evento em processo.

TABELA 14 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O *MENINO BRINCOU*

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas |
|------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | | 7 (100%) | | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 6 (75%) | | 8 (100%) |

A tabela 15 corresponde ao evento brincar no presente progressivo. A grande maioria dos participantes apontou a resposta esperada (cena 2), sem diferença significativa entre as faixas etárias. Como se trata de um evento durativo, a compreensão dele em processo pode ser mais fácil para as crianças.

TABELA 15 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O *MENINO ESTÁ BRINCANDO*

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas |
|------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | | 7 (100%) | | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | 1 (10%) | 8 (80%) | 1 (10%) | 10 (100%) |

A tabela 16 mostra que as respostas com relação ao evento *brincar* no futuro perifrástico também estão concentradas na cena 2, mas nesse caso a resposta esperada é a cena 1. Observamos que, independentemente do tempo gramatical, as respostas das crianças com relação ao evento brincar predominaram na cena 2. Parece que, além de ser a imagem que mais corresponde ao evento em si, por ser uma atividade as crianças o reconhecem como processual, ou não consideram seu início e fim como parte do evento.

TABELA 16 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O *MENINO VAI BRINCAR*

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Perda | total de respostas |
|------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------|--------------------|
| 2 e 3 anos | | 7 (87,5%) | | 1 (12,5%) | 8 (100%) |
| 4 e 5 anos | 1 (12,5%) | 6 (75%) | 1 (12,5%) | | 8 (100%) |

Sobre o evento *comer o macarrão* no passado perfectivo, a tabela 17 mostra que predominou como resposta a cena 2, enquanto que a resposta esperada (cena 3) obteve algumas indicações.

TABELA 17 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O *MENINO COMEU O MACARRÃO*

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Perdas | total de respostas |
|------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-----------|--------------------|
| 2 e 3 anos | | 4 (50%) | 3 (37,5%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) |
| 4 e 5 anos | | 7 (87,5%) | 1 (12,5%) | | 8 (100%) |

A tabela 18 corresponde ao evento *comer o macarrão* no presente progressivo. A grande maioria das respostas foi cena esperada (cena 2). Assim como o evento *brincar, comer o macarrão* também é durativo, o que pode sinalizar a facilidade de compreensão por parte das crianças.

TABELA 18 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O *MENINO ESTÁ COMENDO O MACARRÃO*

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas |
|------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 6 (85,71%) | | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | | 7 (87,5%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) |

A tabela 19, correspondente ao evento *comer o macarrão* no futuro perifrástico, mostra que na faixa etária de 2 a 3 anos as respostas tiveram maior distribuição entre as cenas, enquanto que na faixa etária de 4 a 5 anos se concentraram na cena 2. E nesse caso, a cena 3 não foi mencionada, o que revela maior do término do evento.

TABELA 19 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O *MENINO VAI COMER O MACARRÃO*

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Perdas | total de respostas |
|------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------|--------------------|
| 2 e 3 anos | 2 (25%) | 3 (37,5%) | 2 (25%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) |
| 4 e 5 anos | 2 (20%) | 8 (80%) | | | 10 (100%) |

Há uma semelhança entre as respostas dos eventos *brincar* e *comer o macarrão*. Em ambos, independentemente do tempo gramatical, a cena 2, correspondente ao evento em processo, predominou como resposta. Isso pode indicar alguma característica em comum entre esses eventos que está condicionando a compreensão das crianças em fase de aquisição, a qual pode ser a duratividade. Parece que esses dados dão a impressão de que os eventos accomplishments, em determinadas situações, podem sim ser lidos como atividade,

quando o telos não é considerado pelas crianças. Voltaremos a esse ponto mais tarde.

Por ora, finalizamos a descrição dos resultados, com as tabelas referentes ao *ter um livro*. A tabela 20 corresponde a esse estativo no passado perfectivo. Predominam as respostas na cena 2, em que o menino está com o livro em mãos.

TABELA 20 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O MENINO TINHA UM LIVRO

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas |
|------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | 1 (12,5%) | 5 (62,5%) | 2 (25%) | 8 (100%) |
| 4 e 5 anos | 3 (30%) | 7 (70%) | | 10 (100%) |

A tabela 21 referente ao *ter* no presente simples mostra que as crianças de 2 a 3 anos ao todo apontaram a resposta esperada. Curiosamente, as respostas das crianças de 4 a 5 anos se distribuíram de modo mais significativo entre as cenas 1 e 2, talvez por conta da imagem da cena 1 em que o menino aparece recebendo um livro, o que permite a leitura de *ele tem*.

TABELA 21 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O MENINO TEM UM LIVRO

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
|------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | | 8 (100%) | | 8 (100%) |
| 4 e 5 anos | 3 (37,5%) | 4 (50%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) |

Por fim, tabela 22, correspondente ao *ter* no futuro perifrástico mostra que a resposta das crianças de 2 a 3 anos também predominam na cena 2. Já a maioria as crianças de 4 a 5 anos indicou a cena esperada. Foi com o estativo, portanto, que as crianças acertaram mais a cena correspondente ao futuro perifrástico.

TABELA 22 – RESPOSTAS SOBRE O EVENTO O MENINO VAI TER UM LIVRO

| | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Perdas | Total de respostas |
|------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------------|------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 4 (57,14%) | 1 (14,28%) | 1 (14,28%) | 1 (14,28%) |
| 4 e 5 anos | 6 (75%) | 2 (25%) | | | 8 (100%) |

3.2.3 Discussão

Diante desses dados, encaminho uma discussão inicial que passa por duas questões. A primeira diz respeito ao condicionamento previsto pela Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar (LAFH). Já a segunda aborda a relação entre forma e significado.

Para discutir a primeira, partimos da comparação possível entre os eventos *chutar a bola*, *comer o macarrão* e *brincar*. Os dois primeiros são télicos. Logo, se o padrão da LAFH, de que a telicidade condiciona aquisição do tempo e do aspecto gramatical, se confirmasse, esperaríamos de ambos um resultado bem próximo: ao menos na primeira faixa etária (2 e 3 anos), o número de acertos da correspondência entre a Cena 3, de *comer o macarrão* e de *chutar a bola* com o passado perfectivo deveria ser predominante. Porém, isso ocorre apenas com o evento *chutar a bola*, enquanto que, para o evento *comer o macarrão* no passado perfectivo, a maioria das crianças indicaram a Cena 2; dessa forma, as respostas para *comer o macarrão* estão mais próximas das respostas sobre o evento *brincar*. Nesse caso, em maior número, as crianças associaram ambos os eventos à cena correspondente à sua realização em processo. Pela tabela a seguir, é possível comparar os resultados dos três eventos no passado perfectivo:

TABELA 23 – CHUTAR A BOLA, COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO PASSADO PERFECTIVO

| O menino chutou a bola | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas | Perdas |
|---------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|-----------|
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 1 (14,28%) | 5 (71,42%) | 7 (100%) | |
| 4 e 5 anos | 1 (10%) | 1 (10%) | 8 (80%) | 10 (100%) | |
| O menino comeu o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 4 (50%) | 3 (37,5%) | 8 (100%) | 1 (12,5%) |
| 4 e 5 anos | | 7 (87,5%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) | |
| O menino brincou | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 7 (100%) | | 7 (100%) | |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 6 (75%) | | 8 (100%) | |

Como vimos, o que diferencia esses eventos é a propriedade ou o traço de duratividade, o que pode ser uma explicação para o fato de que as combinações que

mais crianças acertaram foram *brincar e comer o macarrão* (durativos) no presente progressivo e *chutar a bola* (pontual) no passado perfectivo. Na tabela 24, podemos comparar as respostas sobre o presente progressivo.

TABELA 24 – CHUTAR A BOLA, COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO PRESENTE PROGRESSIVO

| | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|--------------------|
| O menino está chutando a bola | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
| 2 e 3 anos | 3 (37,5%) | 1 (12,5%) | 4 (50%) | 8 (100%) |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 1 (12,5%) | 5 (62,5%) | 8 (100%) |
| O menino está comendo o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 6 (85,71%) | | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | | 7 (87,5%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) |
| O menino está brincando | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
| 2 e 3 anos | | 7 (100%) | | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | 1 (10%) | 8 (80%) | 1 (10%) | 10 (100%) |

Entretanto, podemos observar que para a sentença *o menino brincou*, a resposta certa (cena 3) não foi apontada por nenhuma criança, já em *o menino comeu o macarrão* a cena 3 foi considerada como resposta também (em minoria), o que talvez sugira a possibilidade de compreensão dupla do evento como accomplishment, ou seja com telos ou como atividade, um evento durativo e homogêneo. A duratividade pode explicar também as respostas sobre *ter um livro*, uma vez que a resposta predominante, especialmente no grupo de 2 e 3 anos, foi a Cena 2, que corresponderia ao presente.

TABELA 25 – COMPARAÇÃO DAS REPOSTAS SOBRE O EVENTO TER UM LIVRO

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--------------------|--------|
| O menino tinha um livro | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas | Perdas |
| 2 e 3 anos | 1 (12,5%) | 5 (62,5%) | 2 (25%) | 8 (100%) | |
| 4 e 5 anos | 3 (30%) | 7 (70%) | | 10 (100%) | |
| O menino tem um livro | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 8 (100%) | | 8 (100%) | |
| 4 e 5 anos | 3 (37,5%) | 4 (50%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) | |
| O menino vai ter um | Cena 1 | Cena 2 (evento | Cena 3 | Total de | |

| livro | (estágio inicial) | em processo) | (estágio final) | respostas | |
|------------|-------------------|--------------|-----------------|-----------|------------|
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 4 (57,14%) | 1 (14,28%) | 7 (100%) | 1 (14,28%) |
| 4 e 5 anos | 6 (75%) | 2 (25%) | | 8 (100%) | |

Diante desses dados, a LAFH, portanto, parece não se confirmar. Enquanto os adultos consideram as etapas de um evento para associar a uma forma morfológica de tempo e aspecto gramatical, as crianças aparentemente levam em conta outros aspectos dos eventos: no caso do português, parece que não é a telicidade, conforme a LAFH, mas sim a duratividade, assim como observou Lessa (2015).

Mas, então, podemos nos perguntar: o que, afinal, a criança compreende?

Para esboçar uma resposta, inicio pelos dados dos adultos, que nos dão um parâmetro de comparação. No experimento realizado, as imagens correspondentes a cada etapa dos eventos são representações do significado do evento localizado no tempo e "recortado" por uma operação aspectual. Vimos, no capítulo 2 e nos dados do PB acima, que a interpretação temporal pode ser explicada pela relação entre três tempos (TF, TR e TE), assim pressupõe-se que na compreensão de tempo e aspecto, o falante coloca o tempo do evento em relação a um tempo de referência, que pode ser explicitado (por advérbios, por exemplo) ou não, e os localiza em relação a um tempo de fala, que tem como base o próprio falante. Assim, o passado perfectivo corresponde a todo o evento realizado e localizado em um momento posterior ao de fala; nas imagens, a Cena 3 de cada evento: a bola longe do menino e próxima ao gol, o menino guardando os brinquedos após brincar, o menino diante do prato de macarrão vazio indicando que comeu todo o macarrão, e o menino sem o livro, que está nas mãos de outra pessoa. O presente progressivo sinaliza que o evento está acontecendo simultaneamente ao momento fala; logo, as imagens correspondentes são (Cena 2) a cena do menino encostando o pé na bola, o menino brincando com os brinquedos, e o menino diante do prato de macarrão pela metade. O presente simples, com estativo ter, significa um instante, simultâneo o tempo de fala, em que o menino está como livro em mãos (Cena 2). Já o futuro perifrástico é compreendido como a localização do evento após o tempo de fala; nas imagens (Cena 1 de cada evento): o menino perto da bola, o menino diante dos brinquedos, o menino diante de um prato de macarrão cheio, e o menino recebendo um livro.

Ao que parece, as crianças não fazem essas associações entre forma e significado. Isso fica mais claro quando visualizamos na tabela abaixo a escolha das cenas. Aqui foi considerado o grupo de crianças na faixa etária de 2 a 3 anos, no total de 22 crianças (100%). Os números indicam a escolha das imagens em todo o experimento.

TABELA 26 - CENAS ESCOLHIDAS COMO RESPOSTAS

| | Cena 1 | Cena 2 | Cena 3 |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|
| <i>Chutar a bola</i> | 22,72% | 13,63% | 63,63% |
| <i>Comer o macarrão</i> | 13,63% | 59,09% | 22,27% |
| <i>Brincar</i> | | 95,45% | |
| <i>Ter um livro</i> | 9,09% | 77,27% | 13,63% |

O que se observa é que de um lado temos o evento achievement *chutar a bola*, com a cena 3 como resposta predominante, e, do outro, temos os eventos *comer o macarrão*, *brincar* e *ter um livro*, cuja cena 2 aparece como a maioria das respostas.

Diante disso, uma afirmação possível, portanto, seria que a criança não compreende as relações entre tempo de evento, de referência e de fala. De um ponto de vista sintático, se poderia dizer que a criança não representa o tempo sintaticamente ou não apresenta, pelo menos na primeira faixa etária, as projeções para essa categoria preenchidas. Assim, ao escolher uma imagem, a criança pode estar considerando a que mais representa o evento, não necessariamente a morfologia. É o caso, por exemplo, da escolha predominante da cena 2 como a que corresponde aos eventos *brincar*, *comer o macarrão* e *ter*. A leitura primeira feita pela criança pode ser, portanto, a do evento. Mazocco e Wachowicz (2018) também chegam à mesma conclusão, ao analisar os resultados dos experimentos descritos acima. E isso nos sinaliza a necessidade de buscar uma explicação melhor sobre estrutura de eventos.

Entretanto, há elementos nesses dados que permitem ampliar a discussão e modalizar as conclusões. A uma afirmação categórica de que a criança não compreende tempo, prefiro considerar as possibilidades de interpretação que a criança tinha diante das imagens e tentar analisá-las. Para tanto, vamos retomar as

respostas referentes ao evento *brincar* e *comer o macarrão* no passado perfectivo e no futuro perifrástico:

TABELA 27 – *COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO PASSADO PERFECTIVO E NO FUTURO PERIFRÁSTICO*

| O menino brincou | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas | Perdas |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|-----------|
| 2 e 3 anos | | 7 (100%) | | 7 (100%) | |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 6 (75%) | | 8 (100%) | |
| O menino comeu o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 4 (50%) | 3 (37,5%) | 8 (100%) | 1 (12,5%) |
| 4 e 5 anos | | 7 (87,5%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) | |
| O menino vai brincar | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 7 (87,5%) | | 8 (100%) | 1 (12,5%) |
| 4 e 5 anos | 1 (12,5%) | 6 (75%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) | |
| O menino vai comer o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas | |
| 2 e 3 anos | 2 (25%) | 3 (37,5%) | 2 (25%) | 8 (100%) | 1 (12,5%) |
| 4 e 5 anos | 2 (20%) | 8 (80%) | | 10 (100%) | |

Como já observamos, a Cena 2 é a resposta da maioria para ambos os eventos, o que não necessariamente é um erro da criança. Podemos entender que, ao associar a cena do evento *brincar* e *comer o macarrão* em processo ao passado perfectivo, a criança pode ter considerado a imagem como representação de algo que já ocorreu, ou seja, ela desloca o evento representado para um momento anterior ao momento em que ela observa a imagem. Já, ao associar ao futuro perifrástico, ela coloca seu tempo de fala no evento em andamento e projeta só a sua conclusão em um momento posterior. A compreensão da criança, assim, pode estar muito mais próxima do modo como ela enxerga o evento do que de noções de passado, presente e futuro, comuns aos adultos.

Sintetizando, os dados do experimento de compreensão nos levaram às seguintes conjecturas: i. a Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar não se confirma, já que a telicidade não é um traço que condiciona a compreensão de tempo e aspecto; ii. a criança parece compreender o evento antes das formas de tempo e aspecto; iii. a criança não associa forma e significado do mesmo modo que os adultos.

Essas observações não são conclusivas. Ressalto aqui a necessidade de se desenvolver o experimento com um número maior de participantes em trabalhos posteriores. Por ora, vou comparar com os resultados do experimento de Produção Eliciada e de Produção Longitudinal.

3.3 EXPERIMENTO DE PRODUÇÃO

O experimento Produção Eliciada tem o objetivo de investigar a produção das formas de tempo e aspecto gramatical pela criança em relação à telicidade e à disposição de eventos em sequência. Como vimos, a telicidade seria uma propriedade que condicionaria essa produção, de acordo com a Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar; logo os dados mostrariam o padrão: verbos télicos no passado perfectivo e verbos atélicos do presente progressivo.

Neste experimento, contamos também com a possibilidade de variação na produção, como apontada por Krikfa (2011), propositalmente, com o objetivo de observar quais as formas que aparecem na fala da criança a partir dos 2 anos.

3.3.1 Metodologia

Para esse experimento foram selecionados o evento atélico *brincar* e o evento télico *tomar água*, ambos durativos. Para cada evento, foram gravadas três cenas correspondentes ao seu estágio inicial, ao estágio em processo e ao término. Cada cena contém outro evento que precede o principal, para induzir a criança a observar uma relação entre eventos e, assim, facilitar a percepção de uma relação temporal. Para ficar mais claro, segue a descrição das cenas:

a) *Brincar*

Vídeo 1: O menino entra no quarto e abre uma caixa cheia de brinquedos. A pesquisadora fala: O menino entrou no quarto e? Resposta esperada: ele vai brincar.

Vídeo 2: O menino entra no quarto, tira uns brinquedos de dentro da caixa e brinca. O vídeo é interrompido, enquanto o

menino está brincando. A pesquisadora fala: O menino entrou no quarto e? Resposta esperada: ele está brincando.

Vídeo 3: O menino entra no quarto, brinca com os brinquedos e os guarda novamente dentro da caixa. A pesquisadora fala: O menino entrou no quarto e? Resposta esperada: ele brincou.

Antes de mostrar o vídeo, a pesquisadora contextualiza: Guilherme é um menino que gosta muito de brincar com seus carrinhos; no quarto dele, há uma caixa cheia de brinquedos; todas as artes, quando ele volta da escola, ele brinca; vamos ver o que ele faz.

b) *Tomar água*

Vídeo 1: o menino correu, se aproximou de uma garrafa e um copo de água e encheu o copo. A pesquisadora fala: Olha, o menino correu e?

Resposta esperada: futuro – ele vai tomar água.

Vídeo 2: o menino correu, se aproximou de uma garrafa e um copo de água, encheu o copo e toma uns goles da água – o vídeo é interrompido enquanto ele está tomando água. A pesquisadora: Olha, o menino correu e?

Resposta esperada: presente progressivo – ele está tomando água.

Vídeo 3: o menino correu, se aproximou de uma garrafa e um copo de água, encheu o copo e tomou um copo de água até o final. A pesquisadora: Olha, o menino correu e?

Resposta esperada: ele tomou água.

Antes de mostrar o vídeo, a pesquisadora contextualiza: Gui é um menino que gosta de correr; ele corre tanto que, ao final, precisa tomar água; vamos ver como ele faz.

Cada participante, assistiu e respondeu apenas um vídeo por evento. Este experimento foi realizado nos mesmos locais e condições que o experimento anterior, bem como com os mesmos participantes.

3.3.2 Resultados

Para análise dos resultados, as crianças participantes também foram divididas em dois grupos, de acordo com a faixa etária: de 2;4,25 a 3;11,24, total de 22 crianças, e de 4;00,28 a 5;10,27 anos, total de 26 crianças. As sentenças produzidas pelas crianças foram dispostas nas tabelas a seguir, divididas entre as faixas etárias e os eventos em questão. Ressalto que a análise não é quantitativa, mas qualitativa, de modo que foi registrada apenas uma ocorrência de cada forma.

A tabela 27 apresenta as produções das crianças na faixa etária de 2 a 3 anos com relação ao evento *brincar*. A primeira coluna indica as formas temporais e aspectuais; há também um campo denominado "narrativa" em que considero a produção de eventos em sequência pela criança. Na primeira linha estão indicados os vídeos assistidos (descritos acima) e a forma da resposta esperada entre parênteses.

Então, observamos que as crianças da primeira faixa etária que assistiram ao vídeo 1 (o menino entrou no quarto, abriu a caixa de brinquedos e retirou alguns brinquedos) produziram o verbo *brincar* no infinitivo, presente simples do verbo *estar*, a forma do progressivo e do passado perfectivo do verbo *brincar*. As crianças que assistiram ao vídeo 2 (o menino entrou no quarto, abriu a caixa de brinquedos, retirou alguns brinquedos e está brincando) produziram a forma esperada, presente progressivo, bem como o passado perfectivo e o progressivo apenas, sem o auxiliar. Quanto às produções a respeito do vídeo 3 (o menino entrou no quarto, abriu a caixa de brinquedos, retirou alguns brinquedos e brincou), observamos que a forma predominante, quase única, foi o passado perfectivo, a resposta esperada.

Além disso, podemos observar que não houve ocorrências do futuro perifrástico com o evento *brincar*, mas uma das crianças participantes produziu a perífrase *vai fechá* ao contar o que acontecia no vídeo 2. Isso não significa que as crianças adquirem essa forma mais tardiamente. Veremos nos dados referentes ao evento *tomar água* que essa forma é bem produtiva.

TABELA 28 – RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS SOBRE OS VÍDEOS DO EVENTO *BRINCAR*

| | Vídeo 1 (vai brincar) | Vídeo 2 (está brincando) | Vídeo 3 (brincou) |
|----------------------|--------------------------------------|--|--|
| Infinitivo | Bincá | | brincá |
| Presente simples | ele tá com os brinquedos | | |
| Presente progressivo | | não tá fazendo nada; tá brincando | |
| Progressivo | brincando | bagunçando, bincando | |
| Passado perfectivo | bincô; pegô a caixa de brinquedos | bincô com binquedo; bincô | fechô a caixa; fechou; ele pegô o macaco, guardô; bincô |
| Futuro perifrástico | | | |
| "Narrativa" | | pegou o da polícia, tem um avião, tá guardando, vai fechá; | ele tá bincando, tá guardando, colocou a tampa. |
| Outros | brinquedo | | |

A tabela 29 também se refere ao evento *brincar*, mas com as respostas das crianças da segunda faixa etária. Com relação ao vídeo 1, aparecem ocorrências da forma esperada, futuro perifrástico, e do passado perfectivo, curiosamente também com o verbo *pegar*. Já, no vídeo 2, não houve produção com passado perfectivo, mas sim com o passado imperfeito, o que pode sinalizar que a criança, na faixa etária em questão, está vendo o evento em processo tanto ancorado no presente quanto no passado. Com relação ao vídeo 3, a resposta predominante foi com a forma esperada, o passado perfectivo e não houve a ocorrência do presente progressivo, nem do futuro perifrástico.

TABELA 29 – RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS SOBRE OS VÍDEOS DO EVENTO *BRINCAR*

| | Vídeo 1 (vai brincar) | Vídeo 2 (está brincando) | Vídeo 3 (brincou) |
|----------------------|---|----------------------------|---|
| Infinitivo | Bincá | | |
| Presente simples | Brinca | brinca | pega os brinquedo |
| Presente progressivo | | ele tá brincando no quarto | |
| Progressivo | | brincando | |
| Passado perfectivo | ele pegô um brinquedo; brincô; pegou uma galinha; e pegou o amarelinho | | só brincou um pouquinho; pegou um pouco o brinquedo; pegou os brinquedo; brinco |

| | | | |
|---------------------|--|--|---|
| Passado imperfeito | | e tava brincando | |
| Futuro perifrástico | vai binca; vai brincar; ia brincá | | |
| "Narrativa" | ele vai abrir e brincô; e foi na caixa de brinquedos pegá os brinquedos | vai jogar tudo pro lado, tava jogando; ele tava pegando os brinquedos e montando; | pegou a caixa, brincou um pouquinho e depois guardou; só pegou os brinquedo né, pra olhar |

Com relação ao evento *tomar água*, a tabela 30 apresenta os dados da produção das crianças na faixa etária entre 2 e 3 anos. Para o vídeo 1 (o menino correu, se aproximou de uma garrafa e um copo de água e encheu o copo), houve ocorrências do futuro perifrástico, a resposta esperada, do passado perfectivo e do verbo tomar no infinito. Não houve produção no tempo gramatical presente simples, nem no progressivo. Essas formas só aparecem como resposta ao vídeo 2 (o menino correu, se aproximou de uma garrafa e um copo de água, encheu o copo e está tomando uns goles da água). Nesse caso, não há produção com futuro perifrástico, nem no infinitivo. Isso pode indicar que a criança já reconhece o evento em processo. Já, com o vídeo 3 (o menino correu, se aproximou de uma garrafa e um copo de água, encheu o copo e tomou um copo de água até o final) há apenas a produção esperada, passado perfectivo, e uma significativa ocorrência de eventos em sequência, como se a criança estivesse contando o que se passa na cena, em que há marcas de passado perfectivo, presente simples, presente progressivo e futuro perifrástico.

TABELA 30 – RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS SOBRE OS VÍDEOS DO EVENTO *TOMAR ÁGUA*

| | Vídeo 1 (vai tomar água) | Vídeo 2 (está tomando água) | Vídeo 3 (tomou água) |
|----------------------|---|---|----------------------|
| Infinitivo | Toma | | |
| Presente simples | | toma água | |
| Presente progressivo | | ele tá tomando água; ele tá tomando isso | |
| Progressivo | tomando água | o mano tomando; ele tomando | |
| Passado perfectivo | tomô água | tomô | tomou água; |
| Perífrase de futuro | vai tomá suco; vai tomá tudo; vai tomá água | | |

| | | | |
|-------------|---|--|---|
| "Narrativa" | ele pegô água, encheu o copo, tomou água, estava com sede | | vai toma, tá tomando, tá tomando tudo, ele tomô tudo; ele vai toma, toma água, tá tomando água; ele correu, encheu o copo, ele tomô aguinha; colocô muita água, tomô tudo |
| Outros | água; | | |

Por fim, a tabela 31 traz os dados de produção das crianças da segunda faixa etária, referentes ao evento *tomar água*. Nesse caso, observamos maior variação entre as respostas, o que pode indicar que nessa idade as crianças já conseguem fazer mais operações entre os eventos e as marcas de tempo e aspecto. Há mais ocorrências de "narrativas", em que a criança descreve as cenas a medida em que as assiste e também projeta o que acontece depois de o vídeo ser interrompido. Vale observar que o futuro perifrástico só aparece nesses casos.

TABELA 31 – RESPOSTAS DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS SOBRE OS VÍDEOS DO EVENTO *TOMAR ÁGUA*

| | Vídeo 1 (vai tomar água) | Vídeo 2 (está tomando água) | Vídeo 3 (tomou água) |
|----------------------|---|---|--|
| Infinitivo | | | |
| Presente simples | pega água | Corre | toma água; e cansa |
| Presente progressivo | | tá tomando água | tá tomando água |
| Progressivo | tomando água | tomando água; ele tomando água | |
| Passado perfectivo | ficou cansado; e tomou água | ele tomô | tomou água |
| Passado imperfeito | | | |
| Futuro perifrástico | | | |
| "Narrativa" | ele correndo, pegou a garrafa e colocou água dentro do copo; ele correu pra tomar água; tava correndo e foi tomá água; foi na garrafa, botou no copo pra ele toma | tava correndo, depois pegô a garrafa, botô no copo e tomô; vai tomá água, ele tomou né; tava tomando água e foi brincar; tomô água, sabia que ia tomá | vai ponha no copo, vai toma água e tomou água; correu quietinho, tomou um copo de água quietinho |

3.3.3 Discussão

A análise dos resultados está dividida em três partes que seguem as discussões anteriores. A primeira diz respeito à LAFH, a segunda trata da

correspondência entre as etapas dos eventos e a morfologia de tempo e aspecto gramatical produzida, e por fim a terceira parte é a observação dos dados que chamo de "narrativa" que nos dão uma amostra de como as crianças colocam os eventos e suas etapas em sequência.

Primeiramente, portanto, podemos observar que nas duas faixas etárias consideradas, os eventos aparecem com as marcas morfológicas de presente, passado e futuro, com variações que vão depender das etapas das cenas assistidas pelos participantes. Logo, o que se sobressai nos dados das tabelas (28 a 31) é a não correspondência ao padrão esperado de acordo com a Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar. *Brincar*, por ser atélico, deveria aparecer majoritariamente no presente, e *tomar água*, por ser télico, no passado perfectivo, na produção das crianças de 2 a 3 anos. Mas não é o que ocorre. Entretanto, já que colocamos em discussão a possibilidade de accomplishments serem lidos como atividades, talvez pudéssemos ter outro resultado se ao invés de *tomar água*, utilizássemos o achievement *chutar a bola* neste experimento. Porém, de qualquer forma, uma afirmação categórica sobre essa hipótese não é possível porque o evento *brincar* foge do padrão previsto. Já nos dados das crianças da primeira faixa etária *brincar* aparece no passado perfectivo como descrição dos três vídeos apresentados.

Também não é possível considerar estritamente o padrão de aquisição da GAFH de que o aspecto gramatical precede o tempo no processo de aquisição. Embora não seja o foco do experimento investigar essa hipótese, podemos fazer algumas conjecturas a partir das respostas. Se confirmasse o padrão esperado, veríamos nas crianças mais novas a predominância da produção de formas apenas aspectuais como o progressivo *V+ndo* sem o auxiliar *estar*, mas não é o que ocorre. Outro ponto que dificulta a confirmação dessa hipótese é que no português brasileiro a mesma forma vale para o passado e para o perfectivo, então na sentença isolada, por exemplo, *ele tomô* não sabemos se a criança coloca a perspectiva sobre evento como um todo incluindo seu término (aspecto perfectivo) ou localiza o evento na relação entre um momento de referência ou de fala (tempo gramatical) ou os dois; considerando uma estrutura sintática, também é difícil saber, nesta sentença, se é só a projeção de aspecto que está preenchida ou a de tempo também. Precisariamos, então, de um experimento em que essas categorias fossem separadas.

Outro ponto que aparece nos dados e nos permite questionar essas hipóteses é a ocorrência do futuro perifrástico. Com o evento *tomar água*, aparece como descrição do vídeo 1 (resposta esperada), correspondente ao início dos eventos, já nas repostas das crianças da primeira faixa etária. Com o *brincar*, o futuro aparece na segunda faixa etária, embora haja uma ocorrência de *vai fechá* na primeira. As hipóteses LAFH e GAFH não consideram o futuro ao prever a associação entre tempo e aspecto lexical ou gramatical. Como damos conta disso, então? Por ora, por falta de dados e de experimentos nesse sentido, não podemos afirmar categoricamente a precedência de uma forma sobre outra, podemos talvez pensar que a criança consegue já projetar um tempo de referência posterior ao tempo de fala. Mas precisamos de mais dados para essa discussão, que obteremos na Produção Longitudinal.

Nos dados desse experimento de produção também podemos observar as associações feitas pelas crianças entre as formas morfológicas e as etapas de um evento. Esperava-se o uso do futuro perifrástico na descrição do vídeo1 (correspondente ao estágio inicial dos eventos), do presente simples ou presente progressivo na descrição do vídeo 2 (os eventos em processo) e do passado perfectivo na do vídeo 3 (os eventos concluídos). Na tabela 32 comparamos as ocorrências dessas formas na descrição dos vídeos de cada evento, no grupo de crianças de 2 e 3 anos.

TABELA 32 – COMPARAÇÃO ENTRE *BRINCAR* E *TOMAR ÁGUA*

| Brincar | Vídeo 1 (vai brincar) | Vídeo 2 (está brincando) | Vídeo 3 (brincou) |
|----------------------|--------------------------------------|---|--|
| Presente simples | ele tá com os brinquedos | | |
| Presente progressivo | | não tá fazendo nada; tá brincando | |
| Passado perfectivo | bincô; pegô a caixa de brinquedos | bincô com binquedo; bincô | fechô a caixa; fechou; ele pegô o macaco, guardô; bincô |
| Futuro perifrástico | | | |
| Tomar água | Vídeo 1 (vai tomar água) | Vídeo 2 (está tomando água) | Vídeo 3 (tomou água) |
| Presente simples | | toma água | |
| Presente progressivo | | ele tá tomando água; ele tá tomando isso | |
| Passado perfectivo | tomô água | Tomô | tomou água; |

| | | | |
|---------------------|---|--|--|
| Perífrase de futuro | vai tomá suco; vai tomá tudo; vai tomá água | | |
|---------------------|---|--|--|

O presente progressivo aparece na descrição do vídeo 2 (resposta esperada), e não como descrição dos vídeos 1 e 3. Logo não há "erros" na correspondência entre forma e etapa do evento, nesse caso, o que sugere que a criança está associando o evento em processo à marca de tempo e aspecto gramatical correspondente. O presente simples também aparece como descrição do vídeo 2 e do vídeo 1 em *ele tá com os brinquedos*. É uma descrição possível, já que o vídeo termina com o menino parado diante de uma caixa de brinquedos. O futuro perifrástico não aparece como descrição dos vídeos 2 e 3, o que pode ser uma evidência de que a criança já percebe o evento em processo e concluído. E o fato de não aparecer, nesse experimento, o futuro perifrástico com o evento brincar pode indicar alguma dificuldade da criança reconhecer o vídeo 1 como um estágio inicial de brincar. Nos dados longitudinais, veremos essa ocorrência

A única forma que aparece como descrição de todos os vídeos é o passado perfectivo. Isso aparece também nas respostas das crianças de 4 e 5 anos. O passado perfectivo na descrição do vídeo 2 do evento brincar se justifica pelo caráter homogêneo de *brincar*, ou seja, o evento não precisa ter necessariamente concluído para que se tenha brincado, e a criança pode perceber isso. Já no evento *tomar água*, o uso do passado perfectivo na descrição do vídeo 2 pode sugerir que *tomar água* pode ser visto como uma atividade como *brincar*, ou seja, sem considerar o telos dado pelo objeto água. E com relação ao primeiro vídeo, o uso do passado perfectivo na descrição pode sugerir que a criança esteja adivinhando ou projetando a conclusão do evento.

Um terceiro ponto observado nesses dados é com relação ao que chamo aqui de narrativa. Vejamos umas sentenças retiradas das tabelas:

- 30) a. ele tá brincando, tá guardando, colocou a tampa.
 b. pegou a caixa, brincou um pouquinho e depois guardou;
 c. ele correu, encheu o copo, ele tomô aguinha;
 d. vai toma, tá tomando, tá tomando tudo, ele tomô tudo;

Em (30a) a criança participante descreve as cenas conforme o que assiste (vídeo 3 do evento *brincar*), ela utiliza o presente progressivo nos dois primeiros eventos e o passado perfectivo marcando a ação final. Ao que parece, a sucessão entre um evento e outro não é distinguida temporalmente, mas sim pela sequência dos próprios eventos. Vale observar que a diferença de uso do passado perfectivo e do presente progressivo não é com relação ao aspecto lexical: *guardar* e *colocar* são durativos e télicos, mas o primeiro está no presente progressivo e o segundo no passado perfectivo. Em (30b), a descrição feita por uma criança entre 4 e 5 anos (do vídeo 3 do evento *brincar*), embora apresente apenas as marcas de passado perfectivo, traz os modificadores *um pouquinho* e *depois*, este que indica a sucessão temporal dos eventos. Já (30 c e d) são de crianças da primeira faixa etária. O primeiro (descrição do vídeo 3 do evento *tomar água*) mostra todos os eventos no passado perfectivo (independentemente do aspecto lexical), o que dá a impressão que a criança não relaciona os eventos entre si, apenas descreve cada um individualmente considerando seu ponto final. Em (30d), a descrição feita pela criança (descrição do vídeo 3 do evento *tomar água*) é diferente: é o mesmo evento com as formas de futuro perifrástico, presente progressivo e passado perfectivo em sequência. Daí podemos inferir uma ordenação temporal.

Esses dados de "narrativa" mostram que as crianças já conseguem colocar os eventos em sequência, conforme observar suas realizações, bem como percebem etapas de um mesmo evento e as associam às formas morfológicas correspondentes.

Diante, portanto, desses dados de produção, não é possível corroborar a consideração de Valian (2006) de que o conhecimento das crianças em torno dos 2 anos tem como base a sintaxe e não a semântica. O uso das formas de tempo e aspecto pelas crianças não é aleatório, segue uma percepção do evento e suas etapas e de uma sequência de eventos. A hipótese de Lunguinho (2008) de que as crianças inicialmente reconhecem os eventos como indivisíveis e os localizam com relação ao momento de fala, só depois observariam sua estrutura interna, também não se confirma, já que os dados de "narrativa" mostram que as crianças associam formas morfológicas a partes dos eventos.

Ao que parece, as crianças utilizam diferentes recursos disponíveis – como o reconhecimento do evento, o aspecto gramatical e o tempo gramatical –, o que varia talvez seja a percepção das crianças – dos eventos em sequência, de cada evento

individualmente, das etapas de um mesmo evento – e a forma (de certa forma experimental) como elas relacionam as formas gramaticais com seus significados e com a estrutura dos eventos. Essa observação nos encaminha para o capítulo 3. Antes, porém, vamos para os dados longitudinais.

3.4 DADOS DE PRODUÇÃO LONGITUDINAL

Os experimentos de Julgamento de Valor de Verdade (Compreensão) e de Produção Eliciada não corroboram a Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar, nem a Hipótese do Aspecto Gramatical em Primeiro Lugar, no sentido de não se poder afirmar categoricamente, a partir deles, que é a telicidade ou a perfectividade que desencadeariam a aquisição do tempo. Da discussão de ambos, destaco duas observações: a aparente não compreensão do tempo gramatical pela criança e a percepção dos eventos e de suas etapas em sequência. São esses pontos que vão nos guiar na análise dos dados longitudinais nesta seção, com o intuito de analisar nos diálogos estabelecidos com as crianças o que é possível dizer que ela compreende das marcas morfológicas de tempo e aspecto e o uso que ela dá para essas formas.

Primeiramente, observamos na tabela 33 abaixo dados de três crianças entre 1;00.7 e 2;00.24 anos³². Na primeira coluna estão as ocorrências dos verbos encontradas nos dados e na segunda está a porcentagem dessas ocorrências. A terceira coluna apresenta uma descrição breve do contexto em que a criança produziu os verbos, a fim de facilitar a compreensão das ocorrências.

TABELA 33 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO DE CRIANÇAS ENTRE 1;00.7 E 2;00.24 ANOS

| Verbos das crianças | % de ocorrência | Combinação aspecto lexical + tempoe e aspecto gramatical | Contexto de uso |
|--|-----------------|--|-------------------------------------|
| Dá; Tá/Tó; Ó (ti) (Olha aqui); Pega (ti); Enta | 67% | ACH (téllico) + IMPF (imperativo) | Comando ao interlocutor (2ª pessoa) |

³² Dados de Eloá, Bianca e Augusto. Entre 1;00.07 e 2;00.24, com 1h50min de gravação e 76 verbos lexicalizados e flexionados. Ecolalias (repetição da fala do outro) e perseverações (repetição da própria fala) não foram contadas. Dados coletados e classificados por Teresa Cristina Wachowicz (tabela adaptada).

| | | | |
|---|-------|--|---|
| (Senta) | | | |
| Aiu (caiu); biu (abriu); bô (acabou) | 17% | ACH (téllico) + PASS PERF | Descrição de evento que acabou de acontecer (3ª pessoa) |
| É (mio/ti); Qué; Dói | 14,5% | EST (atéllico) + IMPF (presente descritivo) | Descrição de um estado dela mesma |
| Deruba (derruba) | 1,3% | ATIV (atéllico) + PRES IMPF | Descrição do que ela mesma está fazendo, em 3ª pessoa |

O que se destaca nesses dados é o contraste passado perfectivo e presente imperfectivo: mesmo em crianças com menos de 2 anos, os verbos achievements aparecem nas duas formas e ainda com uma maior ocorrência da forma imperativa imperfectiva, contrariando a hipótese de que a telicidade condiciona a perfectividade. Sobre o tempo especificamente, não podemos fazer uma afirmação segura de que as marcas *-iu* e *-ô* indicam passado ou apenas aspecto perfectivo ou que o *-a*, em *derruba*, indica presente ou apenas aspecto imperfectivo. Entretanto, considerando o contexto de uso vemos que no primeiro caso a criança descreve eventos que acabaram de acontecer, enquanto que no segundo é um evento que ela está fazendo. Isso pode ser uma pista de um sincretismo tempo-aspectual.

Nos próximos dados, podemos observar as formas que aparecem na fala de crianças a partir de 2 anos, o que nos revela a complexidade linguística com relação às categorias de tempo e aspecto. Para fins de análise comparativa, então, seleciono gravações de fala espontânea de duas crianças e comparo os dados nas faixas etárias de 2 e 3 anos. A primeira criança é B. com gravações nas faixas etárias de 2;00.4 a 2;11.15 anos, com um total de 42:01min de gravação, e de 3;00.20 a 3;06 anos, com um total de 31;33min de gravação. A segunda é A.L. com gravações nas faixas etárias de 2;1 a 2;10 anos, com um total de 57:32min de gravação, e de 3;13 a 3;2.7 anos, com um total de 25;51min de gravação. Vale destacar que os dados são comparáveis até certa medida, uma vez que não temos a mesma quantidade de gravações e os períodos em que foram feitas não são completamente equivalentes. Mas, podemos acompanhar o aparecimento das marcas morfológicas de imperativo, infinitivo, presente simples e progressivo, passado perfectivo e futuro perifrástico, nas faixas etárias em questão. Divido, para fins comparativos, os verbos entre téllicos e atéllicos.

A tabela 34³³ mostra os verbos (115 ocorrências) e as flexões encontrados nos dados de B. com 2 anos:

TABELA 34 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE B. 2;00.4 A 2; 11.15 ANOS

| | Verbos | Quantidade |
|--------------------|---|------------|
| TEL + Imperativo | Sair (sai); Subir (subi); Trocar (tóca); Dar (tá, dá); | 9 |
| A TEL + Imperativo | Olha (ó); Querer (qué) | 14 |
| Infinitivo | Achar (achá), Sair (sai); Ficar (ficá); Pegar (pegá); Lavar (lava); Levar (levá) | 9 |
| TEL + OS | Nanar (nana) | 1 |
| A TEL + OS | Ser (é; sô); Estar (tá); Nanar (nana); Saber (sei); Querer (num qué; num quero); Ter (te, tem) | 60 |
| TEL + Pprog | | |
| A TEL + Pprog | | |
| TEL + PaP | acabar (cabô); cair (aiu, tuiu, caiiu); achar (achí); aparecer (pareceu); molhar (molhô); tirar | 17 |
| A TEL + PaP | | |
| TEL + FutP | pegar (vô pegá); achar (vô achá); tirar (vô tirá) | 5 |
| A TEL + FutP | | |

Destacamos a não ocorrência do passado perfectivo e do futuro perifrástico com verbos atélicos e o presente simples em maior quantidade com verbos atélicos, bem como a ausência de presente progressivo. Em termos de quantidade, o imperativo apresenta pouca diferença entre verbos télicos e atélicos.

A tabela 35 traz os dados de A.L também com 2 anos. Em comparação a B., temos uma maior variedade de verbos (322 ocorrências), o que, nos termos de Bertinetto et al (2007-08) pode sinalizar que o "boom" verbal de A.L. é anterior a B. Além disso, também aparece o passado perfectivo, presente progressivo e o futuro perifrástico com verbos télicos e atélicos. As três formas aparecerem, porém, em maior quantidade com verbos télicos.

³³ Abreviaturas utilizadas nas tabelas (34 a 37) e nos gráficos (1 a 4): TEL (télico); ATEL (atélico); PS (Presente Simples); Pprog (Presente progressivo); PasImp (Passado Imperfectivo); PaP (Passado Perfectivo); FutP (Futuro Perifrástico).

TABELA 35 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE A.L. DE 2;1 A 2;10 ANOS

| | Verbos | Quantidade |
|--------------------|--|------------|
| TEL + imperativo | por (põe); deitar (deita); dar (dá); abrir (abe/abre); emprestar (pesta); fazer (faiz); ligar (liga); bater (bati); tirar (tila); | 17 |
| A TEL + imperativo | olhar (ó/olha); segurar (segura/cheguia); querer (qué); falar (fala, fali); | 27 |
| Infinitivo | ver; ir/i; encher (enchê); segurar (sigurá); apertar (apertá); passar (passá); escrever (isquevê); assistir (assiti); puxar (puxá); mexer (mexê); vestir (viti); biscar (bicá); pegar (pegá); estragar (istagá/tagá); deitar (deitá); entrar (entrá); trabalhar (trabalhá); dormir (dumi); comer (comê); fazer (fazê); por (pô); ligar (ligá); tirar (tilá); trocar (tocá); achar (acha); crescer (crescê); falar (falá); apagar (apagá) | 35 |
| TEL + OS | ficar (fica); conseguir (cutchigo, cuchigu); dar (dá); apertar (aperta); deixar (deixa); chegar (chega); ligar (liga; ligo); passar (passa); achar (acha) | 18 |
| atel + OS | precisar (precisa); poder (podi, pó, podo); ser (é; sô); estar (tá); ter (tem); funcionar (funciona); querer (qué; quelu; quello); saber (sabo; sei; sabe) | 148 |
| TEL + Pprog | está mordendo (tá moidendo); está tomando (tá tomando); colocando; comendo; escrevendo (iquevendo); fazendo (fazendu) | 7 |
| atel + Pprog | estar vendo (tá vendo; tô vendo) | 3 |
| TEL + PasP | Comprar (compei; compô); riscar (riquei); dar (dei; deu); aparecer (paleceu); pegar (peguei); jogar (joguei); fazer (fazi; fez; fiz); ligar (ligô; liguei); ir (fui, foi); dormir (dormiu); tomar (tomô, tomei); lavar (lavei); passar (passei); cair (caí, caiu); machucar (machucô) | 34 |
| A TEL + PasP | falar (falei); tinha (ti); ficar (ficô) | 2 |
| TEL + FutP | pegar (vô pegá/vamo pegá); riscar (vou riscar); ligar (vô ligá); aparecer (vai apalichê); deitar (vô deitá); por (vô pô/vamo pô); poder (vou poder); colocar (vai colocar); gravar (vô gravá); quebrar (vô quebrá); tirar (vamo tilá/vou tirá) mostrar (vamo mostá); enxergar (vai enxergá); morder (vamo moidê); trocar (vamo tocá); deixar (vamo dexá); | 22 |
| A TEL + FutP | brincar (vô bincá/vamo bincá); passear (vai passíá); aparecer (vô parecê); ir ao médico (vai méco) | 8 |

Aos três anos de B., surgem, ainda em menor quantidade, o presente progressivo, o presente com valor narrativo, o passado imperfectivo e a perífrase de

futuro do pretérito. São 129 ocorrências de verbos, com uma variação maior entre eles.

TABELA 35 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE B. 3;00.20 A 3;06 ANOS

| | Verbos | Quantidade |
|-------------------------|--|------------|
| TEL + Imperativo | Sair (sai); Deixar (deixa); Sentar (senta); Por (põe); pular (pula) | 6 |
| ATEL + Imperativo | olhar (olha, ó); chorar (chora); | 7 |
| Infinitivo | ver; tirar; pôr; ficar; cantar; grudar; colar; procurar; riscar; ganhar (nhanhá) | 12 |
| TEL + PS | achar (acho); chamar (chama); ligar (liga); pular (pula); pegar (pega) | 8 |
| ATEL + PS | estar (tá, tô); ser (é); querer (quero); ter (tem); poder (pode); saber (sei); brincar (bigo); morar (mora); odiar (odeio) | 64 |
| Presente narrativo | Aparecer (parece) | 1 |
| ATEL + Pprog | tomar (Tá tomando); colocar (colocando); contar (contando) | 3 |
| ATEL + Pprog | | |
| TEL + PaP | acabar (cabô); voltar (voltou); acontecer (aconteceu); desenhar (desenhei); | 7 |
| ATEL + PaP | ficar (ficou) | 1 |
| ATEL + PasImP | Tava | 1 |
| TEL + Pfut | ganhar (vô ganhá); ler (vou ler); chorar (vai chorá); escolher (vamo colhe, vai colhe); cair (vai cai); atacar (vô atacar) | 12 |
| ATEL + Pfut | vou/vai; procurar (vô procurá); chorar (vai chorá) | 12 |
| TEL + Pfut do pretérito | matar (ia matar) | 1 |

Nos dados de A.L., aos 3 anos, também aparece o passado imperfeito, porém não há variação maior entre 2 e 3 anos. São apenas 106 ocorrências de verbos, por conta do menor número de gravações.

TABELA 36 – VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE A.L. DE 3;13 A 3;2.7 ANOS

| | Verbos | Quantidade |
|-------------------|--|------------|
| TEL + Imperativo | Por (põe); Fazer (faz); pegar (pega); | 4 |
| ATEL + Imperativo | Segurar (sigura); Olhar (olha, óia, ó); cantar (canta) | 9 |

| | | |
|----------------|--|----|
| Infinitivo | ver(vê); falar (falá; falar); cantar (cantá); dormir (dormi); fazer (fazê); tirar (tirá); ir; abrir (abi); fechar (fechá); andar (andá); brincar (brinca, bincá); aprender (aprendê); amassar (amassá); comer (comê) | 19 |
| TEL + PS | achar (acho); apertar (aperta); queimar (queima); dar (dá) | 5 |
| ATEL + PS | Ser (é; sô); querer (quero, quelo, quello); estar (tá); poder (pode, podi); ter (tem); ajudar (ajudo) | 37 |
| TEL + Pprog | Apertar (tá apertando); dormir (tá dormindo); fazer (tá fazendu); comer (tô comendo); guardar (tô gadandu) | 6 |
| ATEL+ Pprog | falar (eu falando); escutar (tá escutando) | 2 |
| TEL + PaP | deixar (deixei); pegar (pegô); achar (achei); mandar (mandei); fazer (fiz) | 6 |
| ATEL + PaP | ter (tive); ver (viu) | 2 |
| ATEL + Pas Imp | estar (tavo) | 2 |
| TEL + Pfut | por (vô pô); comer (vô comê); trocar (vô tucá, vai tocá); sair (vô sai); fazer (vai fazê); fazer (vô fazê); guardar (vai guardá); jogar (vô jogá) | 13 |
| ATEL + Pfut | ficar (vai ficá); chorar (vai chorá); brincar (vô brincá); vai; vô; segurar (vô sigurá) | 9 |

Nos gráficos abaixo, conseguimos comparar melhor, em termos de quantidade, as marcas morfológicas que aparecem nos dados das duas crianças:

GRÁFICO 1 - VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE B. DE 2;00.4 A 2;11.15 ANOS.

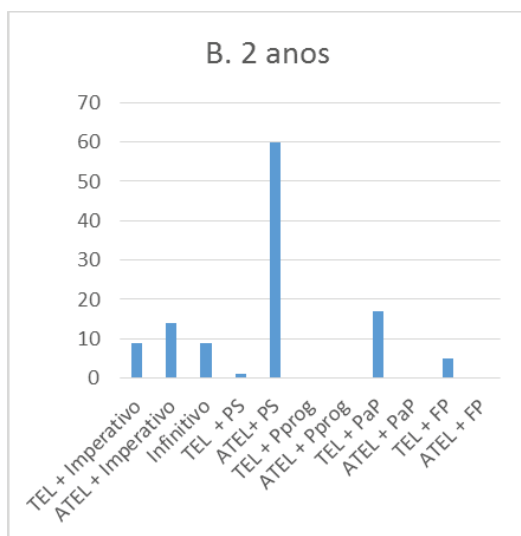


GRÁFICO 2 - VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE B. 3;00.20 A 3;6 ANOS.

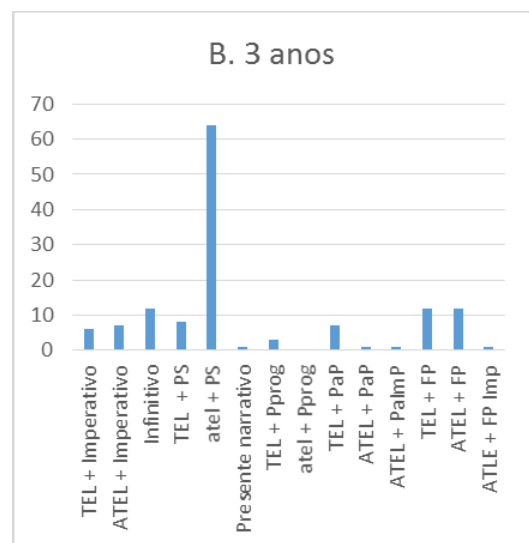


GRÁFICO 3 - VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE A.L. DE 2;1 A 2;10 ANOS

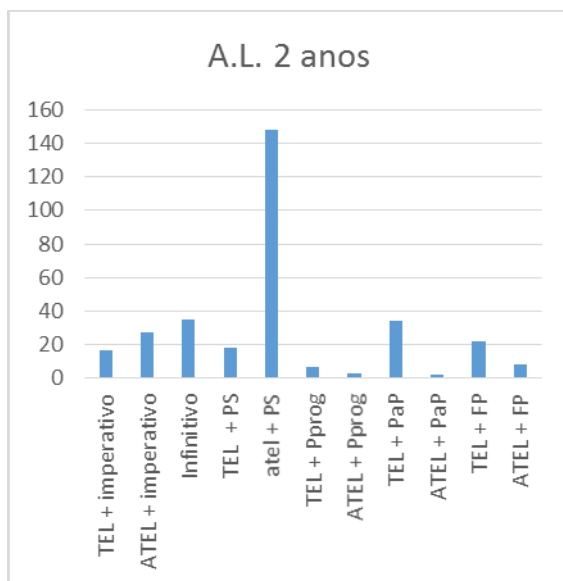
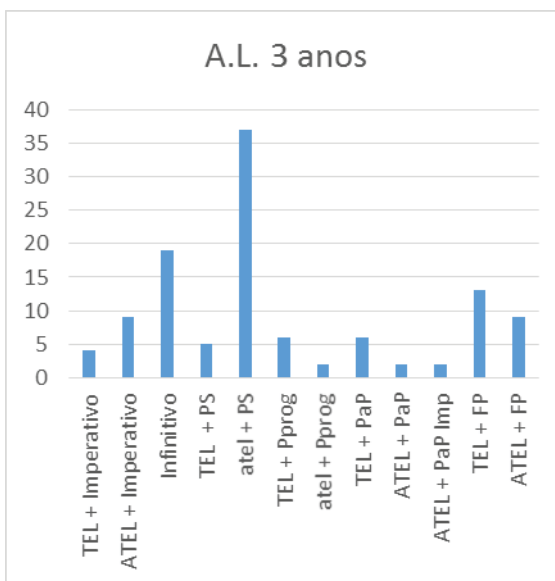


GRÁFICO 4 - VERBOS E MORFOLOGIA DE TEMPO E ASPECTO NOS DADOS DE A.L. DE 3;13 A 3;2,7 ANOS.



O número de ocorrências de verbos atélicos no presente simples é consideravelmente elevado, porque as duas crianças gravadas utilizam muito o *é*, em uso afirmativo ou negativo (*não é*). Este número está muito acima também dos verbos infinitivo, evidenciando de fato que não há uma fase em que predomina o uso do verbo sem flexão; de alguma forma, portanto, há morfologia tempo-aspectual, podendo estar em uma categoria sincrética, nos termos de Bertinetto (2009). Comparativamente, o que se destaca de uma idade para a outra é o uso maior das outras formas e o surgimento de novas, mostrando que ao longo do tempo as crianças vão especificando, testando a morfologia.

Esses dados assim quantificados, porém, não nos permitem afirmar muita coisa sobre as relações entre forma e significado feitas pela criança. Portanto, procuro uma análise qualitativa de alguns exemplos em direção à pergunta: o que a criança faz quando utiliza as formas de tempo e aspecto? Para tanto, os próximos dados trazem o contexto do diálogo da criança. Seguindo a observação de Krikfa (2011), em uma situação de comunicação, podemos inferir uma relação de significação.

Os diálogos selecionados têm perguntas referentes ao passado e ao futuro; em outros termos, a acontecimentos anteriores e posteriores ao tempo de fala das crianças. Vamos comparar, primeiramente, os trechos que trazem o passado, em

(31). Em (31a), diante da pergunta *De quem foi o aniversário ontem?* com o passado perfectivo foi e o advérbio ontem, a criança Bi, com a idade de 2;00.24, responde *É, nenê*. O pai insiste na pergunta e sugere nomes de quem poderia ser o aniversário. A criança parece não compreender que a pergunta se refere a um tempo anterior ao que ocorre o diálogo, apenas a atribuição do aniversário a algum sujeito. Em (31b), há duas ocorrências em um mesmo diálogo que mostram a compreensão do passado perfectivo pela criança A. L., com (2;1.28). Diante da pergunta do tio *Quem quebrou?*, ela responde *eu quebei*, do que se pode depreender que a criança compreende que algo foi feito e quem fez foi ela. No segundo, à pergunta *Cê jogô água na florzinha da tia Lili?*, a criança responde com uma quantidade *Puquinho*. A pergunta do tio é uma confirmação de algo que A.L. fez anteriormente; e ela responde com uma especificação do evento passado. Em (31c), no contexto em que a criança se machuca, ao final, em resposta à pergunta do tio *Passou?*, referindo-se à dor ou ao machucado, ela responde *ainda não*. Ao que parece a criança entende o significado do *ou* como final do evento. Na fala da criança, aparece o contraste *passei o remedinho* e *passá remedinho*, com os quais descreve o evento completado ou passado e a conclusão *tá doendo, então tem que passar o remedinho*.

Passado perfectivo

31) a. Bi. 2;00.24

p. De quem foi o aniversário ontem?

Bi. É, nenê.

p. De quem foi o aniversário ontem?

Bi. É, nenê.

p. É nenê?

Bi. Ó.

p. E de quem foi o aniversário ontem? Da Luma?

Bi. Nó, nenê.

p. Não é da Luma?

Bi, Nó, nenê.

p. Do nenê? Do Henrique?

Bi. Nóo.

p. Do Gustavo?

Bi. Nóo.

p. De quem foi?

Bi. É meo.

p. É teu o aniversário?

Bi. É

b. A.L. (2;1.28)

t. Nem funciona mais? Quem estragou? Quem quebrou?

(10 segundos, barulho de um violão de brinquedo)

AL. [inint.]... tio...

t. Quê?

AL. Hmmm... hm... eu quebei

(...)

AL. Já peguei.... A floizinha da tia Lili... joguei água...

t. Cê jogô água na florzinha da tia Lili?

AL. Puquinho...

c. A. L. (2;5.15)

AL: Assim... Eu tomei água.... Passei remedinho.

T: Onde CE passou o remedinho. Mostra pro tio. Machucô aí? Fez dodói?

AL: Fiz.

T: Onde fez dodói? Que que aconteceu? Doeu? Tá doendo?

AL: Tá... Passá remedinho.

T: Passar o quê?

AL: Remedinho.

T: Passá o quê, Ana? Fala alto.

AL: Remedinho! (bem mais alto)

T: A, ta bom... (barulho de música)... Passou?

AL: Ainda não...

A compreensão do passado perfectivo, está, portanto, relacionada a eventos que a criança acabou de visualizar ou de realizar. O mesmo ocorre com a compreensão do futuro perifrástico. No diálogo de B., com a idade de 2;5.14,

observamos que em (32a), em resposta à *quem que vai chega daqui a pouco?*, a criança se refere a ela mesma, o que revela a não compreensão da projeção do acontecimento em um futuro *daqui a pouco*. Já em (32b), na situação do banho, às perguntas da mãe *Vamo tirá a água da banheira, Ber?* e *Vamo saí da água?*, B. responde *Não*, ou seja, não quer que se tire a água da banheira e não quer sair da água, dois eventos projetados imediatamente depois ao momento em que criança está.

Futuro Perifrástico

32) a. B. 2;5.14

m. Éé... Fala pra mãe o quê que cê qué comê.

Be. Papá!

m. Papá... e quem que vai chegá daqui a pouco?

Be. [bebê]

b. B. 2;5.14

m. Achôô! Achôô! Né?... Vamo tirá a água da banheira, Ber?

Be. Nhãããã! (grito)

c. m. Todo mundo secando, então... Fica de pé, filho?(ruídos) iisso!...

Vamo saí da água?

Be. Não...

Desses diálogos podemos depreender que a fala da criança gira em torno de sua realidade imediata. Uma temporalidade maior, como a referida pelo advérbio *ontem* e pela expressão *daqui a pouco* é mais difícil, ou demanda maior conhecimento de mundo que viria com a idade, para ela compreender do que o significado de *ainda*, que modifica um tempo interno ao evento. Parece um argumento forte para afirmar que primeiramente vem o aspecto gramatical, já que a criança compreenderia partes do evento primeiramente, e depois o tempo. Porém, podemos perceber que as partes do evento são postas em sequência pela criança: em (32c), por exemplo, B. está na água, o que seria uma primeira etapa, e a mãe sugere uma segunda etapa, sair, o que seria o final, o que B. não quer.

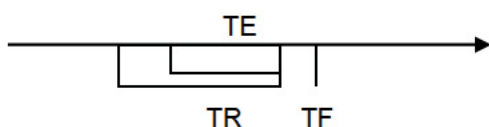
Diante disso, vamos analisar os próximos dados procurando observar como aparece, na fala das crianças, os eventos ou as etapas de um mesmo evento dispostos em sequência. Faremos aqui também uma tentativa primeira de representação com base nas relações entre os três tempos: de evento, de referência e de fala.

Em (33), a mãe termina de mostrar um livro para a criança e este objeto cai. A criança fala *aiu*, passado perfectivo. O contexto aqui se apresenta em dois instantes: a mãe com o livro na mão e o livro no chão. Se considerarmos apenas o aspecto perfectivo, só podemos afirmar que a criança colocou um ponto de vista sobre o evento como um todo. Agora, se consideramos o contexto, em que um instante sucede o outro, podemos supor que a descrição feita pela criança traz uma compreensão dessa sucessão, por pequena que seja. Em outros termos, podemos dizer que há a marcação de um tempo de fala (a criança em sua realidade imediata), o tempo de evento (o tempo do livro caído no chão) e o tempo de referência (a perspectiva temporal em que, nesse caso, está incluído o tempo do evento, delimitada pela sucessão dos instantes do livro não caído e caído), representados no esquema (33b).

33) a. M. cabô a história?... opa

Be. a-iu (B. 1;8.16)

b.



Com relação ao presente, os diálogos em (34a) e (34b) evidenciam a compreensão e produção pela criança. Em (34a), a resposta da criança está diretamente relacionada ao que ela não consegue ver no momento em que o diálogo está ocorrendo. O verbo conseguir, télico, está no presente simples. Em (34b) também a criança parece compreender uma situação no momento em que ela ocorre. No contexto, o tio coloca o sapato de uma forma que não é esperada e ela constata o erro. Nesse caso, os intervalos que compreendem o tempo de evento (o sapato colocado de forma errada), o tempo de referência (a perspectiva a partir da

qual a criança percebe o sapato colocado errado) e o tempo de fala (a realidade imediata da criança) coincidem, como no esquema em (34c).

34) a. A. L. (2;1.28)

AL. Ó...ó... não cutchigo... dêi-tuqui...

t. Cê não consegue o quê?

(3 segundos)

AL. Não cuchigu vê... chêmuiado...

(6 segundos)

AL. Aaaaaah! (grito)

t. Que foi?

AL. Pá-le-cheu ã, pa-le-ceu á

b. t. Botinha da Luísa... tá no chão

AL. Sap-tinhu... sabi pô... patinhu...

t. Não sabe pôr...

AL. U patinhu põe?

t. Ponho.

AL. Ai! Tá rrado

t. Tá errado? Ah, meu deus, não sei nem por sapato eu sirvo...

(3 segundos)

t. Tá certo?

AL. Tá... tárradu

t. Tá errado?

(7 segundos)

t. Essa bota não serve mais pra você não, fia...

AL. Ai? Tem floissinha

t. Tem o quê?

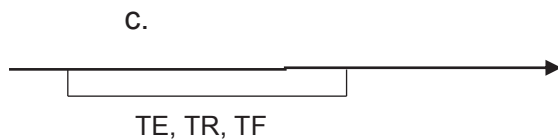
AL. Tem lua

t. tem lua, tem mais o quê?

AL. Florzinha...

t. Florzinha?

AL. Aqui.... tem aqui.



Os diálogos em (35a) e (35b) mostram a compreensão e uso da perífrase de futuro. Em (35a), a criança convida o tio para brincar. Vale ressaltar que o fato de aparecer a perífrase com o evento *brincar* é um dado que se contrapõe ao resultado do experimento anterior, se a partir dele tivéssemos feito uma afirmação categórica de que crianças só produzem perífrases de futuro com atividades a partir dos 4 anos. Trata-se de um exemplo de um cuidado que temos que ter quando analisamos os resultados dos experimentos. Isso também justifica a necessidade de comparação com os dados longitudinais.

Em (35b), diante da proposta do tio feita com a perífrase de futuro *vamo fazê*, a criança sugere *vamo pô barraquinha*. Observamos primeiramente que *pôr* e *brincar* são eventos com características diferentes: pontual e télico; durativo e atélico. Então, não se pode afirmar que a produção da perífrase de futuro é condicionada pelo aspecto lexical. A respeito do aspecto lexical, podemos compreender um ponto de vista imperfectivo, mas podemos questionar se essa leitura do evento sem um ponto final é dada pelo aspecto ou pelo tempo futuro. Sobre este, vamos considerar o contexto novamente: em *vamo pô barraquinha*, por exemplo, temos dois instantes o que não tem a barraquinha e o que a criança projeta a barraquinha colocada. Temos então o tempo de fala (realidade imediata da criança), o tempo do evento (intervalo em que a barraquinha será colocada), e o tempo de referência (a perspectiva temporal, em que está incluído o tempo de evento, em que a criança projeta que se coloque a barraquinha, e que sucede o instante em que não tem a barraquinha), como no esquema (35c).

35) a. A. L. (2;1.28)

AL. [inint.] Vamo bincá? Vamo bincá?

t. Vamo, de quê você quer brincar?

AL. Negócio?

t. De quê que cê quer brincar?

AL. Binquedinhu...

b. A. L. (2;2.23)

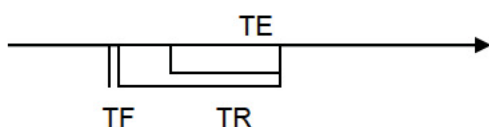
t. Vamo fazê outra coisa.

AL. Vamo barraquinha?

t. Vamo.

AL. Vamo pô barraquinha... Cantinhu...

c.



Os próximos diálogos nos mostram a criança lidando com eventos em sequência e isso se evidencia também nos contrastes temporais. No diálogo (36a), há o presente em *Não cuchigu vê* e o passado perfectivo em *Pá-le-cheu ã, pa-le-ceu á*.

36) a. A. L (2;1.28)

AL. Ó...ó... não cutchigo... dêi-tuqui...

t. Cê não consegue o quê?

(3 segundos)

AL. Não cuchigu vê... chêmuiado...

(6 segundos)

AL. Aaaaaah! (grito)

t. Que foi?

AL. Pá-le-cheu ã, pa-le-ceu á

Em (37), há o contraste entre futuro *Vai passιά* e presente *Eu chiguio*:

37) AL. Vai passιά... Eu chiguio. Vai passιά

t. Tá bom.

AL. Vai passιά...

t. Vô. Tchou.

E em (38) há o contraste entre passado perfectivo *Eu liguei, ó...* e futuro *Eu vô ligá di novo*. A criança marca um evento que aconteceu e a ação de repetir esse evento.

38) A. L. (2;2.23)

AL. Ah...

(5 segundos)

AL. Eu liguei, ó...

t. Tá bom. (baixinho)

AL. Eu vô ligá di novo. [inint.]

A análise de dados longitudinais nos dão um parâmetro inicial para visualizar como as relações temporais começam a se configurar na fala infantil. Existe aí um desafio para a pesquisa: ao mesmo tempo há o aparecimento de formas tempo-aspectuais na fala e o significado que a criança atribui a elas, que se diferencia em certa medida do que os adultos concebem como presente, passado e futuro.

Numa observação primeira, se assumimos a perspectiva teórica de que o tempo gramatical se desdobra na relação entre três tempos (evento, referência e fala) podemos considerar que a criança faria inicialmente essa relação dentro de uma temporalidade reduzida à sua realidade imediata. Entretanto, por enquanto, só conseguimos chegar até aí; não conseguimos explicar de modo suficiente a diferença entre as relações temporais estabelecidas pelos adultos e pelas crianças, e nem propor um caminho que explique como a criança estabelece e passa a especificar essas relações.

O que temos até então é que a percepção do evento é central, uma vez que se configura como um caminho de conciliação entre os resultados da análise de dados de compreensão e produção. Talvez – e assim delinheio a proposta de uma tese – a criança compreenda/reconheça o evento em um primeiro momento. As operações temporais e aspectuais aparecem e são "experimentadas" à medida em que esses eventos são percebidos em sequência ou em suas partes – o que evidencia a noção da criança como capaz de detectar a complexidade linguística (BERTINETTO et al, 2007-08).

E aqui chego em um ponto de virada do trabalho: enquanto a Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar dita um caminho no qual a criança adquire o

tempo em função da telicidade e a Hipótese do Aspecto Gramatical em Primeiro Lugar coloca o aspecto gramatical como a categoria que condiciona a aquisição de tempo, os dados que apresentei do português brasileiro nos mostram, mesmo que em caráter exploratório (quero dizer, são poucos dados), que existem outros elementos componentes dos eventos que podem influenciar na compreensão e produção das formas de tempo e aspecto pela criança. Vimos que os trabalhos de Delidaki (2006), Wagner (2001), Van Hout (2007) e Olbishevskaja (2011) testam a aquisição de tempo em função da telicidade ou da perfectividade, chegando a resultados que, a depender da língua e do referencial teórico para a definição dessas categorias, relativizam a influência de uma categoria sobre a outra. Olbishevskaja (2011) afirma, por exemplo, que embora a compreensão e produção de tempo sejam independentes da telicidade, esta exerce um papel facilitador.

A busca por uma outra resposta que não apenas desse como resultado se a telicidade ou a perfectividade influencia ou não na aquisição do tempo foi o que me motivou, nesta pesquisa, à comparação de dados de compreensão, de produção eliciada e de produção longitudinal e, nisso, à análise do que se pode observar a mais nos experimentos para além da testagem de uma hipótese. Por exemplo, teoricamente consideramos o evento *comer o macarrão* como télico, entretanto os dados de compreensão nos mostram que os resultados de *comer o macarrão* não estão próximos aos do *chutar a bola* (também télico), mas sim se aproximam dos resultados de *brincar*. Ora, então, computar os dados de *comer o macarrão* juntamente com *chutar a bola* e chegar à relação com a telicidade e a compreensão do passado perfectivo resultaria numa generalização, que, por consequência, se distanciaria das respostas das crianças em si. Minimamente, o que esse experimento nos permite questionar em relação a isso é se de fato a criança "enxerga" o evento *comer o macarrão* como télico, ou a telicidade do evento *comer o macarrão*. Antes ainda, precisaríamos de um experimento que testaria se a criança é sensível à telicidade, se reconhece essa categoria. Tudo isso nos mostra que, no mínimo, as relações de significado são complexas e a opção por uma metodologia experimental em semântica passa pelo questionamento sobre a natureza do significado, conforme afirma Krifka (2011).

A comparação entre os dados levanta, assim, dois pontos significativos: a percepção do evento e a dificuldade de diferenciar tempo e aspecto gramatical na produção das crianças, o que sugere que essas categorias podem estar, em certa

medida, sobrepostas para as crianças. Por isso, este trabalho pende para a hipótese de aquisição do sistema ATAM, desenvolvida por Bertinetto (2009) e Bertinetto et al (2007-8), que, como vimos, parte da consideração de que a criança tem uma predisposição para detectar a complexidade linguística e defende que ela adquire inicialmente as categorias de tempo, aspecto e modo, numa forma sincrética, o sistema ATAM. Uma pergunta que deriva dessa hipótese é como a criança passa a especificar essas categorias. Por ora, temos algumas pistas que passam pela relação entre eventos.

Diante disso, precisamos, também, de respostas em termos teóricos que discutam definições de tempo e aspecto levando em conta tanto a semântica quanto a sintaxe. Ao observarmos os esquemas em (33b, 34c e 35c), podemos perceber que eles não diferenciam a representação dos dados das crianças e dos adultos. Nessa direção, portanto, no capítulo 4, uma proposta teórica que relacione estrutura de eventos com as categorias de tempo e aspecto.

3.5 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresento os resultados de um experimento de Julgamento de Valor de Verdade e outro de Produção Eliciada, e os comparo a dados de Produção Longitudinal, com o objetivo de encaminhar uma análise da aquisição de tempo e aspecto no Português Brasileiro. De uma discussão metodológica baseada em Crain e Thornthorn (1998) e Krifka (2011), entendemos que esses experimentos podem fornecer tanto evidências sobre a estrutura das sentenças quanto sobre o significado das formas linguísticas. O tempo e o aspecto são categorias que ganham definições tanto de uma perspectiva sintática quanto semântica, o que os torna fenômenos complexos a serem analisados em relação à aquisição. Por isso, optei pela comparação entre os dados. Nesse sentido, busquei no experimento de Julgamento de Valor de Verdade evidências sobre a compreensão dessas categorias pelas crianças; na produção, a ideia foi verificar em que medida as formas morfológicas que a criança produz estão condicionadas às etapas de um evento; e nos dados longitudinais encontro pistas sobre o que as crianças podem compreender em relação a tempo e aspecto, bem como sobre as formas que aparecem gradativamente no processo de aquisição.

Quanto aos dados de compreensão, observamos que a criança não faz as mesmas associações entre forma e significado feitas do que os adultos. Nesse processo, o que se sobressai é o traço de duratividade dos eventos, e não a telicidade. Ao que parece, a percepção dos eventos pelas crianças é anterior à interpretação das formas de tempo e aspecto.

A percepção dos eventos ou das etapas de um mesmo evento em sequência é o que mais se destaca quando olhamos para os dados de produção. É o que pode estar condicionando a produção das marcas de tempo e aspecto pela criança e a especificação dessas categorias ao longo do processo de aquisição, considerando que de início a criança adquire uma categoria sincrética ATAM. Visualizamos isso também nos dados de produção longitudinal. A compreensão e produção de formas como o passado perfectivo e o futuro perifrástico estão diretamente relacionadas a eventos e etapas de eventos percebidos ou realizados no contexto imediato da criança.

Essa discussão nos encaminha, então, a uma explicação teórica que dê conta da relação entre a estrutura de eventos e as formas de tempo e aspecto, e das diferenças entre as relações tempo-aspectuais dos adultos e das crianças.

4 CAMINHO TEÓRICO: DOMÍNIO DO TEMPO E DAS SITUAÇÕES

Vimos no segundo capítulo as abordagens possíveis dos dados de aquisição de tempo e aspecto conforme teorias semânticas e sintáticas. Ressalto que a escolha de um ou outro modelo teórico determina a definição dessas categorias e as hipóteses com relação à aquisição. Diante disso e dos dados apresentados no capítulo 3, que parecem fugir, em certa medida, das principais hipóteses observadas (LAFH e GAFH), busco uma teoria que alie a sintaxe e a semântica, no que diz respeito à composição dos eventos e sua relação com as categorias de tempo e aspecto levando em conta suas posições na estrutura sintática. Com esse propósito, passo aqui para a Nanossintaxe, modelo que, embora parta de alguns princípios do programa minimalista e da sintaxe cartográfica, traz uma nova proposta de arquitetura da gramática (FERREIRA, 2017). Dentro dessa proposta, estão os trabalhos de Ramchand (2008)³⁴ com a Sintaxe de Primeira Fase para dar conta da composição dos eventos e Ramchand e Svenonius (2014) que apresentam uma análise das categorias funcionais de tempo e aspecto. É a partir dessa perspectiva que proponho uma análise para a aquisição dessas categorias.

Neste capítulo, portanto, apresento brevemente a nanossintaxe; destaco a abordagem de Ramchand (2008) e Ramchand e Svenonius (2014); e proponho um caminho de análise dos dados do português brasileiro. No capítulo 5, analiso especificamente os dados de aquisição.

4.1 A NANOSSINTAXE

Desenvolvida na Universidade de Tromsø, a nanossintaxe, em oposição à ideia de que a sintaxe seja um arranjo de palavras e morfemas, parte da ideia de que os ingredientes da estrutura sintática são submorfêmicos – trata-se de uma das principais características da proposta, conforme explica Starke (2009), um dos fundadores da teoria. Essas unidades submorfêmicas são traços abstratos que, com a aplicação de determinadas operações sintáticas, constroem outros elementos, como morfemas e palavras (FERREIRA, 2017, p. 74). As mesmas operações

³⁴ Embora não cite explicitamente que realiza um trabalho em nanossintaxe, Ramchand (2008) segue os princípios da teoria.

aplicadas aos traços são aplicadas aos morfemas, às palavras e aos sintagmas para a construção das sentenças, o que constitui outra característica essencial da teoria, de acordo com Caha (2009, p. 205, *apud* FERREIRA, 2017, p. 74).

A nanossintaxe traz dessa forma um novo tratamento para o léxico, não como um módulo independente (como considera, por exemplo, o programa minimalista). Os itens lexicais são compostos por estruturas geradas a partir da combinação dos traços submorfêmicos. A entrada lexical passa a ter a forma <informação fonológica, árvore sintática, informação conceitual> e a operação de lexicalização³⁵ vai combinar as árvores armazenadas nas entradas lexicais com a árvore construída pela sintaxe (STARKE, 2009, p. 2). Assim, um item lexical não corresponde mais a apenas um núcleo de uma projeção, mas sim a uma estrutura que pode ocupar mais de um nó terminal.

Neste modelo, então, princípios e regras sintáticas³⁶ constroem pedaços de estrutura a partir de traços submorfêmicos. Essas estruturas podem ser combinadas e gerar novas árvores, que podem chegar ao tamanho de um morfema, de uma palavra e de uma frase (STARKE, 2009, p. 6). E, uma vez que o item lexical armazena pedaços de estrutura, o léxico se constitui como uma forma de interpretar a sintaxe e mapeá-la para outras representações, como a conceitual e a fonológica (STARKE, 2009, p.2).

Vejamos dois exemplos para compreendermos melhor o sistema proposto. O primeiro deles, apresentado por Ferreira (2017, pp.75-6), diz respeito ao morfema '-s' do latim, ao qual estão associados os traços feminino, acusativo e plural. Os traços, na nanossintaxe, são representados por galhos binários independentes e um mesmo morfema pode realizar mais de um desses traços, o que se observa na estrutura a seguir:

³⁵ Rammé e Simão (2017), em tradução de Starke (2010), optam por traduzir Spell out como lexicalização. "(...) o termo "lexicalização" é usado como um equivalente de spell out, i.e., dizemos que um item lexicaliza uma construção da sintaxe quando este item é capaz de se combinar de maneira satisfatória a todos os traços da árvore criada, acrescentando, assim, conteúdo fonológico e conceitual-enciclopédico à estrutura sintática." (RAMMÉ e SIMÃO, 2017, p. 119).

³⁶ Há, por exemplo, o Princípio do Superconjunto, segundo o qual " Uma árvore armazenada no léxico se combina com um nó sintático se e somente se a árvore armazenada no léxico contiver o nó sintático." (RAMMÉ e SIMÃO, 2017, p. 21). Outro é o Princípio Elsewhere, de acordo com o qual o item com menos nós, mais especificado, vence a competição por um nó diante de outros itens maiores (RAMMÉ e SIMÃO, 2017, p. 124). Esses e outros princípios, bem como suas aplicações, podem ser encontrados em Ferreira (2017); Rammé (2012; 2017); (RAMMÉ e SIMÃO, 2017); Starke (2010).

FIGURA 21 – A REALIZAÇÃO DE MAIS DE UM TRAÇO POR UM MESMO MORFEMA

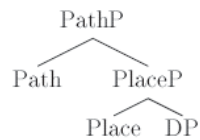


FONTE: FERREIRA (2017, PP.75-6)

Podemos observar que os traços abstratos fem, acc e pl ocupam nós terminais individuais e o morfema identifica os três.

Outro exemplo de Ferreira (2017, pp. 81-82) ilustra o fato de diferentes itens lexicais carregarem diferentes pedaços de estrutura, o que explica também variações translinguísticas. É o caso das preposições espaciais. Há uma hierarquia de traços estabelecida para essas preposições, conforme a figura 22:

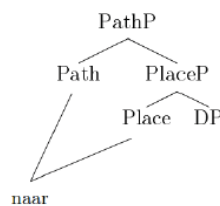
FIGURA 22– HIERARQUIA DE TRAÇOS PARA PREPOSIÇÕES ESPACIAIS



FONTE: Ferreira (2017, p. 81)

O que varia entre as línguas é o pedaço de estrutura armazenado por cada item lexical. No holandês, a preposição *naar* (para) armazena a função Path e a função Place (PANTCHEVA, 2011, p.41, apud FERREIRA, 2017, p. 81):

FIGURA 23 – ESTRUTURA DA PREPOSIÇÃO NAAR DO HOLANDÊS



FONTE: Ferreira (2017, p. 81)

No macedônio, há a preposição *na* (para) que armazena Path e *kaj* (em) que armazena Place (PANTCHEVA, 2011, p.41, *apud* FERREIRA, 2017, p. 81):

FIGURA 24 – ESTRUTURA DA PREPOSIÇÃO NA E KAJ DO MACEDÔNIO



FONTE: Ferreira (2017, p. 81)

A composição de estruturas sintáticas a partir de traços submorfêmicos e a formação de estruturas mais complexas é a base para compreendermos a Sintaxe de Primeira Fase, em que Ramchand (2008) propõe uma abordagem que pode ser considerada nanossintática para os eventos, e a estrutura das categorias funcionais apresentada por Ramchand e Svenonius (2014). Veremos isso no próximo item.

4.2 OS EVENTOS E AS SITUAÇÕES

Para dar contas categorias funcionais, Ramchand e Svenonius (2014) propõem a divisão da sentença em três domínios: dos eventos (e), das situações (s) e das proposições. No primeiro, há a estrutura da Sintaxe de Primeira Fase (RAMCHAND, 2008), que traz a representação dos eventos e subeventos. O domínio das situações consiste nas projeções de tempo e aspecto e as proposições são as situações ancoradas em um contexto.

Esses três domínios são considerados primitivos conceituais que fariam parte da faculdade da linguagem. Os autores partem da hierarquia sintática C > T > V para representar o modo como esses primitivos estão organizados no "computador mental" e como são amadurecidos no sistema sintático-semântico.

A estrutura proposta pelos autores traz elementos da sintaxe minimalista e da sintaxe cartográfica. Como vimos no primeiro capítulo, o minimalismo defende regras sintáticas mínimas para a Gramática Universal, enquanto que a cartografia propõe uma Hierarquia Funcional com um grande número de categorias articuladas e ordenadas. Para uma proposta que se apropria de elementos de ambas,

Ramchand e Svenonius (2014) vão considerar uma hierarquia funcional central que ordena modalidade epistêmica e tempo gramatical sobre modalidade "root" (de raiz) e aspecto gramatical, que estão sobre a estrutura argumental e sobre o aspecto lexical. Essa hierarquia, porém, não será considerada simplesmente como parte da GU, os autores pretendem mostrar como ela é derivada a partir de princípios da gramática minimalista. Segundo os autores, cada língua desenvolve uma hierarquia funcional específica que é consistente com a hierarquia funcional central. Logo, ao mesmo tempo que Ramchand e Svenonius consideram a existência de hierarquia de núcleos funcionais, eles não defendem que seja fixa e nem parte da GU.

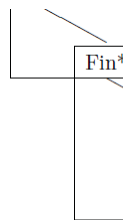
Nessa proposta, há os elementos sintáticos Fin[iteness], T[ense], Asp[ect], V[erb], que estão em relações de dependências criadas por Merge. Na figura 11, temos um exemplo da estrutura para *could have been being explained* (uma tradução possível seria *poderia ter sido explicado*) que mostra a hierarquia dos núcleos e as relações de dependência. A hierarquia básica aqui, que vamos compreender melhor daqui a pouco, é a do tempo (TP) sobre o aspecto gramatical (AspP) sobre o evento (VevtP). A relação entre essas projeções é central para Ramchand e Svenonius (2014).

FIGURA 25 – HIERARQUIA DOS NÚCLEOS SINTÁTICOS

Além da hierarquia, nessa estrutura observamos que um item pode ocupar mais de um nó sintático, como é o caso de *explained* e *could*, característica do sistema nanossintático, como vimos anteriormente.

Como mencionado no início desta seção, a sentença, na proposta de Ramchand e Svenonius (2014), está dividida em três domínios (eventos, situações e proposições), o que está diretamente relacionado a questões cognitivas e semânticas. A cognição envolve a nossa percepção desses três diferentes domínios, representados no esquema abaixo, em que os autores fazem a correspondência entre eles e a estrutura:

FIGURA 26 – HIERARQUIA DOS DOMÍNIOS DO EVENTO (EVENT), DA SITUAÇÃO (SITUATION) E DA PROPOSIÇÃO (PROPOSITION)



FONTE: Ramchand e Svenonius (2014, p. 21)

As zonas propostas correspondem a certas combinações de noções básicas da ontologia semântica, que são universais. Por exemplo, os domínios dos eventos e das situações correspondem, respectivamente, a nossa habilidade de distinção entre o V-domínio e o T-domínio.

4.2.1 O domínio dos eventos

Para compreendermos o domínio dos eventos precisamos voltar à Ramchand (2008) e sua proposta para a Sintaxe de Primeira Fase. A autora apresenta uma estrutura sintático-semântica para o domínio, composta pelos subeventos: *init* (initiaton), *proc* (process) e *res* (result). Esses subeventos estão organizados em uma estrutura sintática hierárquica, que é interpretada por um sistema semântico, o qual pode ser relacionado a uma semântica de eventos. Ramchand (2008, p.42) segue o pressuposto neodavisoniado de que as variáveis de

evento são elementos cruciais na representação lógica das sentenças e os papéis dos seus participantes envolvem relações separadas entre eventos e cada participante. A diferença, entretanto, do tratamento de Ramchand (2008) para os trabalhos que se seguiram ao modelo davidsoniano (PARSONS 1990, por exemplo) é que para a autora evento não envolve a variável temporal, a qual está no domínio das situações.

Conforme Ramchand e Svenonius (2014), a intuição dos falantes sobre o que constitui um evento é uma das evidências desse domínio. Outras características são relações entre subeventos de causação e resultatividade (como veremos a seguir), propriedades como estatividade e dinamicidade (os traços, como vimos no capítulo anterior) e os papéis que constituem relações entre indivíduos e eventos (o papel de agente, por exemplo). A ideia da percepção dos falantes sobre os eventos dá base para a proposta da Sintaxe de Primeira Fase. Segundo Ferreira (2017, p.97), "a pressuposição do modelo é a de que os falantes percebem os eventos em termos de um desencadeamento que causa um processo e culmina em um resultado." Daí os subeventos Init, Proc e Resul, respectivamente. Vamos ver mais especificadamente as definições de cada um.

Init P (Initiation Phrase) é a projeção responsável pela introdução do argumento externo; assim insere algo que "causa" ou que faz o evento acontecer. Essa projeção existe quando o verbo expressa um estado causacional ou desencadeador que leva ao processo. Este, por sua vez, é a projeção Proc P (Process Phrase), a qual está presente independente se o processo tem uma duração maior ou se se caracteriza como uma transição mínima, como nos eventos achievements. Já o ResP (Result Phrase) é a projeção do resultado. Existe somente quando há um estado resultante explicitamente expresso pelo predicado lexical. É importante destacar que o ResP não é equivalente à telicidade, uma vez que a expressão de resultado pode ser modificada por auxiliares, por PPs, dentro da sintaxe da primeira fase para criar predicados atélicos (RAMCHAND, 2008, p. 40); além disso, eventos accomplishments, como veremos, não apresentam a projeção de resultado, mas têm elementos que garantem a telicidade.

As projeções estão organizadas conforme a estrutura na figura 27:

FIGURA 27 – PROJEÇÕES INITP, PROCP E RESP

FONTE: Ramchand (2008, p. 40)

Ramchand (2008), assim, redefine o que tradicionalmente se rotula como V, do VP. Para ela, a noção de verbo é uma composição que envolve alguns ou todos os três elementos. Por isso, a projeção ganha o rótulo EvtP, destacando o lugar de toda a composição do evento e não apenas do verbo em si.

No domínio dos eventos, então, as relações entre os participantes são construídas recursivamente de descrições de eventos sucessivamente encaixadas e predicções de sujeitos. Ramchand (2008, p.40) explica que cada projeção forma uma estrutura predicacional própria, em que a posição de especificador é preenchida pelo argumento ou tema do subevento e a posição de complemento é preenchida pelo sintagma que descreve o conteúdo desse subevento. Resumindo, as projeções apresentam os seguintes argumentos:

- initP: introduz o evento de causação e licencia o argumento externo (sujeito da causa = INITIATOR)
- procP: especifica a natureza da mudança ou processo e licencia a entidade que passa pela mudança ou processo (sujeito do processo = UNDERGOER)
- res P: da o 'telos' ou o estado resultante do evento e licencia a entidade que passa pelo resultado (sujeito do resultado = RESULTEE)

Os sujeitos INITIATORS são entidades que possuem a propriedade denotada pela subeventualidade de iniciação, que faz com que o processo ocorra, por exemplo os argumentos em itálico nas sentenças abaixo³⁷:

- 39) a. *A chave* abriu a fechadura.
 b. *A pedra* quebrou o vidro.
 c. *João* convenceu a Maria.
 d. *Maria* dirigiu o carro.

A projeção de processo apresenta dois argumentos: UNDERGOERS, que são os sujeitos dos processos (40) e PATHS, os complementos (41):

- 40) a. *Maria* dirigiu o carro.
 b. *João* secou a mesa.
 c. *A bola* rolou.
 d. *A maçã* avermelhou.

- 41) a. *Maria* percorreu a trilha.
 b. *João* comeu a manga.
 c. *Maria* desenhou um círculo.
 d. *João* correu até a loja.

RESULTEEES são entidades cujo estado é descrito de acordo com uma propriedade resultativa.

- 42) a. *Maria* entregou o dever de casa.
 b. *Maria* jogou a bola para fora.

Há argumentos que podem ocupar duas posições: UNDERGOER-INITIATOR e RESULTEE-UNDERGOER.

³⁷ Os exemplos de (39) a (44) são de Ramchand (2008, p.52) e foram adaptados para o português (tradução nossa).

UNDERGOER-INITIATOR é um papel composto que se constitui quando o mesmo argumento desencadeia o evento e experencia o processo.

- 43) a. Maria correu.
 b. O diamante brilhou.
 c. João comeu a manga.
 d. Maria dançou.

RESULTEE-UNDERGOER é um papel composto que se constitui quando o mesmo elemento é argumento do processo e do estado resultante.

- 44) a. João empurrou o *carro* até a loja.
 b. Maria quebrou a *bengala*.

Da organização sintática das três projeções, emergem diferentes classes verbais. Vamos, agora, apresentar a estrutura proposta de Ramchand (2008) para algumas delas e depois tentar traçar um paralelo com as classes acionais. Por enquanto, porém, não vamos acrescentar as categorias funcionais, os eventos aqui estão sem tempo e aspecto. A autora parte de um dos elementos que diferencia esse sistema: a possibilidade de os verbos ocuparem mais de um nó sintático, chamada de *multi-attachment* das raízes verbais. A variedade de tipos de verbos e papéis vão derivar das diferentes possibilidades de combinações da sintaxe (RAMCHAND, 2008, p. 63).

1) Verbos initiation-process

- a) Transitivos (ex: empurrar, dirigir, secar)

São duas estruturas possíveis para os eventos initiation-process transitivos. Há sempre um DP initiator, que desenrola um processo, e o que varia é o argumento do ProcP: undergoer ou path. Quando o DP objeto é argumento do spec de procP, o ponto final do evento é identificado com o estágio final da propriedade ou trajetória espacial ativada pelo objeto. A estrutura na Figura 26 da sentença *John pushed the cart* (*John empurrou o carrinho*) contém o *the cart* como undergoer:

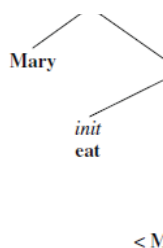
FIGURA 28 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS



Fonte: Ramchand (2008, p. 65)

Outra possibilidade é quando o ProcP apresenta um complemento PATH; nesse caso, o DP é construído por definição do processo. É o que se tem chamado de tema incremental. É o exemplo de *the mango* (*a manga*), em *Mary eat the mango* (*Mary comeu a manga*) na estrutura:

FIGURA 29 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS COM COMPLEMENTO PATH



Fonte: Ramchand (2008, p. 66)

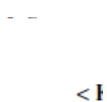
Nota-se que *Mary*, além de initiator, é undergoer também porque experencia o processo.

b) Intransitivos

Há um único DP ocupa a posição de undergoer e initiator, passando de uma para outra por Move. É o caso de *Alex* em *Alex ran* (*Alex correu*) e *Katherine* em *Katherine danced* (*Katherine dançou*). É possível também haver um objeto PATH,

como *the race* (a corrida) em *Michael ran the race* (Michael correu a corrida). Um exemplo é a estrutura em X:

FIGURA 30 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS INTRANSITIVOS



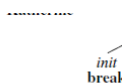
FONTE: Ramchand (2008, p.71)

2) Verbos Initiation-process-result

a) Transitivos (ex.: quebrar, jogar, encontrar, explorar, entrar)

Apresentam um DP objeto que é UNDERGOER e RESULTEE, e o DP sujeito é INITIATOR, respectivamente *the stick* (o bastão) e *Katherine* na estrutura da Figura 31 para sentença *Katherine break the stick* (Katherine quebrou o bastão).

FIGURA 31 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS-RESULT



FONTE: Ramchand (2008, p. 75)

Vale observar que quando um único item lexical identifica ambos proc e res o evento expresso é pontual.

b) Intransitivos (ex.: chegar e cair)

Nesse caso, um único DP é initiator, undergoer e resultee. Na estrutura 32, sentença *Michael arrive (Michael chega)*, Michael ocupa essas posições.

FIGURA 32 – ESTRUTURA DE VERBOS INITIATION-PROCESS-RESULT INTRANSITIVOS

FONTE: Ramchan (2008, p. 79)

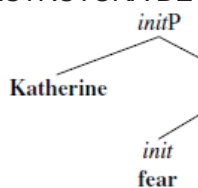
3) Verbos estativos

Emergem quando tem um núcleo *init* e o complemento não é um processo. O complemento pode ser um DP (45a), AP (45b) ou PP (45c).

- 45) a. Katherine fears *nightmares*.
 b. Ariel looks *tired*.
 c. The two rivers meet *at the end of the field*.

Um exemplo é a estrutura em (33):

FIGURA 33 – ESTRUTURA DE VERBOS ESTATIVOS



FONTE: Ramchand (2008, p.106)

Em resumo, utilizamos aqui, da proposta de Ramchand (2008), as seguintes possíveis estruturas³⁸:

QUADRO 6 – ESTRUTURAS VERBAIS

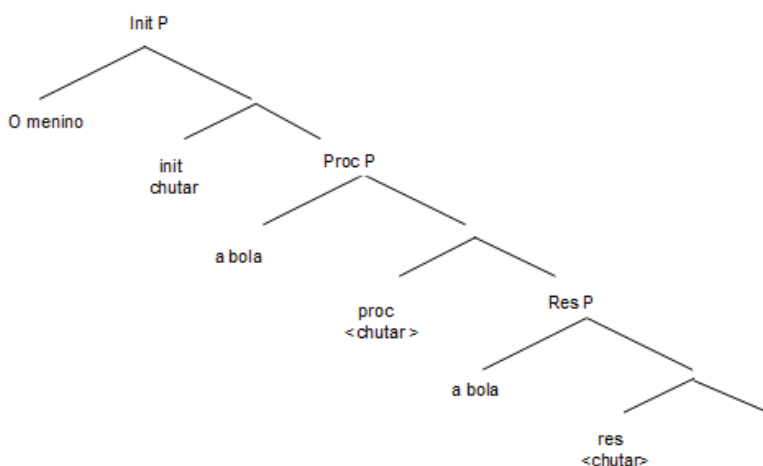
| | | |
|-------------------|-----------------------------------|---|
| [init, proc] | | |
| Transitivos | initiator, undergoer | dirigir, empurrar, pintar |
| | initiator, path | comer, ler |
| Intransitivos | initiatori, undergoeri | Correr |
| [init, proc, res] | | |
| Transitivos | initiator, undergoeri, resulteei | quebrar, jogar, encontrar, explorar, entrar |
| Intransitivo | initiatori, undergoeri, resulteei | chegar, cair |
| [init] | initiator | ter, parecer |

FONTE: Ramchand (2008)

Seguindo o modelo, a estrutura dos eventos selecionados para os testes apresentados no capítulo 3, considerando primeiramente o domínio dos eventos, ou seja, sem a marcação de tempo e aspecto, se constituem da seguinte forma:

46) O menino *chutar a bola*

FIGURA 34 – ESTRUTURA DO EVENTO O MENINO CHUTAR A BOLA



³⁸ Em Ramchand (2008), há outras estruturas que a autora propõe para dar conta de verbos degree achievements, de alternância e da classe dos semelfactivos. Não incluímos a apresentação dessas estruturas neste trabalho, uma vez que não é objetivo analisar esses casos na aquisição.

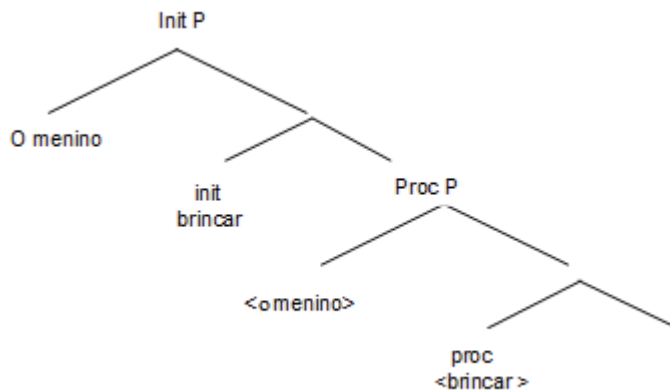
47) O menino *brincar*FIGURA 35 – Estrutura do evento *O menino brincar*48) O menino *comer macarrão*

FIGURA 36 – ESTRUTURA DO EVENTO O MENINO COMER O MACARRÃO

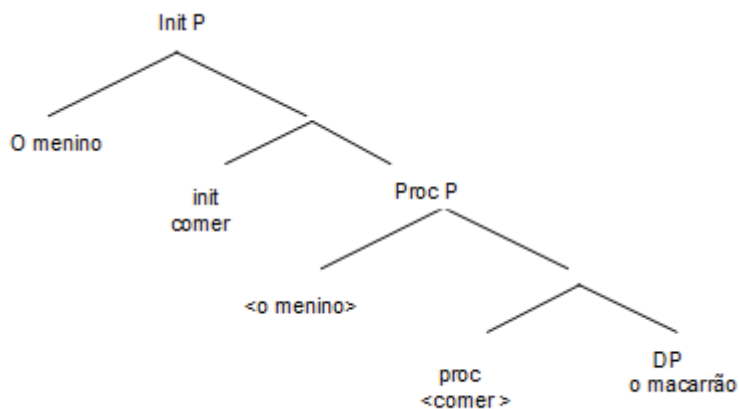
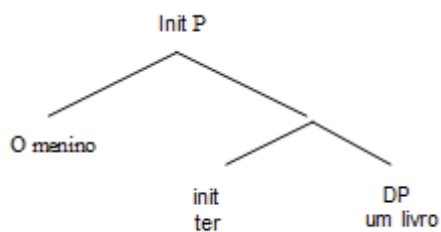
49) O menino *ter um livro*

FIGURA 37 – ESTRUTURA DO EVENTO O MENINO TER UM LIVRO



Considerando que cada evento selecionado corresponde a uma classe aspectual, cabe traçar um paralelo entre a proposta da Ramchand (2008) e o aspecto lexical, uma vez que ambos dizem respeito à composição dos eventos. Vimos no cap. 1 que o aspecto lexical corresponde às relações temporais internas aos eventos, que são distinguidos pelos traços: dinamicidade, homogeneidade (ou telicidade) e duratividade. Ramchand (2008), por sua vez, não considera a variável temporal no domínio dos eventos, para a autora a construção da sentença, suas estruturas causacionais e predicacionais, não dependem do tempo. Apesar dessa diferença, Ramchand (2008, p.77) aponta algumas correspondências entre as quatro classes aspectuais e as estruturas propostas por ela:

- I. Os verbos que contêm [init, proc] são os tradicionalmente denominados atividades, ou os que possuem os traços [+continuous] [-bounded].
- II. Os accomplishments também são [init, proc]. Isso porque nesse sistema o limite temporal é dado por PATH limitados na posição de complemento do núcleo proc.
- III. O res P não é obrigatório para um limite temporal.
- IV. Os verbos [init, proc, res] são os clássicos pontuais ou achievements.
- V. Verbos que identificam um processo não pontual são aqueles que não identificam simultaneamente processo e resultado. Isso equivaleria ao traço da duração.

Diante disso, proponho, neste trabalho, a consideração da composição dos subeventos como uma alternativa ao aspecto lexical, separando assim o local da telicidade – incluindo as diferentes composições que tornam um evento télico – o domínio do evento, do local do aspecto gramatical e do tempo gramatical, o domínio das situações.

Com relação à telicidade especificamente, é importante observar que nenhuma projeção carrega um traço [+télico]. Segundo Ramchand (2008), a telicidade emerge da interação de diferentes fatores, por exemplo: os eventos que apresentam a projeção resP são télicos; os eventos init proc são télicos quando apresentam um argumento PATH limitado. A telicidade é, portanto, composicional. Considerando essa relação entre a composição da estrutura e a telicidade, a autora

rediscute os testes *in an hour* (em X tempo) e *for an hour* (por X tempo). O *in a hour* mede uma escala temporal que leva a um limite definido ou a uma transição, por isso é agramatical se combinado com processos não limitados (50a e b) e gramatical com trajetórias limitadas (50c e d) e decomposições com res P (50e e f):

- 50) a. *Michael drove the car in an hour.³⁹
 b. *Karena danced in an hour.
 c. Michael walked the trail in an hour.
 d. Alex ate the mango in ten minutes.
 e. Ariel ran her shoes ragged in one hour.
 f. Katherine painted the wall red in a hour.
 (RAMCHAND, 2008, p. 202)

Já o teste *for an hour* parece, segundo a autora, ser um teste para explicitar a existência do resP, uma vez que só torna a sentença agramatical quando combinado a estruturas que apresentam essa projeção. Inclusive, é aceito em eventos com paths limitados. *For an hour* parece requerer uma duração específica, por isso (51g) é agramatical, já que o complemento PATH representa uma transição espacial curta.

- 51) a) Michael drove the car for an hour.⁴⁰
 b) Karenna danced for an hour.
 c) Michael walked the trail for an hour.
 d) Alex ate the mango for an hour.
 e)*Ariel broke the box for an hour.
 f) ?? Katherine ate the mango up for an hour.
 g)*Michael drove the car into the garage for two minutes.
 (RAMCHAND, 2008, p. 202)

³⁹ 50a) Michael dirigiu o carro em uma hora. 50b) Karenna dançou em uma hora. 50c) Michael caminhou na trilha em uma hora. 50d) Alex comeu a manga em dez minutos. 50e) Ariel correu seus sapatos em uma hora. 50f) Katherine pintou a parede vermelha em uma hora.

⁴⁰ 51a) Michael dirigiu o carro por uma hora. 51b) Karenna dançou por uma hora. 51c) Michael andou a trilha por uma hora. 51d) Alex comeu a manga por uma hora. 51e) Ariel quebrou o box por uma hora. 51f) Katherine comeu a manga por uma hora. 51g) Michael dirigiu o carro até na garagem por dois minutos.

Ramchand (2008, p. 203) considera, portanto, *for an hour* como incompatível com eventos que incluem resP e eventos sem duração, e *in an hour* como incompatível com decomposições que não incluem um limite temporal final. Para autora, seriam testes falhos para diagnosticar a telicidade, em que se confundem estrutura de evento, limitação aspectual e questões pragmáticas.

Não é simples, então, visualizar um padrão de aquisição com base na telicidade dos verbos quando se considera esse conceito condicionado à composição dos eventos. Os testes observados, por exemplo, não acusam a telicidade de *to eat the mango* (*comer a manga*), uma vez que tanto *Alex ate the mango for an hour* (*Alex comeu a manga por uma hora*) quanto *Alex ate the mango in an hour* (*Alex comeu a manga em uma hora*) são gramaticais, e tanto uma quanto outra possuem a mesma estrutura, independente do advérbio: *init*, *proc*, *path*. Nesse caso, o que garante a telicidade é o argumento *path*, *the mango* (*a manga*), o que é diferente de *Katherine danced* (*Katherine dançou*), que também apresenta *init* e *proc*, mas não tem o argumento *path*, portanto é um evento atélico. Levando o padrão de aquisição sugerido pela LAFH para a Sintaxe de Primeira Fase, teríamos que considerar que a marca de passado estaria condicionada a estruturas télicas em suas diferentes composições e a marca de presente a estruturas atélicas, que incluem estados (só com *init*) e atividades (*init* e *proc*). Entretanto, a estrutura de atividade e *accomplishments* são mais parecidas do que *accomplishments* e *achievements*, (tradicionalmente télicos) e isso pode implicar outro comportamento na aquisição.

Como a proposta da Sintaxe de Primeira Fase é sintático-semântica, precisamos compreender a parte semântica da estrutura, a qual, segundo Ramchand (2008), está na relação entre subeventos e entre eventos e seus participantes. Como mencionado anteriormente, a autora segue o pressuposto neodavidsoniano de que as variáveis de evento são elementos cruciais na representação lógica das sentenças e os papéis dos seus participantes envolvem relações separadas entre eventos e cada participante. Para além disso, Ramchand (2008) destaca que é uma semântica construída na estrutura:

(...) existe uma semântica combinatória geral que interpreta sua estrutura sintática em um modo regular e previsível. Então, a semântica da estrutura de eventos e dos participantes do evento são lidas diretamente fora da estrutura, e não diretamente fora da informação codificada pelos itens lexicais.⁴¹ (RAMCHAND, 2008, p. 42).

Ramchand (2008) propõe então uma semântica combinatória para interpretar esse tipo de estrutura sintática: os nós na árvore da sintaxe de primeira fase denotam relações entre propriedades de eventos e propriedades de eventos, construindo uma descrição de eventos mais complexa. Nessa perspectiva, nem os eventos nem as entidades individuais são argumentos do item lexical, mas são predicados introduzidos pela interpretação semântica dos nós.

Nesse sistema, há uma regra primitiva básica para composição de eventos nesse sistema, a que ela chama de relação *leads to* (leva a)⁴²:

Event Composition Rule (Regra de Composição de Evento)

$e=e_1 \rightarrow e_2$: e consists of two subevents, e_1 , e_2 such that e_1 causally implicates e_2 (e consiste em dois subeventos, e_1 , e_2 tal que e_1 causalmente implica e_2)

E há dois predicados primitivos sobre eventos, correspondendo a subeventos:

State(e): e é um estado.

Process(e): e é uma eventualidade que contém mudança interna.

A primeira relação entre eventos apresentada por Ramchand (2008, p. 42) é a *causação/iniciação*. Um evento como *eating* (comer), por exemplo, pode ser decomposto em dois subeventos relacionados por *causação*: e_1 é a *causação/iniciação*, e e_2 é o evento de algo sendo consumido, conforme a representação em (2). A autora usa a denotação de Hale e Keyser (1993, *apud* RAMCHAND, 2008, p. 43)), em que a flecha indica um evento que leva a outro:

⁴¹ "there is a general combinatorial semantics that interprets this syntactic structure in a regular and predictable way. Thus the semantics of event structure and event participants is read directly off the structure, and not directly off information encoded by lexical items." RAMCHAND, 2008, p. 42) (tradução nossa).

⁴² Ramchand (2008) toma como base Hale e Keyser (1993)

52) eating (e) where $e = (e1 \rightarrow e2: [cause-eat(e1) \& process-eat(e2)])$

Outra relação semântica é a adição de um resultado em particular. Nesse caso, segundo Ramchand (2008, p.43), há três subeventos envolvidos (init, proc e res), conforme a notação para o predicado *defuse the bomb* (*desativar a bomba*), um evento pontual:

53) 'defuse-the-bomb'(e) where $e=e1 \rightarrow (e2 \rightarrow e3) : [initiate-defuse(e1) \& process-defuse(e2) \& result-of-defusing(e3)]$

$e1$ é o desencadeamento, $e2$ é a bomba sendo desativada e $e3$ a bomba desativada. O $e2$ leva a $e3$. E $e1$ leva ao resultado da relação $e2$ e $e3$, seguindo assim uma hierarquia de encaixamento.

As eventualidades de iniciação e de resultado são estados (e) e a sua interpretação como causacional ou resultativa, respectivamente, vem da sua posição na estrutura hierárquica. Na posição init, o estado introduzido pelo núcleo é interpretado como algo que causa/implica no processo; na posição res, o estado introduzido pelo núcleo é interpretado como sendo causado pelo processo. Observa-se essa diferença nas definições:

54) a. IF $\exists e1, e2[State(e1) \& Process(e2) \& e1 \rightarrow e2]$, then by definition
Initiation($e1$)
b. IF $\exists e1, e2[State(e1) \& Process(e2) \& e2 \rightarrow e1]$ then by definition
Result($e1$)
(RAMCHAND, 2008, p. 44)

Para mostrar que a semântica é construída a partir da estrutura, Ramchand (2008) usa a denotação lambda. Aqui, res é interpretado como construtor de uma descrição de estado com um "holder" na sua posição de especificador:

55) $[[res]] = \lambda P \lambda x \lambda e [P(e) \& res'(e) \& State(e) \& Subject(x,e)]$
(RAMCHAND, 2008, p. 44)

O resP é selecionado pelo núcleo proc. Pega um argumento na sua posição de especificador que é interpretado com undergoer do processo, e uma descrição de estado em sua posição de complemento que é interpretado como estado resultante.

$$56) [[\text{proc}]] = \lambda P \lambda x \lambda e \exists e_1, e_2 [P(e_2) \ \& \ \text{proc}'(e_1) \ \& \ \text{Process}(e_1) \ \& \ e = (e_1 \rightarrow e_2) \ \& \ \text{Subject}(x, e_1)]$$

(RAMCHAND, 2008, p. 44)

Quando o núcleo proc combina com uma entidade, que seria o PATH, material remático, ao invés de um predicado de eventos, a interpretação é:

$$57) [[\text{proc}]] = \lambda y \lambda x \lambda e [\text{Path}(y, e) \ \& \ \text{proc}'(e) \ \& \ \text{Process}(e) \ \& \ \text{Subject}(x, e)].$$

(RAMCHAND, 2008, p. 51)

Quando o procP está formado, o núcleo mais alto, init, é interpretado como um evento de iniciação que leva ao evento construído pela estrutura mais baixa com a qual ele combina. Na posição de especificador, está o INITIATOR do subevento.

$$58) [[\text{init}]] = \lambda P \lambda x \lambda e \exists e_1, e_2 [P(e_2) \ \& \ \text{init}'(e_1) \ \& \ \text{State}(e_1) \ \& \ e = e_1 \rightarrow e_2 \ \& \ \text{Subject}(x, e_1)]$$

(RAMCHAND, 2008, p. 44)

Os eventos utilizados nos experimentos apresentados no capítulo 2 podem ser assim representados:

59) a. O menino *chutar a bola*

e1 desencadeador; e2 a bola sendo chutada; e e3 a bola chutada
 chutar (e) onde e = e1 → (e2 → e3) :initiate-chutar(e1) & process-chutar(e2) & result-of-chutar(e3)]

b. O menino *brincar*

e1 desencadeador; e2 processo de brincar
 brincar (e) onde e = (e1 → e2: [cause-brincar(e1) & process-brincar(e2)])

c. O menino *comer o macarrão*

e1 desencadeador; e2 o macarrão sendo comido; path macarrão
 comer (e) onde e = (e1 →e2: [cause-comer(e1) & process-
 comer(e2)])

d. O menino *ter um livro*

e1 desencadeador
 ter (e) onde e = e1 [initiate-ter (e1)]

A relação entre eventos e subeventos é importante para pensarmos a composição temporal das sentenças. Embora Ramchand (2008) ressalte que não há variável de tempo nesse nível, podemos enxergar uma relação de precedência, sucessão e sobreposição entre os subeventos. Segundo a própria autora, o subevento de iniciação e processo devem estar relacionados temporalmente até uma completa sobreposição; processo e resultado são também sobrepostos temporalmente até um ponto de transição, embora o resultado siga parcialmente o processo (RAMCHAND, 2008, p. 74). Entretanto, é só no domínio das situações que o evento ganha ancoragem temporal e espacial.

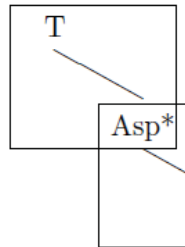
4.2.2 O domínio das situações

Enquanto que os núcleos do domínio dos eventos têm denotações que fazem deles descrições de tipos de evento, as situações são elaborações de eventualidades, que apresentam parâmetros de tempo e de mundo. O evento, então, é parte constitutiva de uma situação. Em outras palavras a situação é mais complexa do que os eventos; é uma elaboração ou especificação da informação dada pelo domínio mais baixo. A relação entre eventos e situações segue, então, o que Ramchand e Svenonius (2014, p.18) denominam de princípio da Coerência Composicional:

if X embeds YP, then the denotation of XP is a monotonically coherent elaboration of the denotation of YP.

Os domínios do evento e da situação estão, portanto, em uma relação hierárquica, conforme a figura (38):

FIGURA 38 – HIERARQUIA DOS DOMÍNIOS DE EVENTO (EVENT) E DA SITUAÇÃO (SITUATION)



FONTE: Ramchand e Svenonius (2014, p.19)

Ramchand e Svenonius (2014) explicam que a transição entre os domínios é feita pelo núcleo Asp, que combina com a descrição de evento sem um parâmetro temporal e entrega uma descrição situacional com parâmetros temporais. O núcleo T seleciona uma situação e devolve uma situação derivada. Segundo os autores, "eventos não vêm inerentemente com intervalos então eles precisam ser transformados em situação primeiro, em termos de derivação (por encaixamento sob Asp*), e então relacionados ao tempo de fala (pelo T)".⁴³ (RAMCHAND e SVENONIUS, 2014, p. 19).

As definições de Asp e T, na proposta de Ramchand e Svenonius (2014) ganham algumas especificidades conforme seu papel na estrutura. Para cada categoria, os autores constroem uma definição sintático-semântica, partindo de Giorgi e Pianesi (1997), que, baseados nos tempos de Reichenbach (1947), propõem duas relações que configuram tempo gramatical e aspecto. A primeira seria a relação entre o tempo de referência e o tempo de fala, a segunda seria a relação entre o tempo de referência e o tempo do evento, conforme o esquema no quadro abaixo. Os tempos de referência, de evento e de fala, para esses autores, são considerados intervalos.

⁴³ events do not inherently come with intervals so they need to be converted to the situational sort first, derivationally speaking (by embedding under Asp*), and then related to the speech time (by T) (RAMCHAND e SVENONIUS, 2014, p. 19) (tradução nossa).

QUADRO 7 – RELAÇÕES PARA TEMPO E ASPECTO GRAMATICAL

| Relation 1 | Relation 2 |
|----------------|-----------------|
| S_R future | E_R perfect |
| R_S past | R_E prospective |
| (S,R) presente | (E,R) neutral |

FONTE: Ramchand e Svenonius (2014, p. 19)

Segundo Ramchand e Svenonius (2014), trata-se de uma reinterpretação satisfatória da proposta reichenbachiana, uma vez que os autores consideram não haver necessidade de as formas gramaticais temporais demandarem dois processos de relações temporais para relacionar eventos ao tempo de fala, como defendia Reichenbach. Assim, consideram, como Giorgi e Pianesi (1997), a relação entre E e R como aspectual. Essa é uma virada teoria importante: a relação dos três tempos (TE, TR e TF) não é mais utilizada para explicar apenas o tempo, mas também o aspecto. Para Ramchand e Svenonius (2014), essa relação feita pelo núcleo Asp é que, como dito anteriormente, faz a transição entre o evento e a situação, em outras palavras associa ao evento um parâmetro temporal. É o local, portanto, do aspecto perfectivo e imperfectivo. Vale observar que os autores vão tratar do aspecto gramatical em sua divisão entre perfectivo e imperfectivo, não usam, portanto, a nomenclatura que consta no esquema de Giorgi e Pianesi (1997). Ramchand (2004), ao analisar a semântica dos prefixos do russo, já considerava as relações 1 e 2. O ponto principal deste trabalho é que a autora redefine E: ao invés de ser uma variável temporal, é uma variável de evento. Logo, a relação 2 estabelece uma variável temporal que está relacionada à topologia do evento do sintagma que ela encaixa. Somente a relação 1 seria uma relação entre duas variáveis temporais, R e S. (RAMCHAND, 2004, p. 331).

Ramchand (2004) recupera a proposta de Stowell (1996), que coloca na estrutura sintática o sintagma ZP, intermediário entre VP e TP. Segundo o autor, ZP seria o argumento interno de T que denota o tempo do evento e o TP teria como argumento externo o tempo de referência. Stowell (1996, p. 280) define tempo de referência (TR) como tempo relativo ao qual o tempo de evento (TE) está ordenado. O autor também assume que a relação entre TR e o tempo de fala (TF) não é

necessária, uma vez que esse TR pode estar relacionado a TE quando está em uma oração subordinada.

Um exemplo da estrutura proposta por Stowell (1996, p.282) é a Figura 39, considerando a sentença *John hit the ball* (João bateu na bola). Aqui o argumento externo do TP PAST é o ZP em que está o tempo de referência que corresponde, nesse caso, ao tempo de fala; o ZP que é argumento interno de TP denota o tempo de evento; PAST estabelece uma ordem entre esses dois tempos; *after*, na estrutura, corresponde à semântica do predicado temporal PAST. Assim, a categoria funcional tempo se desdobra em três partes: o predicado temporal, o ZP tempo de evento e o ZP tempo de referência.

FIGURA 39 – ESTRUTURA COM TP E ZP

~
?

FONTE: Stowell (1996, p. 282)

A proposta de Stowell (1996) é uma tentativa de articular a estrutura sintática das categorias funcionais com a semântica do tempo, por isso a ideia de colocar os tempos de referência e de evento em posições sintáticas. Entretanto o autor não trata do aspecto especificamente. Ramchand (2004) mantém a ideia de uma posição intermediária entre VP e TP, mas não como ZP e sim como AspP. Ramchand & Svenonius (2014) mostram como essa categoria faz a transição entre o domínio de evento e de situação, colocando no evento um parâmetro temporal, com já explicado anteriormente. Outra diferença com relação a Stowell (1996) é que AspP relaciona o tempo de referência ao TE, agora considerado uma variável de evento, e TP relaciona o tempo de referência com o tempo de fala, como se observa na estrutura da Figura 40, com a denotação lambda.

FIGURA 40 – PROJEÇÕES DE TEMPO E ASPECTO GRAMATICAL

$$\lambda P \lambda s \lambda s' \exists$$

Fonte: Ramchand e Svenonius (2014, p.19)

Explicando: o núcleo $\text{Asp}^* \lambda P \lambda e \lambda s \exists e. \text{Asp}(s, e) \wedge P(e)$ seleciona uma descrição de eventualidade $\lambda e. V(e, x)$ e constrói uma descrição de situação que tem parâmetros de tempo e mundo $\lambda s \exists e. \text{Asp}(s, e) \wedge V(e, x)$. O núcleo $T \lambda P \lambda s \lambda s' \exists s. T(s's) \wedge P(s)$ seleciona a descrição de situação $\lambda s \exists e. \text{Asp}(s, e) \wedge V(e, x)$ e gera outra descrição de situação $\lambda s' \exists s. T(s's) \wedge \text{Asp}(s, e) \wedge V(e, x)$.

Considerando a relação entre evento e tempo, Ramchand (2008, p.199) assume que formalmente a função de traço temporal $\tau(e)$ mapeia um evento ao tempo que ele ocupa. Esse tempo é, para a autora, o tempo de referência (TR). Se o TR inclui o evento como um todo, trata-se do aspecto perfectivo. Já o aspecto imperfectivo "locates the reference situation, with its world and time parameters, temporally somewhere inside the temporal trace function of the event" (RAMCHAND & SVENONIUS, 2014, p. 27):

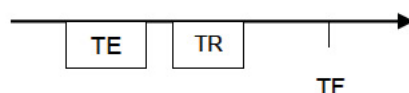
$\text{Asp}^*_{\text{MP}}: \lambda P \lambda s \exists e. [P(e) \ \& \ \text{o parâmetro temporal de } s \ \text{está contido no } \tau(e) \ \text{(a função do traço temporal de } e)].$

Assim, podemos entender que para Ramchand e Svenonius (2014) a relação entre TE e TR não é de precedência ou sucessão, como consta nas propostas de Reichenbach (1947), Smith (1991), Giorgi e Pianesi (1997), entre outros, mas sim uma relação de um intervalo estar contido em outro: no aspecto perfectivo o TE está contido no TR e no aspecto imperfectivo é o TR que está contido em TE. Klein (1994), por sua vez apresenta uma proposta de análise do aspecto gramatical considerando também a relação de inclusão entre intervalos. Para tanto, ele traz as noções de Tempo da situação (Time of Situation – Sit), o que

corresponderia ao tempo do tempo, Tempo da sentença ou Tempo de proferimento (Time of Utterance – TU), equivalente ou tempo de fala, e Tempo Tópico (Topic Time – TT), que se diferencia em certa medida do tempo de referência, por ser o tempo sobre o qual o falante faz uma asserção. Segundo o autor, no aspecto perfectivo o TT inclui TSit e no aspecto imperfectivo TSit inclui o TT. Entretanto, Klein (1994) também considera que TT e TSit podem estar em relação de precedência, como no aspecto perfect (do inglês) em que TT compreenderia um intervalo posterior a TSit. De Klein (1994), assim, vamos trazer para cá a possibilidade da relação de precedência para análise de algumas relações aspectuais que somente a noção de inclusão não dá conta. Me refiro ao mais que perfeito e o futuro do passado no português, por exemplo.

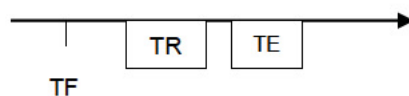
A principal diferença entre o passado perfectivo e o mais que perfeito é que, no primeiro, o tempo de referência inclui o tempo de evento e, no segundo, o tempo de evento precede o de referência. Em (60), temos representada essa relação, em que TE é o *chutar a bola* e TR é um momento posterior, *antes de começar o jogo*:

60) Antes de começar o jogo, o jogador tinha chutado a bola.



As relações temporais e aspectuais no futuro do passado são um tanto mais complexas por se tratar de uma situação hipotética. Sem entrar nessa questão, entretanto, podemos compreender temporalmente a projeção do evento em um intervalo posterior ao de fala, atrelado a uma condição. Em (61), há o tempo do evento *chutar a bola*, que sucede o tempo de referência, a condição do jogo não ter terminado:

61) O jogador iria chutar a bola, se o jogo não tivesse terminado.

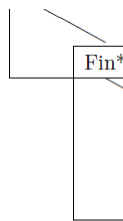


Veremos que, por serem mais complexas, essas relações temporais são adquiridas tardiamente.

A relação entre o tempo de referência e o tempo de fala (TF) é feita pelo núcleo T que, como mencionado anteriormente, pega uma descrição de situação, gerada pelo Asp, e devolve outra descrição de situação, ancorada em um TF. É aqui que temos a relação entre dois intervalos temporais. É o tempo gramatical – realizado por um morfema ou um verbo auxiliar – que faz essa relação.

Por fim, Ramchand & Svenonius (2014) incluem no sistema o domínio das proposições, que são elaborações das situações. A transição das situações para as posições é feita pelo núcleo Fin, ancorando a situação em um parâmetro de mundo. A Figura 26, aqui retomada em Figura 41, mostra a relação entre os domínios.

FIGURA 41 HIERARQUIA DOS DOMÍNIOS DO EVENTO (EVENT), DA SITUAÇÃO (SITUATION) E DA PROPOSIÇÃO (PROPOSITION)



FONTE: Ramchand e Svenonius (2014, p. 21)

Porém, não vamos entrar no domínio das proposições, por não ser objetivo deste trabalho. A questão principal é a relação entre o domínio dos eventos e das situações. O que levamos desta teoria, em resumo, para a aquisição é a estrutura dos eventos e subeventos e a composição sintático-semântica dos núcleos de tempo e aspecto gramatical. O que se destaca é uma redefinição dos tempos de evento e de referência conforme sua posição na estrutura. TE não é mais um intervalo temporal, mas sim uma variável de evento e TR é o tempo ocupado pelo evento.

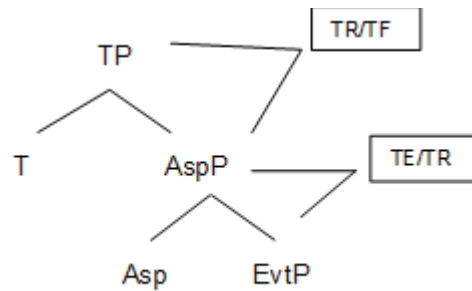
4.3 UMA REDEFINIÇÃO, PORTANTO

O sistema de Ramchand e Svenonius (2014), com base nanossintática, que divide a sentença em três domínios, articula a sintaxe com a semântica temporal de base reichenbachiana. Podemos assim compreender a construção temporal dos eventos em termos composicionais. Para tanto, depreendemos dos autores uma redefinição das categorias de tempo e aspecto, como mencionado no final da sessão anterior.

Cabe aqui um resumo, antes de partirmos para a análise dessas categorias no português brasileiro. O domínio dos eventos, embora não apresente variável temporal, é o local onde é construída a telicidade, a partir da combinação de diferentes elementos. Os eventos são compostos por subeventos (init, proc, resul), conforme a estrutura proposta por Ramchand (2008). Já o domínio das situações é o local em que os eventos são ancorados no tempo, por meio do núcleo Asp, e esse tempo é o tempo de referência (TR). O aspecto gramatical, portanto, se redefina como uma transição entre evento e situação. E aqui precisamos de outra redefinição: do tempo de evento (TE). Ramchand e Svenonius (2014) apenas o relacionam com o evento, tirando sua caracterização original como um ponto ou intervalo no tempo (REICHENBACH, 1947; SMITH, 1997; COMRIE, 1985). Diante disso, faço aqui uma associação direta entre o TE e a subdivisão do domínio dos eventos. Voltando à proposta de Ramchand (2008) de que subeventos estariam em uma relação que um leva a outro (*leads to*), como em: comer (e) onde $e = (e_1 \rightarrow e_2: [\text{cause-comer}(e_1) \ \& \ \text{process-comer}(e_2)])$, proponho que TE seja então a relação entre os subeventos e_1 e e_2 ou e_1 , e_2 e e_3 , a depender do evento.

O núcleo T, do TP, por sua vez, pega a situação formada pelo Asp, gerando outra em que o tempo de referência é ancorado no tempo de fala (TF). É o que faz o tempo gramatical, marcado na morfologia e/ou em um verbo auxiliar. Visualizamos assim o local dessas relações temporais na estrutura:

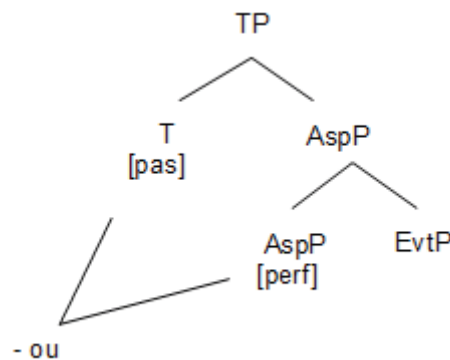
FIGURA 42 – RELAÇÕES TEMPORAIS NAS PROJEÇÕES DE TEMPO E ASPECTO



Com relação ao tempo e aspecto gramatical no português, podemos considerar as formas mais básicas, nas seguintes estruturas:

1) passado perfectivo: um morfema (ex. –ou, -iu) realiza ao mesmo tempo os traços de aspecto perfectivo [+perfec] e tempo [+pas]:

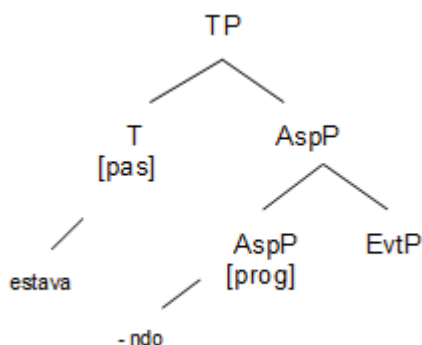
FIGURA 43 – PASSADO PERFECTIVO



2) passado imperfeito: um auxiliar flexionado (ex. estava) realiza o traço de tempo [+pas] e o morfema [-ndo] realiza o traço do aspecto progressivo (imperfeito)⁴⁴:

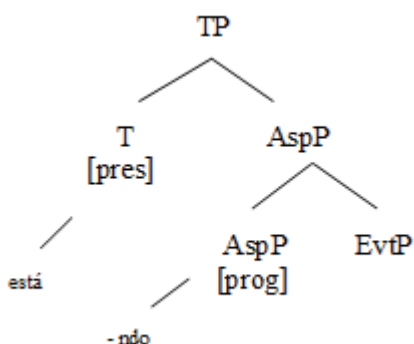
⁴⁴ Ramchand (2019) defende que no inglês o progressivo está dentro do domínio dos eventos. Como o comportamento desse aspecto, no português, é diferente, a começar pelo fato de no inglês o *-ing* compor as nominalizações, manteremos o *-ndo* como uma forma do aspecto gramatical, localizada sintaticamente no núcleo Asp.

FIGURA 44 – PASSADO IMPERFECTIVO



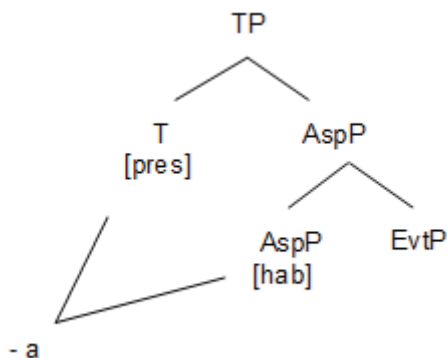
3) presente progressivo: um auxiliar flexionado (ex. está) realiza o traço de tempo [+pres] e o morfema [-ndo] realiza o traço do aspecto progressivo (imperfectivo):

FIGURA 45 – PRESENTE PROGRESSIVO



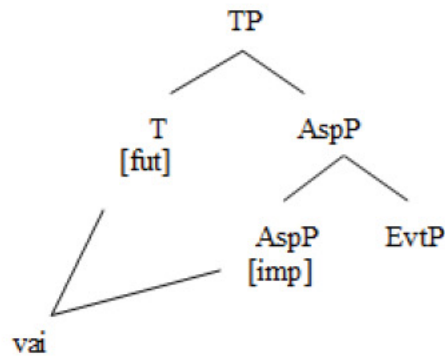
4) presente simples: um morfema (ex. -a, -e) realiza ao mesmo tempo os traços de aspecto imperfectivo, que pode ser habitual [+hab], e tempo [+pres]:

FIGURA 46 – PRESENTE SIMPLES



5) futuro perifrástico: o auxiliar (ex. vai, vou) realiza o traço de tempo [fut] e o aspecto imperfeito

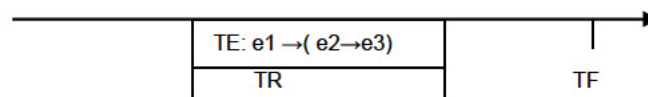
FIGURA 47 – FUTURO PERIFRÁSTICO



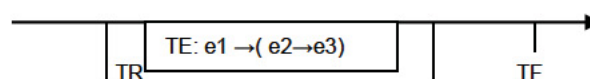
Outra redefinição importante é a da relação entre TR e TE: não é mais de precedência ou sucessão entre um intervalo e outro (com exceção das relações temporais mais complexas como o mais que perfeito e futuro do pretérito, no português), mas sim se trata de uma relação entre subeventos (TE) que está contida em um tempo de referência ou o contém. Considerando os eventos que serviram de base para os experimentos do capítulo 2, proponho uma reformulação na representação temporal, partindo das redefinições apresentadas.

62) o evento *chutar a bola*: $e1 \rightarrow (e2 \rightarrow e3)$

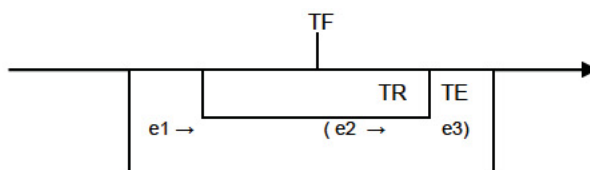
- a. no passado perfectivo: *O menino chutou a bola*. TE está contido completamente em TR. Pode-se considerar TR equivalente a TE, pois não há nada que o especifica.



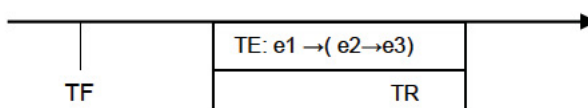
Um advérbio temporal, como *ontem* em *O menino chutou a bola ontem*, especifica TR; nesse caso, TE e TR não são equivalentes.



b. no presente progressivo: *O menino está chutando a bola*. TR está contido em TE; TR inclui apenas o subevento e2 de TE.

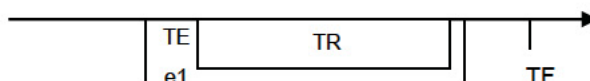


c. no futuro perifrástico: *O menino vai chutar a bola*. TR está contido em TE, ou TR pode equivaler a TE, já que o evento tem uma duração limitada pelo result, subevento 3.

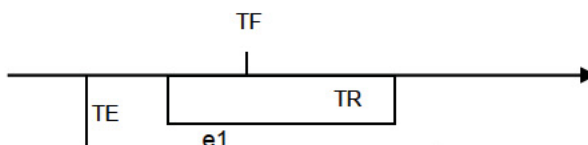


63) *ter um livro*: e1

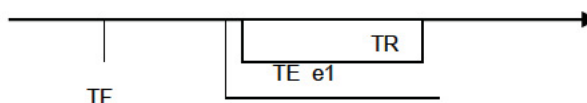
a. no passado imperfeito: *o menino tinha um livro*. TR está contido em TE. TR delimita uma duração de TE.



b. no presente simples: *O menino tem um livro*. TR está contido em TE.



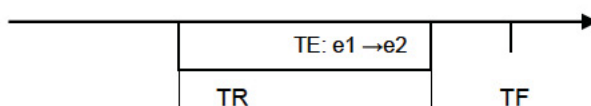
c. no futuro perifrástico: *O menino vai ter um livro*. TR está contido em TE.



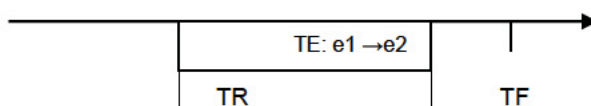
64) como *brincar* e *comer o macarrão* apresentam a mesma estrutura de subeventos $e1 \rightarrow e2$, com a diferença que *macarrão* é o argumento path

de *comer*, o que determina o TE em comer o macarrão como um intervalo fechado, enquanto TE em brincar é um intervalo aberto:

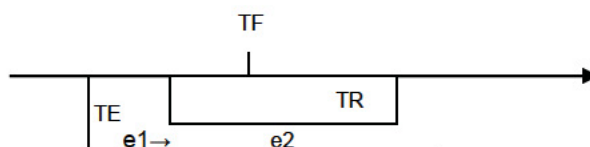
- a. no passado perfectivo: *O menino brincou*. TE está contido em TR.
TR limita a extensão de TE.



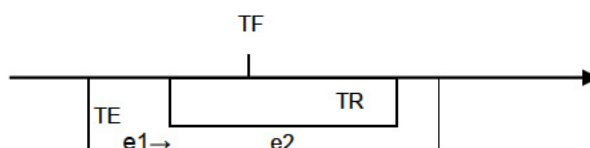
O menino comeu o macarrão. TE está contido em TR.



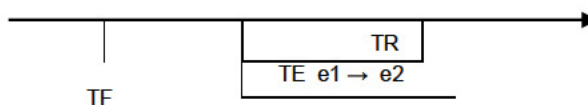
- b. no presente progressivo: *O menino está brincando*. TR está contido em TE.



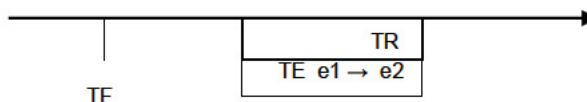
O menino está comendo o macarrão. TE tem extensão limitada pelo argumento PATH (o macarrão); TR está contido em TE



- c) no futuro perifrástico: *O menino vai brincar*. TR está contido em TE



O menino vai comer o macarrão. TE tem duração limitada pelo argumento PATH (o macarrão). TR está contido em TE ou pode-se considerar TE e TR equivalentes.



Esses esquemas trazem uma reformulação da representação semântica, a partir da redefinição das relações entre TE, TR e TF, desenvolvida na estrutura sintático-semântica de Ramchand & Svenonius (2014).

4.4 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentei a proposta de Ramchand (2008), que desenvolve uma estrutura sintático-semântica para dar conta dos eventos. Podemos fazer a correspondência dessa estrutura com o aspecto lexical, considerando que cada classe aspectual corresponde a uma composição de subeventos. Do ponto de vista semântico, esses eventos estão em relação de precedência, sucessão e simultaneidade. Para Ramchand (2009; 2018), no nível do evento não há tempo. Entretanto, as relações observadas entre subeventos vão ser uma base para a explicação da aquisição dessa categoria pelas crianças.

Para dar conta das categorias funcionais, chego na estrutura proposta por Ramchand e Svenonius (2014), em que se articulam as projeções das categorias de tempo e aspecto gramatical com as noções de tempo de evento, tempo de referência e tempo de fala. Aqui, essas noções se redefinem: TE vira uma variável de evento, e proponho, então, que seja a relação entre os subeventos; TR é o que ancora o evento em um tempo de fala (TF); a relação entre TE e TR é considerada aspectual, em que TE está contido em TR ou o contém; e a relação entre TR e TF é temporal, aí sim de precedência, sucessão ou simultaneidade de intervalos de tempo.

Em cima disso, proponho, no próximo capítulo, uma análise para a aquisição de tempo e aspecto, que irá diferenciar o sistema temporal dos adultos e das crianças.

5 PROTOTEMPO

Neste momento do trabalho, temos os dados (levantados no capítulo 3) e o modelo teórico nas mãos. Com isso, vamos em direção à resposta para a questão: no processo de aquisição de tempo e aspecto, o que a criança faz?

Essa pergunta está amarrada a três pontos levantados nas discussões sobre os dados: a associação entre forma morfológica de tempo e aspecto e os seus significados feita pela criança, que se difere em certa medida da feita pelo adulto; a não compreensão, pela criança, de intervalos temporais mais longos do que sua realidade imediata; e a relação entre a produção e a percepção dos eventos ou das etapas de um mesmo evento em sequência.

Iniciamos a análise retomando o teste de compreensão, o qual nos mostra que, ao que parece, as crianças não associam de imediato as marcas morfológicas ao seu significado temporal tal como os adultos, mas sim selecionam a imagem que melhor representa o evento. Para além disso, os resultados do teste nos oferecem dados cuja análise pode ser esmiuçada conforme a estrutura dos eventos que foram utilizados. Para tanto, voltamos às tabelas 23 e 24 (aqui retomadas em 38 e 39), que trazem os eventos *chutar a bola*, *comer o macarrão* e *brincar* no passado perfectivo e no presente progressivo, respectivamente:

TABELA 37 – CHUTAR A BOLA, COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO PASSADO PERFECTIVO

| O menino chutou a bola | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas | Perdas |
|---------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|-----------|
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 1 (14,28%) | 5 (71,42%) | 7 (100%) | |
| 4 e 5 anos | 1 (10%) | 1 (10%) | 8 (80%) | 10 (100%) | |
| O menino comeu o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 4 (50%) | 3 (37,5%) | 8 (100%) | 1 (12,5%) |
| 4 e 5 anos | | 7 (87,5%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) | |
| O menino brincou | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 7 (100%) | | 7 (100%) | |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 6 (75%) | | 8 (100%) | |

TABELA 38 – CHUTAR A BOLA, COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO PRESENTE PROGRESSIVO

| O menino está chutando a bola | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
|----------------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------|--------------------|
| 2 e 3 anos | 3 (37,5%) | 1 (12,5%) | 4 (50%) | 8 (100%) |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 1 (12,5%) | 5 (62,5%) | 8 (100%) |
| O menino está comendo o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
| 2 e 3 anos | 1 (14,28%) | 6 (85,71%) | | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | | 7 (87,5%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) |
| O menino está brincando | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | Total de respostas |
| 2 e 3 anos | | 7 (100%) | | 7 (100%) |
| 4 e 5 anos | 1 (10%) | 8 (80%) | 1 (10%) | 10 (100%) |

Para o evento *chutar a bola*, a opção preferencial das crianças de 2 a 3 anos foi a terceira imagem, correspondente ao evento realizado. *Chutar a bola* é o único dos eventos selecionados que apresenta a projeção *result* [init, proc, result], a qual parece ser a mais evidente para a criança. Os eventos *brincar* e *comer o macarrão* têm como subeventos as projeções *init* e *proc* [init; proc], o que pode explicar o fato de as crianças associarem esses eventos à segunda imagem, que representa o evento em processo. Entretanto, as respostas ao *comer o macarrão* apresentam uma pequena variação. Conforme a tabela 26, aqui retomada, observamos que no grupo de crianças entre 2 e 3 anos, em resposta à questão no passado perfectivo (*comeu o macarrão*) houve 4 crianças que apontaram para a figura 2 (evento em processo) e 3 para a figura 3 (final da cena) e em resposta à questão no futuro perifrástico (*vai comer o macarrão*), 2 crianças apontaram para a figura 1 (início do evento), 3 para a figura 2 e 2 para a figura 3.

TABELA 39 – COMER O MACARRÃO E BRINCAR NO PASSADO PERFECTIVO E NO FUTURO PERIFRÁSTICO

| O menino brincou | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas | Perdas |
|---------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|-----------|
| 2 e 3 anos | | 7 (100%) | | 7 (100%) | |
| 4 e 5 anos | 2 (25%) | 6 (75%) | | 8 (100%) | |
| O menino comeu o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 4 (50%) | 3 (37,5%) | 8 (100%) | 1 (12,5%) |
| 4 e 5 anos | | 7 (87,5%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) | |

| | | | | | |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------------------|--------------------|-----------|
| O menino vai brincar | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas | |
| 2 e 3 anos | | 7 (87,5%) | | 8 (100%) | 1 (12,5%) |
| 4 e 5 anos | 1 (12,5%) | 6 (75%) | 1 (12,5%) | 8 (100%) | |
| O menino vai comer o macarrão | Cena 1 (estágio inicial) | Cena 2 (evento em processo) | Cena 3 (estágio final) | total de respostas | |
| 2 e 3 anos | 2 (25%) | 3 (37,5%) | 2 (25%) | 8 (100%) | 1 (12,5%) |
| 4 e 5 anos | 2 (20%) | 8 (80%) | | 10 (100%) | |

Essa maior distribuição das respostas pode sinalizar as possibilidades de leitura do evento pela criança, como se fizessem "recortes" possíveis; e o fato de ter um argumento path (*o macarrão*) possibilita essas diferentes leituras, conforme a compreensão do "tamanho", da extensão, desse argumento, por exemplo: pode-se entender *comeu o macarrão* como ter comido todo o macarrão, o que leva à cena 3, ou comer uma parte, o que leva à cena 2. Essas interpretações estão disponíveis para as crianças pela própria estrutura do evento. *Ter um livro*, por sua vez, apresenta só a projeção *init* [init], o que pode facilitar sua compreensão no presente, como mostram os dados da tabela 25 (p.99) (a maioria das crianças apontou para a cena 2); ao mesmo tempo, foi a eventualidade que mais obteve número de acertos pelas crianças de 4 a 5 anos nas questões com passado e perífrase de futuro.

A relação possível entre as diferentes estruturas de evento e a compreensão das crianças resultante do teste pode ser observada na tabela 41 (aqui retomamos a tabela 26) que mostra a porcentagem das cenas escolhidas.

TABELA 41 (TABELA 26) - CENAS ESCOLHIDAS COMO RESPOSTAS

| | Cena 1 | Cena 2 | Cena 3 |
|------------------|---------------|---------------|---------------|
| Chutar a bola | 22,72% | 13,63% | 63,63% |
| Comer o macarrão | 13,63% | 59,09% | 22,27% |
| Brincar | | 95,45% | |
| Ter um livro | 9,09% | 77,27% | 13,63% |

Para o evento *chutar a bola*, a maioria das escolhas é pela cena 3, que mostra a etapa final do evento. A motivação pode ser a presença do *result* na estrutura. Com o evento *brincar*, que só tem *init* e *proc*, as respostas predominam na cena 2, evento em processo. No evento *comer o macarrão*, as respostas, embora

predominem na cena 2, têm uma distribuição maior entre as cenas do que as respostas sobre os eventos anteriores. Os accomplishments podem ser uma evidência maior de que há mais elementos na estrutura do evento que influencia na aquisição de tempo e aspecto. Para confirmarmos essas observações, precisamos de mais testes. Por ora, podemos considerar evidentemente que se a telicidade fosse um fator condicionante, os resultados de *chutar a bola* e *comer o macarrão* teriam que ser mais próximos.

Embora saibamos que são poucos os dados para chegarmos a uma generalização sobre a compreensão de tempo e aspecto, podemos entender, portanto, que a compreensão não está condicionada diretamente à telicidade do evento, mas sim a alguns elementos da sua estrutura, como a projeção *result*, que dão pistas ou ajudam a criança a chegar a determinada leitura, ou recorte do evento. No capítulo 3, observamos que é a duratividade, e não a telicidade, que poderia condicionar a compreensão das marcas morfológicas. Mas, falar em duratividade é ter como base uma teoria de traços. Aqui, seguindo Ramchand (2008), levamos em conta a estrutura de eventos e subeventos. Ao compararmos as relações entre subeventos nos exemplos (59a), (59b) e (59c) aqui retomados, observamos que o achievement *chutar a bola* apresenta a relação de um processo que leva a um resultado ($e_2 \rightarrow e_3$), o que não ocorre com *brincar e comer o macarrão*, que só apresentam um estado desencadeador que leva a um processo ($e_1 \rightarrow e_2$). Se quisermos, então, traçar um paralelo teórico (na medida do possível) podemos considerar que eventos durativos não têm o subevento de resultado (e_3) e, considerando a estrutura, não têm a projeção [result].

59) a. O menino *chutar a bola*

e_1 desencadeador; e_2 a bola sendo chutada; e_3 a bola chutada
 chutar (e) onde $e = e_1 \rightarrow (e_2 \rightarrow e_3)$:initiate-chutar(e_1) & process-
 chutar(e_2) & result-of-chutar(e_3)

b. O menino *brincar*

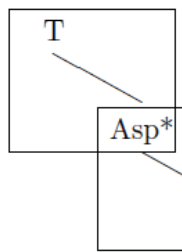
e_1 desencadeador; e_2 processo de brincar
 brincar (e) onde $e = (e_1 \rightarrow e_2)$: [cause-brincar(e_1) & process-
 brincar(e_2)]

c. O menino *comer o macarrão*

e1 desencadeador; e2 o macarrão sendo comido; path macarrão
 comer (e) onde e = (e1 →e2: [cause-comer(e1) & process-
 comer(e2)])

Nesse sentido, podemos observar uma precedência do domínio dos eventos sobre o domínio das situações. Voltando para a representação dos domínios de Ramchand e Svenonius (2014) (Figura 38, aqui retomada em Figura 48) e diante dos dados apresentados, defendo aqui que a aquisição de tempo e aspecto no PB é o processo de aquisição da transição entre os dois domínios.

FIGURA 48 HIERARQUIA DOS DOMÍNIOS DE EVENTO (EVENT) E DA SITUAÇÃO (SITUATION)



FONTE: Ramchand e Svenonius (2014, p.19)

Nesse processo, ao que parece, a criança testa, experimenta a compreensão e produção dessas categorias. Por isso, chegamos perto da hipótese de Bertinetto (2009), de que a criança primeiro adquire uma categoria sincrética ATAM e ao longo do tempo vai especificando cada uma. Ressalto que considerar a acionalidade aqui não é apenas destacar a propriedade da telicidade, especificamente, como considera a Hipótese do Aspecto Lexical em Primeiro Lugar, mas, sim, toda a estrutura do evento. A primeira especificação feita pela criança seria então uma divisão entre evento e as marcas de tempo, aspecto gramatical e modo.

Podemos considerar que a especificação da compreensão das categorias de tempo e aspecto é progressiva. Nesse processo, a criança "experimenta" o uso das formas de tempo e aspecto, assim como observou Delidaki (2006) na aquisição do grego, em que há uma discrepância entre dados de compreensão e produção. No português, embora não tenhamos, nesta pesquisa, dados suficientes para

comprovar a precedência de uma forma sobre outra, podemos apenas observar que aparecem, inicialmente, as marcas morfológicas de presente e passado e, logo após, o futuro perifrástico que, a partir dos dois anos, aparece com significativa produtividade. As crianças, em certa medida, conseguem relacioná-las a etapas de um mesmo evento ou a eventos em sequência. Isso fica mais evidente nos dados de produção que chamei de "narrativa". Trago aqui alguns trechos para visualizarmos.

Os exemplos em (65) são do grupo de crianças de 2 e 3 anos. Em (65a) a criança, ao assistir o vídeo em que um menino abre uma caixa de brinquedos, brinca e os devolve à caixa, conta o que está vendo em sequência, para tanto utiliza o presente progressivo *tá brincando, tá guardando*, e fecha a sequência dos eventos com o passado perfectivo *colocou a tampa*. As sentenças em (65b) e (65c) foram produzidas por crianças participantes que assistiram ao vídeo com o evento *tomar água*. Entre as duas falas há diferenças significativas: em (65b), as etapas do mesmo evento são marcadas com morfologia correspondente às fases em que está acontecendo – futuro perifrástico (*vai tomá*), presente progressivo (*tá tomando; tá tomando tudo*), passado perfectivo (*tomô tudo*) –, destaca-se o advérbio *tudo* como indicação de que todo o conteúdo foi tomado, bem como a combinação desse advérbio tanto com o passado perfectivo quanto com o presente progressivo; e em (65c), a sequência é marcada pela mudança dos eventos (*pegar a água, encher o copo, tomar a água*), enquanto que a morfologia se mantém no passado perfectivo, além disso a criança acrescenta o passado imperfectivo (*estava com sede*) como uma conclusão sobre toda a cena.

65) 2 a 3 anos

- a. ele tá brincando, tá guardando, colocou a tampa.
- b. vai toma, tá tomando, tá tomando tudo, ele tomô tudo
- c. ele pegô água, encheu o copo, tomou água, estava com sede

Já os exemplos (66) foram retirados do grupo de crianças de 4 e 5 anos. Podemos observar aqui uma variação na morfologia e na descrição dos eventos, tal como no grupo anterior. Porém, o que destacamos a mais é um uso maior do passado imperfectivo, não como uma conclusão sobre toda a cena assistida, como em (66c), mas como uma operação sobre um evento¹ indicando que estava em processo em um momento anterior a um evento², isso aparece tanto com um evento

atélico (*tava correndo*), quanto com um evento télico (*tava pegando*), o que nos permite observar que a morfologia não está condicionada à telicidade. Outro destaque é o advérbio *depois*, que surge como uma forma de mostrar a sequência dos eventos (66b) e (66e).

- 66) a. ele tava pegando os brinquedos e montando
 b. pegou a caixa, brincou um pouquinho e depois guardou
 c. tava correndo e foi tomá água;
 d. vai ponha no copo, vai toma água e tomou água
 e. tava correndo, depois pegô a garrafa, botô no copo e tomô

As crianças colocam então os eventos ou etapas do mesmo evento em sequência utilizando diferentes recursos. Vale observar que em nenhum momento a ordem dos eventos é invertida, algo todo tipo *tomou água e correu*, e também não há inversão na ordenação temporal marcada na morfologia; por exemplo, primeiro o passado perfectivo e depois o futuro perifrástico, *tomou água e vai tomar água*. Essa percepção de uma ordenação entre eventos e subeventos e das formas morfológicas pode ser evidência de uma complexidade linguística, nos termos de Bertinetto et. al (2007-08).

Temos, portanto, a compreensão e produção das categorias de tempo e aspecto diretamente vinculadas à sequência de eventos e de subeventos. Acrescentamos a essa consideração, o fato, observado nos dados longitudinais, de que a criança, nos anos iniciais, tem dificuldade de compreender intervalos temporais longos, por exemplo os marcados nos advérbios como *ontem, amanhã*; as marcas de tempo que aparecem nos dados têm como referência a sua realidade imediata.

Diante disso, podemos considerar que: (i) se a compreensão de tempo pela criança é sensível à composição dos eventos, ela reconhece a relação entre subeventos que gera o tempo de evento TE; (ii) se aparecem marcas morfológicas de tempo e aspecto nos dados de produção, o evento já ganha ancoragem em um parâmetro temporal, ou seja, há um tempo de referência (TR) para a criança; (iii) se a criança não compreende e não produz sentenças sobre intervalos temporais mais longos do que sua realidade imediata, a relação entre tempo de referência (TR) e o

tempo de fala (TF) é o que demora mais para se desenvolver no processo de aquisição.

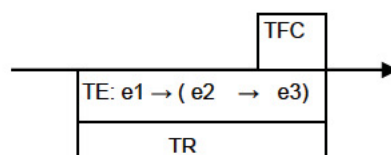
Assim, proponho aqui que a criança desenvolve inicialmente uma relação prototemporal. A base desse prototempo é o TE, redefinido como a relação sequencial entre subeventos. Como as marcas morfológicas aparecem na produção das crianças, já podemos dizer que há a operação feita pelo núcleo Asp que transforma o evento em situação; há, portanto, um tempo de referência. Logo, a principal diferença entre os adultos e as crianças aqui será com relação ao tempo de fala. Nas crianças, o núcleo T, do TP, seleciona a descrição de situação que tem parâmetros de tempo e mundo $\lambda s \exists e. Asp(s,e) \wedge V(e,x)$, construída pelo núcleo Asp, e coloca a situação em um instante imediato da criança que pode corresponder a todo ou a parte do tempo de referência e a uma etapa do tempo de evento, o que podemos chamar de tempo de fala da criança (TFC). Redefino, assim, o tempo de fala.

Com o TFC, assim, podemos chegar a uma nova proposta de representação, considerando a possibilidade de se diferenciar os dados das crianças e dos adultos. Para a construção dessa representação, seleciono alguns diálogos entre os dados longitudinais.

Em (67), como apresentado no capítulo 3, a mãe termina de mostrar um livro para a criança e este objeto cai. A criança fala *aiu*, passado perfectivo. Em uma primeira análise, havíamos considerado dois instantes: a mãe com o livro na mão e o livro no chão. Agora, considerando a estrutura de subeventos, consideramos *cair* como [init, proc, resul], logo com três subeventos – a mãe com o livro na mão (e1), o livro caindo (e2) e o livro caído no chão (e3). O tempo de evento, então, é a relação $e1 \rightarrow (e2 \rightarrow e3)$, o tempo de referência é o tempo em que o evento *cair* está ancorado, nesse caso inclui ou pode ser considerado o TE. O tempo de fala da criança (TFC) está muito próximo ao estágio do resultado do evento, ao instante do livro caído.

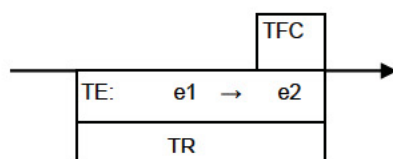
67) M. cabô a história?... opa

Be. a-iu (B. 1.8.16 2)



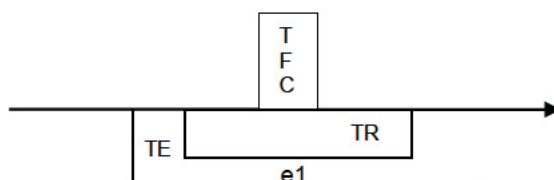
Em (68), o tempo gramatical também está no passado perfectivo. O evento nesse caso tem a composição [init, proc, path]. O argumento path é *tudo seu papel*. O TE é a relação entre os três subeventos, TR inclui ou pode ser considerado equivalente a TE e o TFC corresponde ao término do subevento *riscar todo o papel*, toda a extensão do argumento path.

68) AL. Ó... eu ri... riquei tudo seu papel... (AL. 2;3.23)



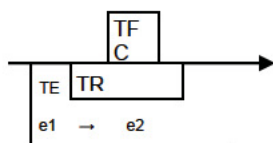
No presente simples (69), não há mudança em termos de representação. Podemos entender que o tempo de fala da criança é o momento que ela percebe o evento. Nesse caso, como ter é estativo, há apenas o subevento desencadeador (e1), que é limitado pelo tempo de referência. E o TFC corresponde a um momento de e1.

69) AL. Ai? Tem floissinha (AL. 2;1.28)



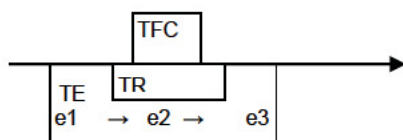
Os verbos estativos dificilmente aparecem no presente progressivo nos anos iniciais. Uma explicação possível pode ser a ausência do subevento *proc* em sua estrutura. O presente progressivo, embora em menor quantidade como vimos nos dados longitudinais, aparece tanto em eventos télicos como atélicos. Em (70), *ver*, que é atélico, tem a estrutura [init, proc]; há um desencadeador (e1) e algo que está sendo visto (e2). TR é um intervalo que limita a duração do subevento (e2) e o tempo de fala da criança é um instante do TR em que ela está vendo alguma coisa.

70) AL. Eu tô vendo. (A.L. 2;2.23)



Já *morder*, que é télico por conta da projeção *result*, apresenta os subeventos de desencadeador (e1), de algo sendo mordido (e2) e algo mordido (e3). TR corresponde à duração do evento em processo e o TFC é um instante de TR.

71) Ele ta moidendo. (AL. 2;5.15)



O futuro perifrástico também aparece com eventos télicos e atélicos, como vimos no capítulo 2. *Brincar* é um evento de estrutura [init, proc]; no diálogo (72), aqui retomado, há a perífrase *vamos brincar* (*vamo bincá*):

72) A. L. (2;1.28)

AL. [inint.] Vamo bincá? Vamo bincá?

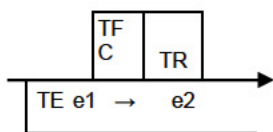
t. Vamo, de quê você quer brincar?

AL. Negócio?

t. De quê que cê quer brincar?

AL. Binquedinhu...

O tempo de evento é a relação $e1 \rightarrow e2$, e é essa relação que constrói a perspectiva de um prototempo futuro da criança: e1 é um estágio inicial, em que nesse caso o evento não está acontecendo, e e2 é o evento brincar em processo, o qual é projetado pela criança no momento que se sucede imediatamente à sua fala. O tempo de referência é uma perspectiva posterior à fala da criança que está incluído no tempo do subevento em processo. O TFC, portanto, está entre e1 e e2.



Em (73), o evento *pôr a barraquinha* tem os subeventos [init, proc, resul]. A relação $e2 \rightarrow e3$ é projetada no momento que se sucede à fala da criança, ou seja, a criança projeta os subeventos de *por a barraquinha* e a *barraquinha colocada*, como algo que ela espera que aconteça. O TFC precede a relação $e2 \rightarrow e3$.

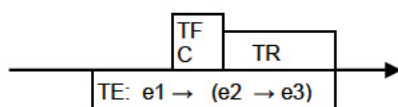
73)A. L. (2;2.23)

t. Vamo fazê outra coisa.

AL. Vamo barraquinha?

t. Vamo.

AL. Vamo pô barraquinha... Cantinhu...



5.1 DIFERENÇAS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

A partir dessa proposta de representação, considerando a ideia do prototempo, podemos diferenciar a compreensão e produção de tempo e aspecto entre crianças (na faixa etária dos dados coletados nesta pesquisa) e adultos.

5.1.1 Tempo de fala da criança

A proposta desta tese é que a relação entre o tempo de referência e o tempo de fala, na aquisição, é uma relação prototemporal, em que a situação é ancorada situação em um instante imediato da criança que pode corresponder a todo ou a parte do tempo de referência e a uma etapa do tempo de evento. Esse tempo imediato é o tempo de fala da criança (TFC). Por meio da representação desenvolvida na seção anterior, pretendo diferenciar as relações temporais da fala

dos adultos da das crianças. Para tanto, as tabelas a seguir (39 a 43) trazem uma comparação entre as representações das relações temporais. Na primeira linha, dos adultos, há a relação aspectual entre TE e TR e temporal, entre TR e TF, conforme vimos no final do capítulo anterior. Na segunda linha, destaco o tempo de fala da criança (TFC) muito próximo do TR e de uma parte da estrutura do evento. Os quadros em cinza correspondem à interpretação com a qual as crianças mais tiveram facilidade, em resposta ao experimento de compreensão.

TABELA 42 – TEMPO DE FALA DE ADULTOS E DE CRIANÇAS SOBRE O EVENTO *CHUTAR A BOLA*

| Chutar a bola | Passado perfectivo | Presente progressivo | Futuro perifrástico |
|---------------|--------------------|----------------------|---------------------|
| Adultos | | | |
| Crianças | | | |

TABELA 43 – TEMPO DE FALA DE ADULTOS E DE CRIANÇAS SOBRE O EVENTO *BRINCAR*

| Brincar | Passado perfectivo | Presente progressivo | Futuro perifrástico |
|----------|--------------------|----------------------|---------------------|
| Adultos | | | |
| Crianças | | | |

TABELA 44 – TEMPO DE FALA DE ADULTOS E DE CRIANÇAS SOBRE O EVENTO *COMER O MACARRÃO*

| Comer o macarrão | Passado perfectivo | Presente progressivo | Futuro perifrástico |
|------------------|--------------------|----------------------|---------------------|
| Adultos | | | |
| Crianças | | | |

TABELA 45 – TEMPO DE FALA DE ADULTOS E DE CRIANÇAS SOBRE O EVENTO *TER UM LIVRO*

| Ter um livro | Passado imperfeito | Presente simples | Futuro perifrástico |
|--------------|--------------------|------------------|---------------------|
| Adultos | | | |
| Crianças | | | |

O que se pode observar aqui é que a diferença maior nesses tempos (passado perfectivo, presente progressivo e futuro perifrástico) está no tempo de fala, embora no caso do presente as representações sejam quase semelhantes. As diferenças nas relações temporais entre adultos e crianças ficam mais evidentes diante de uma temporalidade mais longa e de estruturas temporais mais complexas.

5.1.2 A não compreensão de uma temporalidade mais longa e a não produção de estruturas temporais mais complexas.

Com a proposta do prototempo podemos diferenciar as relações temporais observadas em dados de crianças e na fala de adultos considerando dois aspectos:

a não compreensão de uma temporalidade mais longa e a não produção de estruturas temporais mais complexas.

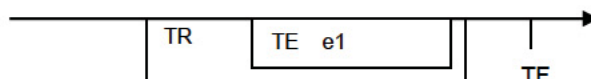
Para o primeiro caso, vamos retomar os diálogos da criança Bi que não compreende a questão com o passado perfectivo e o advérbio *ontem* (74a) e da criança B. que não responde à questão com futuro perifrástico e a expressão *daqui a pouco* (75a). Em (74b), temos o TE, que é o aniversário, o TR especificado por *ontem* e tempo de fala que não coincide com uma etapa do evento, nem com o tempo de referência:

74) a. Bi. 2;00.24

p. De quem foi o aniversário ontem?

Bi. É, nenê.

b.



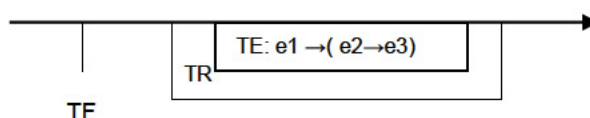
Na representação em (75b), o TE corresponde ao chegar, TR é especificado por *daqui a pouco*, distante, portanto, do tempo de fala.

75) a. B. 2;5.14

m. Papá... e quem que vai chegá daqui a pouco?

Be. [bebê]

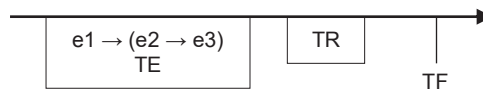
b.



Nesses casos, não há, portanto, coincidência parcial ou total entre os intervalos que correspondem ao tempo de fala e de referência; também não há relação entre o tempo de fala e o tempo de evento. A dificuldade de compreensão pela criança, então, pode ser atribuída ao fato de o evento não servir diretamente como uma "pista", uma "âncora", para a relação temporal. Logo, não há o TFC.

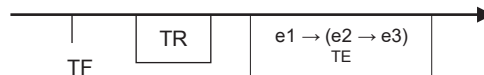
Nas situações com uma configuração temporal mais complexa, além do tempo de fala não coincidir com alguma parte do evento ou do tempo de referência, há, como vimos no capítulo anterior, uma relação de precedência entre TE e TR. Em (76), TE *chutar a bola* está em um intervalo anterior ao TR, especificado por *antes de começar o jogo*, e o TF é posterior e não coincide com TR e TE:

76) Antes de começar o jogo, o jogador tinha chutado a bola.



Em (77), temos o contrário. O TF antecede o TR, a condição do jogo não terminar, e o TE, *chutar a bola*. Nesse caso, a dificuldade para a criança compreender e produzir essa relação temporal complexa, além do fato de TF não coincidir em partes com TR e TE, se deve à construção de uma condição hipotética.

77) O jogador iria chutar a bola, se o jogo não tivesse terminado.

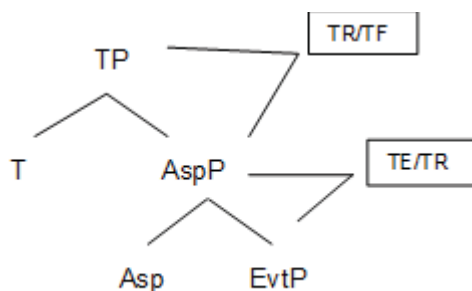


Como não há, portanto, coincidência, intersecção, entre o TE, TR e TF, as relações temporais apresentadas aqui são mais difíceis, e conseqüentemente mais tardias, para a criança compreender e produzir.

5.1.3 Estrutura sintático-semântica

Voltando para a estrutura sintático-semântica, vamos compreender aqui a relação prototemporal estabelecida pela criança considerando as projeções sintáticas de tempo e aspecto. Para tanto, retomo duas figuras. A primeira (Figura 42) mostra a localização das relações de tempo e aspecto, lembrando que a relação entre TE (agora definido como relações sequenciais entre subeventos) e TR é aspectual, enquanto que entre TR e TF é temporal.

FIGURA 49 – RELAÇÕES TEMPORAIS NAS PROJEÇÕES DE TEMPO E ASPECTO



A segunda é a Figura 40 que traz as projeções de tempo e aspecto gramatical e as operações realizadas. Aqui, retomando o que foi explicado no capítulo 4, o núcleo $\text{Asp}^* \lambda P \lambda e \lambda s \exists e. \text{Asp}(s, e) \wedge P(e)$ seleciona uma descrição de eventualidade $\lambda e. V(e, x)$ e constrói uma descrição de situação que tem parâmetros de tempo e mundo $\lambda s \exists e. \text{Asp}(s, e) \wedge V(e, x)$ (é a relação TE e TR). O núcleo T $\lambda P \lambda s \lambda s' \exists s. T(s's) \wedge P(s)$ seleciona a descrição de situação $\lambda s \exists e. \text{Asp}(s, e) \wedge V(e, x)$ e gera outra descrição de situação $\lambda s' \exists s. T(s's) \wedge \text{Asp}(s, e) \wedge V(e, x)$ (é a relação TR e TF).

FIGURA 50 – PROJEÇÕES DE TEMPO E ASPECTO GRAMATICAL

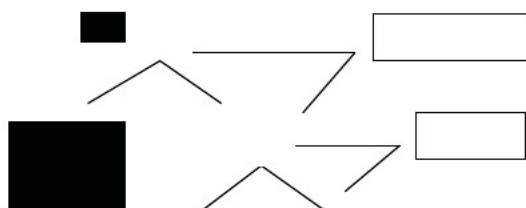
$$\lambda P \lambda s \lambda s' \exists$$

Fonte: Ramchad e Svenonius (2014, p.19)

No caso das crianças na aquisição de tempo e aspecto, temos a diferença no tempo de fala e sua relação com TR e TE. Aqui, o tempo de fala das crianças (TFC) – definido como instante imediato da criança que corresponde a todo ou a parte do tempo de referência e a uma etapa do tempo de evento – está no lugar do TF, na Figura 42. A diferença nesse caso, então, está na criação da situação s' pelo núcleo T. Como o tempo de fala da criança não se separa do TR e TE, evidência do

sincretismo das categorias destacado por Bertinetto (2009), os padrões temporais atribuídos na situação *s* não estão bem definidos para que o núcleo T a transforme na situação *s'*. Uma reformulação da Figura 42 considerando o sincretismo levado pelo TFC é a Figura 51:

FIGURA 51 - RELAÇÃO PROTOTEMPORAL NA ESTRUTURA



Vimos no cap. 4 que, para a nanossintaxe, um item lexical armazena árvores sintáticas na entrada lexical. É a operação de lexicalização que vai combinar as árvores armazenadas com a estrutura construída pela sintaxe. Um item como o morfema de passado perfectivo *-ou* tem estruturas armazenadas que lhe permitem ocupar o núcleo Asp e o núcleo T. Isso explica, em termos estruturais, a dificuldade de identificarmos se uma ocorrência desse morfema em dados infantis indica aspecto perfectivo ou tempo ou os dois, para fins de identificarmos a precedência de uma categoria sobre outra.

Nesse sentido, os "erros" da criança no experimento de compreensão, quando não associa as marcas morfológica de passado perfectivo, presente e futuro perifrástico às etapas correspondentes do evento (por exemplo, quando associa o passado perfectivo às cenas dos eventos *comer o macarrão* e *brincar* em processo, quando associa o presente e o futuro perifrástico à cena do evento *chutar* concluído), é a não conclusão de uma etapa da lexicalização dos morfemas em questão. Da parte semântica, é a não criação da situação *s'*, já que o tempo de fala da criança não se separa de TR e de TE. Quando a criança, portanto, olha para a imagem de alguém com um copo de água na mão (sem o líquido ter sido tomado) e

fala "tomô", ela faz por generalização morfológica⁴⁵, do morfema -ou, já que não há compreensão do passado perfectivo, da situação ancorada em um padrão de tempo.

Já, quando a criança "acerta" é porque houve a lexicalização e a criação da situação s'. Um exemplo vem dos dados que chamei de narrativa, como em (65b) aqui retomado:

65b) vai toma, tá tomando, tá tomando tudo, ele tomô tudo

Nesse caso, a criança associa a forma morfológica às etapas do evento correspondentes.

Anteriormente afirmei que a aquisição de tempo e aspecto no PB é o processo de aquisição da transição entre os domínios dos eventos e das situações. Como uma explicação para o como isso corre, podemos entender que no percurso da categoria sincrética ATAM até a especificação de cada categoria, do ponto de vista semântico, a criança aos poucos vai dissociar o tempo de fala do tempo de referência e da estrutura do evento (TE), de forma que se consiga ancorar a situação s em um parâmetro de tempo e mundo e a situação s' em um tempo de fala (o que o adulto faz); do ponto de vista sintático, essa transição está atrelada a operações de lexicalização que acomodam os itens em seus núcleos correspondentes.

5.2 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresento uma proposta para a aquisição de tempo e aspecto no português brasileiro, partindo da consideração dessas categorias como elementos sintático-semânticos.

Com base em Ramchand (2008) e Ramchand e Svenonius (2014) redefino as noções de tempo de evento (TE), tempo de referência (TR) e tempo de fala (TF). O TE passa a ser as relações sequenciais entre subeventos e o TR é a ancoragem temporal do TE, configurando assim o aspecto gramatical perfectivo (TR inclui ou

⁴⁵ Sobre generalização morfológica, Pinker (1989, p. 292) considera que o "erro" de uma criança pode ser a aplicação de uma regra disponível na gramática que a criança generaliza. Na verdade, não se trata de "erro", portanto, mas da aplicação de uma regra em uma situação para a qual os adultos não a utilizam seja por uma restrição sintática ou semântica. Essas restrições a criança vai adquirindo aos poucos.

coincide com a extensão de TE) e imperfectivo (TE inclui TR). TR ancora um evento em um tempo de fala, o qual, para as crianças em fase de aquisição, apresenta uma especificidade.

A proposta defendida aqui é que a criança desenvolve inicialmente uma relação prototemporal. Como as marcas morfológicas aparecem na produção das crianças, podemos dizer que há a operação feita pelo núcleo Asp que transforma o evento em situação, ou seja, o tempo de referência. A situação derivada é ancorada em um instante imediato da criança que pode corresponder a todo ou a parte do tempo de referência e a uma etapa do tempo de evento, o que chamo de tempo de fala da criança (TFC).

De um ponto de vista sintático, então, temos que o núcleo T, do TP, seleciona a descrição de situação que tem parâmetros de tempo e mundo $\lambda s \exists e. Asp(s,e) \wedge V(e,x)$, construída pelo núcleo Asp, e coloca a situação em um TFC. Do ponto de vista semântico, além da redefinição das categorias, consideramos que a compreensão do tempo pela criança está relacionada à percepção de subeventos e eventos em sequência. A partir dessa percepção a criança passa a "experimental" as formas morfológicas, especificando aos poucos as categorias que compõem a categoria sincrética ATAM, inicialmente adquirida, conforme Bertinetto (2009).

A análise dos dados coletados, porém, ainda deixa duas questões em aberto. Com relação à sintaxe, voltamos à discussão sobre a hipótese maturacional e hipótese continuísta. Se seguirmos a primeira, segundo a qual a estrutura sintática é adquirida aos poucos, ao longo do processo de aquisição, teríamos que considerar que primeiro há uma fase lexical, pré-sintática, e depois a criança desenvolveria as categorias funcionais progressivamente. Entretanto, temos dois problemas: (i) a nanossintaxe considera que o léxico carrega estrutura sintática, logo não temos uma fase pré-sintática; e (ii) mesmo que consideramos que inicialmente a criança desenvolva um prototempo ainda não podemos afirmar categoricamente que, no português brasileiro, o aspecto gramatical seria adquirido antes do tempo, ou, no caso, do prototempo.

Por outro lado, defender a hipótese continuísta é considerar que toda a estrutura de tempo e aspecto já está disponível para a criança. A diferença entre adultos e crianças seria apenas a produção morfológica e a interpretação dessa estrutura. Temos também problemas diante dessa hipótese. O primeiro é que se assumimos um sincretismo das categorias de tempo, modo e aspecto

(BERTINETTO, 2009), temos que definir se é também sintático ou somente semântico; sendo também sintático, teríamos que defender que as categorias se formam na estrutura durante o processo da aquisição. Outro problema é a tendência, ao defender a hipótese continuísta, a cair na ideia de uma precedência da sintaxe sobre a semântica, na aquisição; isso esbarra na proposta de Ramchand & Svenonius (2014) de uma semântica composicional para a formação das categorias de tempo e aspecto, bem como na semântica de eventos que embasa a estrutura de Ramchand (2008).

A opção por uma das hipóteses é, portanto, uma questão em aberto neste trabalho.

Para além da sintaxe e da semântica, há o componente cognitivo que atua na aquisição dessas categorias, como vimos em Bertinetto (2009) e Bertinetto et al (2007-8). Enquanto a estrutura da nanossintaxe está no limite de uma sentença, portanto na relação entre subeventos, estágios de um mesmo evento, as relações de simultaneidade, anterioridade e sucessão de eventos é parte de uma maturação cognitiva por parte da criança, como percepção base para depois se desenvolver as noções de presente, passado e futuro, tais como as conhecidas pelos adultos. O modo como isso acontece também é uma questão que fica em aberto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo aquisição de tempo e aspecto no português brasileiro, a criança desenvolve inicialmente uma relação prototemporal: uma situação é ancorada em um instante imediato da criança que pode corresponder a todo ou a parte do tempo de referência e a uma etapa do tempo de evento. Esse instante imediato em que a situação é ancorada é o que chamo de tempo de fala da criança (TFC). Para essa relação, a percepção dos eventos e subeventos em sequência é uma pista inicial. Minha tese!

Cheguei à resposta da questão que introduz este texto. Mas, dizem que uma tese não acaba, porque sempre há mais o que pesquisar. O que determina seu fim é um prazo, também dizem. Textualmente, o ponto final talvez seja conseguir transformar quatro anos de pesquisa em algumas linhas, eu digo. Linhas que compactam um longo raciocínio

Diante disso, na trilha das considerações finais, podemos destacar a pergunta: Por que defender que a criança faria uma relação prototemporal ao invés de defender que ela seguiria um padrão que prevê o condicionamento entre presente/télico/perfectivo e passado/atélico/perfectivo, conforme as hipóteses LAFH e GAFH?

Para a resposta, recupero o que foi discutido nos capítulos anteriores. O capítulo 2 trouxe um olhar sobre os trabalhos de aquisição de tempo e aspecto que levou à discussão sobre a definição dessas categorias, dado que a orientação teórica – ora sintática, ora semântica, ora na interface – influencia na análise dos resultados e, conseqüentemente, na confirmação das hipóteses até então mais aceitas (LAFH e GAFH). Os trabalhos em questão seguem um percurso parecido: i. escolhem uma definição teórica das categorias, principalmente as relações entre TR, TF e TE (modelo do Reichenbach), a definição de aspecto gramatical conforme Comrie (1976) e Smith (1991) e a classificação do aspecto lexical em que predomina as noções desenvolvidas por Vendler (1967) (daí a definição de telicidade); ii. aplicação de um ou mais experimentos; e iii. análise dos resultados. Dois problemas são destacados neste momento. O primeiro diz respeito à análise dos resultados em que pouco ou não se discute o que a criança faria em termos teóricos. Ou seja, não se discute se afirmar que a criança adquire tempo em função da telicidade seria considerar que ela não faz a relação entre TF e TR, por exemplo, e assim por diante.

O segundo, também na análise dos resultados, é que não se considera que as definições das categorias testadas podem variar. Uma definição problemática, por exemplo, é a do tempo presente; diante disso, o que se está definindo como presente? A forma morfológica? A relação simultânea entre TR, TF e TE que pode ter observada em termos de compreensão no uso do presente progressivo (*eu estou ouvindo música*) e do presente simples (*eu tenho uma casa*) em diferentes casos? Outro exemplo é a definição de telicidade. Aqui temos que questionar o que garante que as crianças estão tomando um accomplishment como télico? Um experimento que considere para análise os achievements e os accomplishments em um mesmo grupo não leva em conta outros elementos dos eventos que podem influenciar na interpretação temporal pela criança.

Outra observação chave deste primeiro capítulo é que há definições sintáticas e semânticas. Daí a pergunta: o que é uma evidência semântica e o que é uma evidência sintática com relação ao tempo? No limite da pergunta: estamos falando da mesma coisa?

Uma primeira conclusão, portanto, é que a definição das categorias apresenta variações e a análise dos resultados de experimentos precisa levar isso em consideração. Caso contrário, caímos em conclusões do tipo "a criança adquire o tempo presente condicionada por verbos atélicos", sem compreender o que de fato se está chamando de presente.

No capítulo 3, apresento dados de experimentos de compreensão e de produção, que realizo com crianças em aquisição do PB. Embora em número insuficiente, os dados de compreensão nos permitem considerar que não é a telicidade propriamente dita que condiciona o uso das formas morfológicas pelas crianças; esse uso pode sim em certa medida estar relacionado ao aspecto lexical, mas são outros elementos da estrutura de eventos que o influenciam, tais como a relação entre subeventos – apresentada no capítulo 4. O experimento de produção, bem como a análise de dados longitudinais, apresenta as formas morfológicas na fala das crianças e como elas experimentam essas formas e testam seus significados. Aqui observamos que a criança coloca em relações sequenciais eventos e subeventos, o que se constitui como um passo para a especificação das categorias de tempo e aspecto. Nisso, os dados mostram as formas temporais em relação à realidade imediata das crianças, o que é fundamental porque as principais definições de tempo derivam da relação das pessoas com o mundo. A definição de

tempo de fala, por exemplo. Daí a ideia de se considerar que o tempo de fala do adulto e o tempo de fala das crianças são diferentes.

Destaco, assim, do resultado desses experimentos que a diferença mais significativa entre adultos e crianças é semântica, ou seja, com relação à compreensão das formas de tempo e aspecto. Isso dialoga com uma questão posta por Krifka (2011), ao tratar dos experimentos em semântica, que diz respeito à natureza do significado. Apreendê-lo por meio de testes não é tarefa simples. Por ser composicional, a dificuldade está em perceber se, em um teste de compreensão, a criança está compreendendo todo o significado de uma sentença ou de alguma parte em específico. O nosso problema em relação a tempo e aspecto, por exemplo, é se diante de uma marca de passado perfectivo a criança compreende a perfectividade, o tempo passado ou, a depender do evento, a telicidade. Como, no experimento de compreensão que apresentei, as crianças demonstraram dificuldades de compreensão na associação entre forma e significado e, nos dados longitudinais, as crianças hesitaram nas respostas em diálogos com referências a intervalos temporais mais longos do que sua realidade imediata, destaco a compreensão primeira do evento. Daqui para frente, afirmo a necessidade e a possibilidade de se estender esses experimentos com um número maior de participantes, bem como a realização de novos experimentos que permitam investigar questões que ficaram em aberto nesta pesquisa, tais como a precedência de um tempo gramatical sobre outro e a precedência do aspecto gramatical sobre o tempo.

No capítulo 4, a intenção foi buscar uma teoria que destacasse a noção de evento, de estrutura de evento, e que apresentasse uma abordagem do tempo e aspecto como categorias sintático-semânticas. O caminho teórico, portanto, foi construído a partir da estrutura de eventos de Ramchand (2008) e da estrutura das categorias funcionais de Ramchand e Svenonius (2014). A partir disso, proponho a redefinição dos tempos de evento (TE), de referência (TR) e de fala (TF) e sua localização na estrutura sintática: TE é a relação entre subeventos (e_1 , e_2 e e_3) e TR é a localização temporal de TE, sendo que TE pode estar contido ou não em TR; o núcleo Asp faz a relação entre TE e TR e o núcleo T relaciona TR ao tempo de fala. No caso das crianças, o TF corresponde à sua realidade imediata, que inclui parte do TE e do TR; e a relação entre a situação construída em Asp e o tempo de fala da criança é o prototempo. A situação construída em Asp pode enquadrar, por

exemplo, a relação $e2 \rightarrow e3$, no caso dos verbos com result como chutar, o que favoreceria uma interpretação de um ponto final no evento e a produção, pela criança, da morfologia de passado perfectivo. De outro modo, considerando um evento como brincar, a situação construída em Asp pode destacar o subevento $e2$, o processo, o que favoreceria a interpretação do evento em desenvolvimento e a produção da morfologia de presente. Assim, podemos dizer que uma primeira distinção feita pela criança seria entre o domínio dos eventos e das situações.

Além disso, conseguimos responder a questões postas no capítulo 2: a criança não usa a morfologia de tempo e aspecto apenas para marcar aspecto gramatical, mas sim constrói uma relação protemporal, a partir da relação entre subeventos (TE), TR e o tempo correspondente a sua realidade imediata (TFC).

Destacando mais a percepção da relação entre subeventos, reitero aqui que não é apenas algo que vai condicionar uso das formas de presente, passado e futuro, mas sim é a composição de uma relação base de percepção de simultaneidade, anterioridade e sucessão entre subeventos e eventos que dá condições para a relação protemporal feita pela criança. É a partir daí, como mencionado acima, que ela vai especificando as categorias de tempo e aspecto gramatical, saindo do sincretismo inicial ATAM (BERTINETTO, 2009), e é onde entra o componente cognitivo – ponto a ser melhor desenvolvido em pesquisas futuras.

Podemos assim dizer, seguindo Bertinetti (2007-08) que a criança é sensível à complexidade, e, acrescentando, à composicionalidade do significado. Por isso, ela pode apresentar variações na interpretação de determinadas formas. Se as conclusões sobre a aquisição de tempo e aspecto se basearem em resultados apenas de um experimento, elas podem ser falhas. Por exemplo, se eu concluir de um experimento de compreensão, tal como o apresentado nesta pesquisa, que a criança não compreende futuro ou não tem o futuro como traço para sintaxe, eu perco o dado de produção em que as perífrases aparecem. E é algo que não dá para ignorar. A criança participante do experimento pode estar compreendendo todas as imagens do teste como situações que já aconteceram e colocar tudo no passado. Nesse sentido, quanto mais testes de diferentes metodologias forem realizados, melhor.

Diante disso, eu prefiro a saída na observação de que a criança "experimentalmente" as formas e os significados do que a conclusão que seguiria uma hipótese de condicionamento absoluto com base em resultados que não consideram

uma variabilidade teórica na definição das categorias de tempo e aspecto. Tempo, especialmente, é um fenômeno muito complexo e cuja definição linguística está muito próxima do modo como as pessoas "enxergam" o mundo, falo aqui das noções de presente, passado e futuro. Considerar, portanto, que a criança faz relações que são prototemporais, considerando sua realidade imediata, é uma conclusão que tenta se aproximar do "o que a criança faz", aos passos que ela experimenta, para depreender e adquirir as noções temporais ao seu redor.

São essas, portanto, as escolhas teóricas, metodológicas e textuais que construíram esta tese – em seu conteúdo e em sua autoria. Os resultados, as análises e a proposta não são absolutos. Até porque os olhares que os desenvolvem nunca se fecham. Ainda bem!

Este ponto de parada da pesquisa é a estação das discussões que ela pode levantar. Bem, vamos a elas!

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. O Ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: _____ (Org.). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

AUGUSTO, M. Repensando a aquisição da linguagem sob uma ótica do programa minimalista: uma possível conciliação entre dados de percepção/compreensão e produção. In: CASTILHO, A. T. et al. (Orgs). **Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro**. São Paulo: Fapesp, Campinas: Pontes Editores, 2007.

BACH, E. The algebra of events. **Linguistics and Philosophy**, n. 9, 1986.

BENNETT, M. Of tense and aspect: one analysis. In: TEDESCHI, P. J.; ZAENEN, A. (Ed.). **Syntax and Semantics**. New York: Academic Press, Inc, 1981. v. 14. p. 13-29.

BERTINETTO, P. M. On a Frequent Misunderstanding in the Temporal-Aspectual Domain: The 'Perfective-Telic Confusion'. In: CECHETTO, C. et al. (org.). **Semantic Interfaces: reference, anaphora and aspect**. Stanford, Califórnia: CSLI Publications, 2001. p. 117-210.

_____, P.M. Tense-Aspect acquisition meets typology. **Quaderni del Laboratorio di Linguistica**, 2009.

BERTINETTO, P. M.; LENCI, A. NOCETTI, S. AGONIGI, M. The indispensable complexity (When harder is easier). Lexical and grammar expansion in three Italian L1 learners. **Quaderni del Laboratorio di Linguistica**, 2007-8.

BERTINETTO, P. M.; FREINBERGER, E. M.; LENCI, A. NOCETTI, S. AGONIGI, M. The acquisition of tense and aspect in a morphology-sensitive framework: Data from Italian and Austrian-German children. **Linguistics**, 2015.

BRONCKART, J-P, SINCLAIR, H. Time, tense and aspect. In: **Cognition**, 1973.

CINQUE, G. **Adverbs and Functional Heads: a Cross-Linguist Perspective**. Oxford University Press, 1999.

COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

COMRIE, B. **Tense**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986

CRAIN, S.; THORTON, R. **Investigations in universal grammar** – a guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics. MIT Press, 1998.

DAVIDSON, D. **Essays on actions events**. Oxford: Claredon, 1980.

DOWTY, D. **Word meaning and montague grammar**. Dordrecht: Reidel, 1979.

DELIDAKI, S. **The acquisition of tense and aspect in child greek**. Tese (Doctor of Philosophy). University of Reading, 2006.

FERREIRA, T. L.. **O processo de causativização de inergativos e inacusativos no Português Brasileiro**: por uma abordagem nanossintática. 182f. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

GELDEREN, E. **Syntax**: An Introduction to Minimalism. 2017.

GIORGI, A.; PIANESI, F. **Tense and Aspect**: from semantics to morphosyntax. New York, Oxford University Press, 1997.

GUERÓN, J; LECARME, J. **The Syntax of Time**. MIT Press, 2004.

ILARI, R.; BASSO, R. O Verbo. In: ILARI, R. (Org). **Gramática do português culto falado no Brasil**: volume III: palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIN, W. **Time in language**. London: Routledge. 1994.

KRIFKA, M. Methods in semantic research. In: MAIENBORN, C.; VON HEUSINGER, K.; PORTNER, P. (Eds.) **Semantics**: An International Handbook of Natural Language Meaning, Volume 3, 2012, p. 242-268.

LESSA, A. T. M. **Dissociação entre tempo e aspecto na aquisição da linguagem**. 168f. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LOPES, R. E. V., Aspect and the acquisition of null objects in Brazilian Portuguese. In: ROTHMAN, J. & PIRES, A. (eds) **Language Acquisition, Dialectal Variation and Language Change: Case Studies in L1 and L2 across Portuguese**. Berlin: De Gruyter, 2009.

LOPES, R. E. V.; SOUZA, T. T.; ZILLI, A. S. **Tempo e concordância e seus efeitos na aquisição do português brasileiro**. In: Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2004.

LUNGUINHO, M. V. **Aquisição de Verbos Auxiliares de Tempo e Aspecto em Português**. Universidade de São Paulo, manuscrito, 2008.

MAZOCCO, D. M. **Do tempo da língua para o tempo da História**. 77 f. Dissertação de Mestrado – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MAZOCCO, D. M.; WACHOWICZ, T. C. Estrutura de eventos e aquisição de tempo e aspecto no Português Brasileiro (PB). In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. (60.2), Campinas, mai./ago. 2018. p. 7-26.

MOENS, M; STEEDMANN, M. Temporal ontology and temporal reference. In: **Computational Linguistics**, vol. 14, no. 2, 1988, p. 15-28.

OLBISHEVSKA, O. **Against the aspect first hypothesis**. In: <http://www.bu.edu/buclid/files/2011/05/28-Olbishevaska.pdf>. Acesso: 27/02/2018.

PARSONS, T. **Events in semantics of English: a study in subatomic semantics**. Cambridge, Massachusetts/ London, England: The MIT Press, 1990.

PINKER, S. **Learnability and Cognition: the acquisition of argument structure**. MIT Press, 1989.

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

RADFORD, A. **Syntax: a minimalist introduction**. Cambridge University Press, 1998.

RAMCHAND, G. C. Time and the event: The semantics of Russian prefixes. **Nordlyd 32.2, special issue on Slavic prefixes**, ed. Peter Svenonius, 2004. p. 323–36.

_____. **Verb meaning and the lexicon**. Cambridge, 2008.

RAMCHAND, G.; SVENONIUS, P. Deriving the functional hierarchy. In: **Language sciences**, v. 46, 2014.

RAMMÉ, V. **A expressão do deslocamento nas línguas naturais**. 144f. Dissertação de Mestrado – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. **Mudança semântica no PB: reanálise restringida pela hierarquia funcionalconceitual universal**. 296f. Tese de Doutorado – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

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

ROTHSTEIN, S. **Structuring Events: a study in the semantics of lexical aspect**. Blackwell, 2004.

SMITH, C.S. **The parameter of aspect**. Dordrecht: Kluwer, 1997.

_____. The Domain of Tense. In Press, **The Syntax of Time**. Edited J. Gueròn & J. Lacarme. MIT Press. Presented at International Round Table 'The Syntax of Tense and Aspect' Paris, November 2000

STARKE, M. **Nanosyntax: A short primer to a new approach to language**. Nordlyd, v. 36, n. 1: Special issue on Nanosyntax, 2009.

_____. Uma breve introdução a uma nova abordagem para a linguagem. Tradução de: RAMMÉ, V.; SIMÃO, D. In: **Revista Versalete**, Curitiba, Vol. 5, nº 9, jul.-dez. 2017.

STOWELL, T. The phrase structure of tense. In: **Phrase Structure and the Lexicon**, edited by Johan Rooryck and Lauri Zaring. Kluwer, Dordrecht, 1996.

SWART, H. de. Aspect shift and coercion. **Natural language and linguistic theory**, v. 16, n. 2, 1998, p. 347-385.

VAN HOUT, A. M. H. A. **Acquisition of aspectual meanings in a language with and a language without morphological aspect.** In: Caunt-Nulton, H.; Kulatilake, S. & Woo, I. (Eds.), BUCLD 31 Proceedings Supplement on-line publication, 2007.

VALIAN, V. Young Children's Understanding of Present and Past Tense. In: **Language learning and development**, 2(4), 2006. p. 251–276.

VENDLER, Z. **Linguistics in philosophy.** Ithaca (NY): Cornell University Press, 1967.

WAGNER, L. Aspectual influences on early tense comprehension. **J. Child Lang.** 28 2001, p. 661-681.

_____. Aspectual Bootstrapping in Language Acquisition: Telicity and Transitivity. **LANGUAGE LEARNING AND DEVELOPMENT**, 2(1), 2006. p. 51–76.

WEIST, R. W.; PAWLAK, A.; CARAPPELLA, J. Syntactic-semantic interface in the acquisition of verb morphology. In: **J. Child Lang.** 31. Cambridge University Press, 2004. p. 31–60.

ANEXO 1 – TABELAS PARA COLETA DE RESPOSTAS DAS CRIANÇAS

Grupo 1

| | | | |
|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| O menino chutou a bola | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino está brincando | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino vai comer o macarrão | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino tinha um livro | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |

Grupo 2

| | | | |
|-------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| O menino está chutando a bola | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino vai brincar | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino comeu o macarrão | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino tem um livro | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |

Grupo 3

| | | | |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| O menino vai chutar a bola | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino brincou | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino está comendo macarrão | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |
| O menino vai ter um livro | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 |

ANEXO 2 – EXEMPLO DE FORMULÁRIO DO EXPERIMENTO PARA ADULTOS

1. Email ad



Cen



Figure



Figure



ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O menor _____ sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por mim, Denise Miotto Mazocco, aluna de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, e por Maria Cristina Figueiredo Silva, pesquisadora responsável, a participar de um estudo intitulado Aquisição de tempo e aspecto no Português Brasileiro. Os resultados dessa pesquisa contribuirão para o desenvolvimento da análise do tempo linguístico (ou seja, as noções de tempo expressas na língua com elementos como flexão verbal de presente, passado e futuro, e advérbios temporais, como ontem e hoje) e do processo de aquisição da linguagem (área do estudo da linguagem, que investiga como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem, ou seja, como começam a falar e como se dá o processo até que se aproximem da fala adulta.

a) O objetivo do experimento é investigar como se dá o processo de aquisição da categoria de tempo, no que se refere à compreensão das noções de presente, passado e futuro, e à produção dessa categoria. Em outras palavras, este trabalho entende o tempo, como um elemento da língua manifestado nos verbos e advérbios temporais. Assim, busca-se observar a partir de que idade as crianças passam a produzir em sua fala esses elementos, bem como a partir de que comento elas conseguem compreendê-los.

b) Caso o(a) senhor(a) autorize a participação do menor nesta pesquisa, será necessário que o participante frequente a escola nos dias da realização do experimento, em que a auxiliar de turma levará as crianças, uma cada vez, à sala onde será realizado o experimento. No primeiro momento, a pesquisadora conversará com a criança e apresentará o menino-personagem das imagens e dos vídeos, que serão utilizados no experimento. Após, a pesquisador fará perguntas com relação ao conteúdo visualizado, tais como: o menino chutou a bola? O menino vai comer o macarrão?

O conteúdo dos vídeos não é impróprio à faixa etária. Tratam-se de cenas cotidianas correspondentes aos eventos: brincar, ter um livro, comer o macarrão, chutar a bola e tomar água.

c) Para tanto, é necessário que a criança compareça à escola Centro de Educação Infantil Aquarela, localizada na Rua Ângelo Ari Biezus, 237, Concórdia-SC, CEP 89700-000, para assistir aos vídeos e observar as imagens, o que levará aproximadamente de 5 a 10 minutos.

d) É possível que a criança experimente algum desconforto, principalmente relacionado à cansaço, timidez ou a alguma outra indisposição.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser cansaço, timidez ou constrangimento.

f) Não existem benefícios diretos às crianças ou aos responsáveis envolvidos nesta pesquisa. Os benefícios indiretos resumem-se à contribuição para o avanço científico na área da linguística (área que estuda a linguagem humana), em especial à área de aquisição de língua materna (ou seja, o estudo do desenvolvimento da linguagem pela criança), resultante da conclusão da pesquisa, bem como à contribuição para a compreensão do conhecimento linguístico da criança (ou seja, do estágio inicial da fala e do processo até se aproximar da linguagem adulta). Essa compreensão pode contribuir, posteriormente, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas.

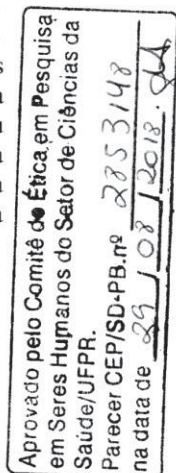
Rubricas

Pais ou Responsável Legal:

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE:

Orientador:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR |
CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259



g) A pesquisadora, Denise Miotto Mazocco poderá ser localizada no endereço Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 - 11º andar - sala 1115, Edifício D. Pedro I, no e-mail denisemazocco@hotmail.com ou no telefone (041) 996004142, das 9h às 12h, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Para o mesmo fim, a Profª Drª Maria Cristina Figueiredo Silva, pesquisadora responsável, poderá ser localizada no endereço Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460, secretaria de Pós-Graduação em Letras, Edifício D. Pedro I, no e-mail mariacristinafigueiredo@bol.com.br ou no telefone institucional (41) 3360-5102.

h) A participação da criança neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: a Profª Drª Maria Cristina Figueiredo Silva, orientadora da pesquisa de doutorado de Denise Miotto Mazocco. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade da criança seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – as respostas aos questionários feitas a partir da observação de imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado (informar o destino que será dado ao material) ao término do estudo, dentro de 2 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa – custos com a produção do material e transporte da pesquisadora – não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome da criança, e sim um código.

m) Se o(a) senhor(a) tiver dúvidas sobre os direitos da criança como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação de _____. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Local, ___ de _____ de ____]

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

