

TEMPO E ASPECTO GRAMATICAL NO DÉFICIT ESPECÍFICO DE LINGUAGEM

Maria Cláudia Arvigo¹

mcarvigo@yahoo.com.br

RESUMO: A aquisição deficitária da linguagem pode ocorrer sem que se possa explicá-la por meio de qualquer interferência no desenvolvimento infantil. O Déficit Específico de Linguagem (DEL) representa uma dificuldade na composição da estrutura gramatical da língua. Uma das dificuldades mais documentadas refere-se à morfologia de tempo, a qual pode ser omitida assistematicamente ou substituída arbitrariamente. Estudos anteriores referem que crianças com DEL apresentam bom reconhecimento de temporalidade (passado, presente e futuro), mas encontram relativa dificuldade em compreender a relação entre eventos completos/ incompletos e o passado progressivo (aspecto gramatical imperfectivo). Este comportamento seria resultado de uma baixa sensibilidade às propriedades aspectuais, evidenciada pela pouca ou nenhuma variação do desempenho com relação ao aspecto lexical. Tais resultados referem-se a pesquisas com crianças anglófonas, já o presente estudo buscou verificar se o mesmo ocorre em crianças com DEL adquirindo o português brasileiro. Resultados encontrados demonstram que os indivíduos participantes apresentam variações em seu comportamento que podem ser atribuídas à presença do aspecto lexical, enfraquecendo a hipótese da insensibilidade aspectual, ao menos no que se refere ao português brasileiro. Outra questão abordada foi a distinção entre evento e não evento por meio de pares de figuras representando um evento e um objeto tanto com verbos e nomes existentes na língua como com palavras novas ou pseudopalavras. O que se viu foi o melhor desempenho com verbos, demonstrando sensibilidade às pistas morfológicas ao menos com palavras pertencentes ao léxico.

PALAVRAS-CHAVE: DEL; aspecto gramatical; tempo verbal; produção.

INTRODUÇÃO

Crianças acometidas pelo Déficit Específico de Linguagem (a saber, DEL) exibem importante comprometimento no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, entretanto, não apresentam qualquer outro problema que possa explicar de forma clara o surgimento dessas alterações. Essas crianças apresentam audição dentro dos limiares considerados normais, não há qualquer evidência de disfunção neurológica e a relação dessas

¹ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp/ Instituto de Estudos da Linguagem – IEL.

crianças com outras pessoas, ou mesmo, com objetos, não é característica de um transtorno invasivo do desenvolvimento como o autismo. Contudo, a linguagem oral da criança com DEL é caracterizada, principalmente, por alterações morfossintáticas (destaque para omissões assistemáticas de categorias funcionais) e fonológicas (cf. Parisse & Maillart, 2009).

A omissão de determinadas categorias funcionais é bastante incisiva no quadro de DEL, porém ela não é restrita a quadros patológicos, podendo ser observada também durante o processo de aquisição típica da linguagem. Todavia, nos quadros de desenvolvimento típico essa omissão apresenta caráter transitório enquanto que nas crianças com DEL ela é persistente e de duração indeterminada (Jakubowicz, 2006).

O uso inadequado da flexão verbal, ou omissão assistemática, representa uma das dificuldades mais estudadas do déficit específico por ser de grande recorrência em línguas de diferentes características morfológicas, o foco principal da presente pesquisa é a produção da categoria funcional de tempo e da morfologia aspectual.

A pesquisa conta com a participação de 4 indivíduos com idades entre 5 e 6 anos, quadro linguístico indicativo do Déficit Específico de Linguagem e nenhuma outra alteração no desenvolvimento que justificasse a presença da desordem na aquisição da linguagem.

Para se observar o funcionamento das categorias funcionais em questão nas produções dos indivíduos participantes, elaboramos um experimento com base naquele produzido por Wagner (2001) e revisitado por Leonard & Deevy (2010).

Mas antes de se olhar para a produção de tempo verbal e aspecto faz-se necessário verificar a existência de uma habilidade em distinguir um evento de um não evento; para isso, realizamos um experimento inicial abordando as pistas morfológicas importantes para a depreensão de um evento tanto em palavras como em pseudopalavras.

Além disso, mostra-se de grande valia verificar se os participantes reconhecem a diferença entre os traços [+] ou [-] perfectivo. Assim, foi elaborado um terceiro e último experimento baseado naquele utilizado por Hodgson (2003) com o qual a autora observou a compreensão do aspecto perfectivo em crianças adquirindo espanhol. Dessa forma, 3 experimentos compõem a pesquisa.

Os resultados obtidos representam dados interessantes e importantes sobre o funcionamento do déficit e a categoria funcional de tempo, adentrando também alguns aspectos da aquisição do léxico.

Muito pouco ainda se sabe sobre o DEL, embora diversos pesquisadores se esforcem para desvendar os mistérios do déficit. Esperamos oferecer uma contribuição nessa empreitada.

1. APRESENTAÇÃO DO DÉFICIT ESPECÍFICO DE LINGUAGEM

O DEL representa uma desordem na aquisição da linguagem cujo diagnóstico preciso é de difícil realização muito em função da forma heterogênea como se manifesta nos indivíduos acometidos. Ao longo de algumas décadas, diversos pesquisadores vêm se empenhando em conhecer suas manifestações linguísticas e em tentar apontar sua natureza etiológica.

Pesquisas sobre as dificuldades na aquisição da linguagem, incluindo o déficit não são recentes. Leonard (1998) e Jakubowicz (2006) apresentam uma extensa revisão histórica sobre o assunto e, segundo os autores, ainda no século XIX, Gall descreveu, de forma imprecisa, as manifestações que mais tarde definiriam o DEL.

Diversos estudos seguidos por diferentes nomenclaturas surgiram ao longo dos séculos XIX e XX. Inúmeros termos foram utilizados passando por Afasia Infantil (Gessell, 1949), Disfasia do Desenvolvimento (Clahsen, 1991; Chiat, 2000), Desvio de Linguagem (Leonard, 1972), Desordem do Desenvolvimento da Linguagem (Aram & Nation, 1975) até se chegar aos atuais *Specific Language Impairment*² (SLI) proposto por Fey e Leonard (1983) e Problemas Específicos do Desenvolvimento da Linguagem (TSDL – *Troubles Spécifiques du Developpement du Langage*³) proposto por Chevrie-Muller (2000), segundo relato de Jakubowicz (2006).

Conforme Bishop (1999), a escolha da terminologia não é neutra. Afasia e disfasia referem-se à ausência/ perda e alteração de fala, respectivamente. Porém na neurologia contemporânea esses termos são usados para indicar uma desordem linguística ocasionada por uma lesão cerebral.

Atraso de linguagem, a autora prossegue, indica que há uma ‘anormalidade’ apenas nos estágios linguísticos sendo que nesse caso as crianças atingem os estágios típicos do desenvolvimento da linguagem só que de forma mais lenta.

² Termo utilizado nas pesquisas em inglês e mundialmente reconhecido.

³ Nomenclatura proposta por Chevrie-Muller e reconhecida pela comunidade de pesquisadoras na língua francesa.

O maior problema desse conceito é que não se pode dizer ao certo quando a criança apresenta um atraso ou uma desordem seletiva, assim não se pode afirmar que se está realizando uma suposição acurada sobre o problema. O termo utilizado atualmente, Déficit Específico de Linguagem, mantém um olhar neutro para a questão atraso/desordem.

Segundo a nomenclatura, ‘déficit’ significa “*diminuição na força, valor, qualidade ou quantidade*”⁴. Enquanto que ‘específico’ supõe que o déficit de linguagem é visto em um contexto diferente do desenvolvimento normal (Bishop, 1999).

A constante mudança terminológica no decorrer da história pode ter levado à perda de inúmeros pequenos detalhes dentro do estudo sobre o DEL. Leonard (1998) cita uma série de pesquisadores que de alguma forma participaram da busca pela compreensão da natureza do déficit e suas inabilidades.

Segundo o autor, embora tais pesquisadores pertençam a momentos e linhas teóricas distintas, eles acabaram seduzidos pelas particularidades desta patologia. Entre eles estão Inhelder (1963 *apud* Leonard, 1998), frequente colaborador de Piaget, que testou em um grupo de crianças com DEL a teoria piagetiana que relaciona linguagem a outras habilidades simbólicas; e Menyuk (1964 *apud* Leonard), uma das primeiras a colocar em prática a teoria transformacional de Chomsky nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças com o déficit.

À parte a enxurrada terminológica, todos os pesquisadores concordam com a existência de uma importante restrição na produção oral muitas vezes acompanhada de bom desempenho em atividades não verbais. A incidência varia entre 5%, para os mais criteriosos (MacArthur & Bishop, 2005) e 7% para os mais tolerantes (Leonard, 1998) quanto à heterogeneidade da patologia. Parece haver maior prevalência entre crianças do sexo masculino (Leonard, 1998).

Em função das bases neurológicas pouco claras, frente ao conhecimento da inexistência de uma lesão adquirida, supõe-se a presença de uma disfunção neurológica, ou mau funcionamento das conexões neuronais. Tal fato explica a mudança na terminologia, deixando de lado os termos afasia e disfasia e se adotando as nomenclaturas déficit ou problema.

Da mesma forma, o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, dentre elas o surgimento da teoria chomskyana (1957) favoreceram a caracterização do déficit linguístico e a introdução do termo *linguagem* na nomenclatura, como supõe Jakubowicz (2006).

⁴ “*to diminish in strength, value, quality or quantity*” – Bishop (1999): p.21 – minha tradução.

Uma das principais características do DEL é que ele não se manifesta de forma igualitária entre os indivíduos por ele acometidos variando tanto no grau de severidade quanto no perfil de manifestação e isso se deve à extensão da dificuldade. Segundo Silveira (2002), determinados subsistemas linguísticos estariam envolvidos. Contudo, é possível encontrar dentro dessa heterogeneidade subgrupos homogêneos como supõem van der Lely & Stollwerck (1997).

Com relação a essa subdivisão em subtipos Bishop (2006) é bastante radical afirmando que o déficit deve ser visto como uma síndrome singular a qual deve ser analisada com prudência focando as dimensões ao invés de se enfatizarem os discretos subtipos.

Silveira (2002) ressalta que não há uma caracterização capaz de abranger todas as especificidades presentes no déficit, uma vez que não há critérios rígidos para o definir. A ausência desses critérios freia o desenvolvimento de um conhecimento preciso sobre o DEL.

Em geral, a principal manifestação do DEL se reflete sobre a aquisição da gramática da língua (em especial, categorias funcionais e na morfologia flexional), podendo afetar tanto sua produção como a compreensão. Resultados com experimentos de julgamento gramatical demonstram que as crianças acometidas pelo déficit julgam generalizações de regras como *'falled'* corretas, o que pode levar às predições de que o déficit gramatical pode se estender à recepção da língua.

A omissão assistemática ou o uso inadequado da categoria funcional de tempo por crianças acometidas pelo DEL é bastante frequente em diferentes línguas, de tal forma que Leonard (1998) propõe que o DEL seja um déficit localizado na categoria Tempo Verbal (*Tense*). Diversos pesquisadores (dentre eles, Rice, Wexler & Cleave, 1995) buscaram diferentes formas para explicar essa ocorrência, sendo que a maioria das hipóteses apresenta a suposição de que isso se deva a um déficit seletivo ou mesmo seja decorrente de uma restrição na competência gramatical da criança.

Essas hipóteses apresentam explicações interessantes sobre o funcionamento do déficit, mas, como sugere Silveira (2002), dão conta apenas de algumas particularidades do DEL e muitas vezes não se aplicam a outras línguas senão para aquela em que foram propostas.

De modo geral, hipóteses como de Rice *et al.* (1995) que sugere um déficit seletivo na categoria funcional de flexão verbal com base na hipótese de Estágio de Infinitivo Opcional

(OI) de Wexler (1998), ou a hipótese Cegueira de Traços de Gopnik (1990)⁵ em que se sugere um Déficit Geral na competência gramatical dizem respeito à dificuldade apresentada pelas crianças acometidas pelo déficit em adquirir e utilizar de maneira adequada as categorias funcionais. Mas essas hipóteses parecem não conseguir explicar de forma efetiva as ocorrências assistemáticas e o uso variável e adequado dessas categorias pelas crianças em questão.

Jakubowicz (2006) ressalta que, se de fato as crianças apenas memorizam as formas flexionadas como sugere Gopnik (1990), então determinados verbos devem ocorrer sempre na forma flexionada. Contudo, não é isso o que se observa. A autora ilustra apresentando exemplos de uma criança com DEL adquirindo inglês em que o verbo *like* é utilizado de forma adequada e inadequadamente (6)⁶.

(1) *She likes me* (Ela gosta de mim)

**She like him* (Ela gostar dele)

Guilfoyle, Allen & Moss (1988; 1991 *apud* Jakubowicz, 2006) sugerem com base na teoria maturacional de Radford (1997) que as categorias funcionais na gramática deficitária seriam formas não analisadas e incorporadas à gramática. Há algum tempo a teoria maturacional de Radford vem sofrendo fortes críticas e aos poucos sendo deixada de lado, muito em função de evidências como a descrita acima, em que se observa a presença de categorias funcionais, ainda que seu uso não seja constante.

A teoria antagônica à hipótese de maturação é denominada como teoria da continuidade ou continuísta que supõe que a gramática da criança em todas as suas fases possui todos os princípios ativados sendo que os enunciados truncados estão associados a problemas no processamento ou meramente ao desconhecimento de determinados itens lexicais. Segundo Kato (1995; 1999), os pesquisadores que advogam em favor da hipótese continuísta não descartam o desenvolvimento maturacional, mas supõem a gramática da criança como uma gramática de língua natural.

Algumas regularidades na fala das crianças logo aos dois anos, como as produções da ordem SVO ou SOV, essa última sempre na forma infinitiva nas elocuições de crianças alemãs demonstrando que o possível conhecimento de que o verbo flexionado está em I e não em V

⁵ Para maiores informações sobre essas e outras hipóteses ver Arvigo, 2011.

⁶ Exemplos apresentados por Jakubowicz (2006), p. 277.

(Meisel, 1991 *apud* Kato, 1995), são fortes indícios de que a criança em aquisição conta com categorias funcionais e regras de movimentos, colocando em cheque a teoria maturacional proposta por Radford.

Jakubowicz & Nash (2001) sugerem haver uma ordem de aquisição das categorias funcionais guiada pelo cálculo sintático em que as categorias funcionais que demandam um cálculo mais complexo tendem a uma aquisição tardia ou lenta. Complexidade sintática é definida nos termos das propriedades dos elementos funcionais em aquisição.

As autoras argumentam que as categorias funcionais podem ser divididas em sintaticamente necessárias, fáceis de serem processadas e dificilmente omitidas ou usadas indevidamente; e aquelas semanticamente motivadas que necessitam de considerações semântico-conceituais, aparecem tardiamente e podem ser omitidas ou usadas de forma incorreta, principalmente pelas crianças com DEL.

Essa hipótese dá conta da assimetria apresentada pelas crianças francófonas entre o presente e o passado composto (há uma maior dificuldade com o *passé composé*). Mas ela se aplica apenas ao francês, nas outras línguas românicas em que eventos no passado são comumente marcados pela forma simples essa assimetria não ocorre, nem mesmo entre as crianças acometidas pelo déficit.

Diversos estudos de Wexler e seus colaboradores (Rice *et al.*, 1995, 1998,1999) sugerem que algumas projeções funcionais estão presentes na fala da criança em aquisição, enquanto outras são deixadas subespecificadas, o que confere o surgimento de uma gramática temporariamente incompleta para as crianças com desenvolvimento típico e uma gramática seletiva e deficitária frente a um sistema gramatical intacto para as crianças com DEL.

Em estudos recentes, Leonard e seus colaboradores (Leonard, Deevy, Kurtz, Krantz Chovrev, Owen, Polite, Elam & Finemann, 2007; Leonard & Deevy, 2010) também assumem a hipótese de omissão opcional ao propor que as crianças com DEL compreendem tempo, mas o tratam como um traço opcional e não obrigatório nas orações principais. Contudo, Leonard & Deevy (2010) não encontram evidências suficientes para assumirem que as crianças acometidas pelo déficit entendam tempo da mesma maneira que as crianças típicas.

Pesquisas, como a realizada por Wagner (2001) apontam para uma provável compreensão do tempo pelas crianças típicas utilizando aspecto. Leonard & Deevy (2010) acreditam que a influência aspectual funcione como um facilitador para a compreensão da função gramatical das flexões de tempo.

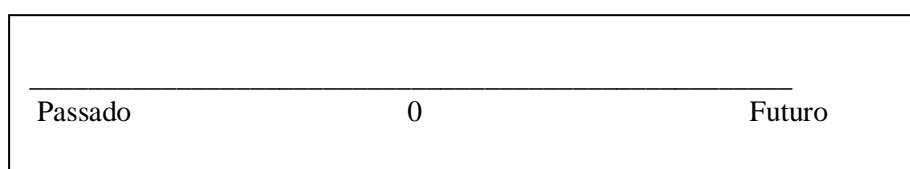
Segundo os autores, essa associação é mais evidente nas crianças típicas do que naquelas com déficit. O estudo realizado por Leonard *et al.* (2007) demonstrou que as crianças com DEL são pouco sensíveis às distinções aspectuais e por isso não se beneficiam das pistas oferecidas por essa categoria. Com isso, a criança com déficit apresenta desenvolvimento lento das flexões verbais.

Com base nessa suposição, assumiremos que as crianças com DEL adquirindo português brasileiro apresentam dificuldade no uso da morfologia de tempo decorrente da baixa sensibilidade às distinções aspectuais presentes no contexto.

2. TEMPO E ASPECTO E ACIONALIDADE

Tomaremos como base teórica o conceito de tempo verbal proposto por Comrie (1976) em que se sugere que tempo verbal ou a expressão gramaticalizada da localização temporal está relacionada a uma situação que se refere a outro tempo de fala.

Presente, passado e futuro⁷, ou seja, os três tempos verbais comuns à maioria das línguas descrevem o momento simultâneo, o momento anterior e o subsequente ao tempo de fala, respectivamente. Comrie (1985) elaborou uma representação em diagrama relativamente simples para analisar as expressões sobre o tempo nas línguas naturais (quadro 1), que, segundo o autor, seria a representação mais adequada para a análise temporal.



Quadro 1: Representação para Análise do Tempo⁸

No quadro 1 o marco zero representa o momento presente e todo evento disposto à sua esquerda indica que seu início ocorreu no passado podendo ter seu ponto de culminação anterior ao presente, no momento da enunciação (ponto zero), ou se manter contínuo extrapolando o momento presente, como exemplificado abaixo.

- (2) O menino caiu no tanque de areia. – *evento com ponto de culminância anterior ao marco zero*

⁷ Futuro em algumas línguas possui também valor modal.

⁸ Figura retirada de Comrie (1985, p.02) – minha tradução.

A pipa está caindo na antena agora. – *concomitante ao momento da enunciação*

As folhas estão caindo da árvore. – *evento contínuo*.

Já aspecto refere-se à possibilidade de se falar sobre diferentes momentos fazendo uso de uma mesma forma verbal. Segundo Comrie (1976), aspecto pode ser definido como as diferentes maneiras de se observar a constituição temporal interna de uma situação. Essa definição é baseada naquela formulada por Holt (1943) citado por Comrie em que se sugerem estados sucessivos ou conjunto de fases internas presentes ou não em um evento.

Enquanto tempo verbal designa a constituição temporal externa, a noção aspectual é responsável pelas diferentes maneiras de se perceber ou observar a constituição temporal interna de uma situação (Comrie, 1976).

Smith (1997) explica que o significado aspectual abriga informações de dois tipos: o ponto de vista (*viewpoint aspect*) ou a situação presente em uma perspectiva particular; e a situação indiretamente classificada como estado ou um evento específico (*situation aspect*).

Essas duas formas informacionais coexistem na sentença; *viewpoint aspect* normalmente é representado morfologicamente por meio de afixos ou morfemas, já o *situation aspect* é mais abstrato e codificado pelo verbo e seus argumentos, a chamada constelação verbal.

A maioria das pesquisas atuais sobre aspecto (Wagner, 2001; Leonard *et al.*, 2007; Leonard & Deevy, 2010) traz a substituição desses termos por aspecto lexical, também denominado como aspecto inerente ao verbo ou acionalidade/ *Aktionsart* (*viewpoint aspect*); e aspecto gramatical (*situation aspect*).

Aspecto gramatical traz a perspectiva do evento envolvendo distinções semânticas que podem ser codificadas através de verbos auxiliares ou morfemas flexionais e pode ser subdividido em perfectivo e imperfectivo.

Aspecto perfectivo, comumente visto em predicados como *irregular past* ou *past tense –ed* no inglês e pretérito perfeito no português, apresenta um ponto de vista externo à situação sem necessariamente distinguir qualquer estrutura interna. Já o aspecto imperfectivo, que pode ser observado em construções progressivas em diferentes línguas ou expresso pelo pretérito imperfeito no português, exibe um ponto de vista interno, mantendo atenção tanto nos eventos que antecedem o início como nos posteriores ao final. Nesse último, a situação é um conjunto de fases internas, já no traço perfectivo a situação é homogênea, completa.

Alguns teóricos (Verkuyl, 1993; Krifka, 1998 *apud* Basso, 2007) se opõem à separação entre as noções de aspecto e acionalidade. Verkuyl (1993 *apud* Basso, 2007), por exemplo, entende que essa separação não possui papel teoricamente significativo.

Basso (2007) assume essa distinção baseando-se em argumentos empíricos que corroboram para essa separação, dentre eles a possibilidade de se articular predicados perfectivos com eventos télicos ou atélicos, como veremos adiante.

Acionalidade é uma propriedade inerente ao verbo e seus argumentos e se refere a traços internos a uma situação a ser enunciada por ele independentemente de qualquer marcação gramatical ou estrutura expressa pelo verbo (Smith, 1983).

Conforme a classificação vendleriana há quatro classes acionais de verbos relacionadas a três traços distintivos (apresentados a seguir) abordados por Comrie (1985).

- 1) estativo/ dinâmico: predicados estativos descrevem involuntariamente situações que não necessitam de energia para continuar (p.ex., saber). Os dinâmicos denotam predicados que precisam de uma infusão constante de energia (escrever);
- 2) télico/ atélico – predicados télicos implicam uma situação que apresenta um final inerente (derrubar). Os atélicos, por outro lado, sugerem um término arbitrário (andar);
- 3) pontual/ durativo – predicados pontuais indicam uma ação com ponto final rapidamente atingido, instantâneo (cair). Já os durativos referem-se a situações em que a duração é indeterminada (cantar).

Nas quatro classes propostas por Vendler (1967) estão os verbos estativos (*states*: referem-se a eventos sem final evidente (atélicos), mas apresentam duração, p.ex. gostar); verbos de atividade (*activities*: apresentam final arbitrário só atingido por meio de interferência externa, p. ex. caminhar); verbos *accomplishments* (apresentam duração marcada por fases sucessivas até que o término seja atingido, p. ex. construir casas); e verbos *achievements*⁹ (levam em consideração apenas o desfecho ou resultado final da ação atingido de forma instantânea, p.ex. cair).

⁹ A literatura não apresenta tradução para o português para as nomenclaturas *accomplishment* e *achievements*, apenas em Chierchia (2003), a partir da tradução de Pagani, Negri & Ilari, são encontrados termos como evento prolongado para *accomplishment* e evento pontual para *achievement*.

Com base ao que foi apresentado sobre os três traços distintivos (durativo, télico (apresenta um final inerente) e dinâmico (energia dependida na ação)) temos a seguinte caracterização dessas quatro categorias verbais:

	Durativo	Télico	Dinâmico
Estativos	+	-	-
De Atividade	+	-	+
<i>Achievements</i>	-	+	+
<i>Accomplishment</i>	+	+	+

Quadro 2: Traços de Análise para os Tipos Verbais

Essa classificação semântica dos verbos deve considerar o complemento verbal para compor a interpretação aspectual. Vendler (1967) explica que as 4 classes de verbos representam tanto o desenvolvimento do evento como o tempo verbal e suas relações com os modificadores temporais. O autor sugere que a classificação acional é referente a todo o sintagma verbal (ao verbo e seus argumentos) e não apenas ao verbo.

3. TEORIAS SOBRE AQUISIÇÃO (A)TÍPICA DA MORFOLOGIA DE TEMPO E NOÇÃO ASPECTUAL

Diversos estudos (Shirai & Andersen, 1995; Wagner, 2001; entre outros) demonstram que as crianças em início de aquisição realizam a constante associação entre o aspecto progressivo e verbos durativos (de atividade) e entre aspecto perfectivo e verbos télicos (*accomplishment* e *achievement*). Essa correlação denominada Hipótese da Perfectividade (Teixeira de Souza, 2008) pode ser observada em diferentes línguas, dentre elas o inglês (Shirai & Andersen, 1995), chinês (Li & Bowerman, 1998) e o português brasileiro (Teixeira de Souza, 2008).

Há um consenso sobre a existência desse fenômeno no processo de aquisição da linguagem; contudo os teóricos discordam sobre como e porque essa associação ocorre. Alguns pesquisadores (p.ex. Wagner, 2001) sugerem que esta associação se dá em função da aquisição da noção aspectual anterior à aquisição de tempo, outros (dentre eles, Valian, 2006) advogam o contrário.

Wagner (2001) parte da suposição de que a informação temporal (referente a como um evento usa o intervalo de tempo) está linguisticamente ancorada a outra informação temporal (estritamente relacionada a quando um evento ocorreu). A essa suposição Wagner dá o nome de *Aspect First Hypothesis* (a saber, AFH) cuja principal evidência está na Hipótese da Perfectividade em que se espera que a produção inicial de crianças por volta dos 2;06 anos de idade reflita o uso de passado (*past tense*/ morfologia perfectiva em algumas línguas) restrito a verbos que descrevem eventos naturalmente completos; enquanto que o presente (*present tense*/ morfologia imperfectiva em algumas línguas) esteja relacionado a verbos descrevendo eventos sem um final inerente.

Há duas formas de se conceber a AFH: uma considerada forte e outra tida como alternativa. Na versão forte, Wagner supõe que a morfologia verbal dessas crianças inicialmente marca o aspecto lexical. É como se a criança entendesse a flexão do pretérito perfeito (*past simple*, sufixo *-ed*) como indicativo de um predicado télico e que o marcador do progressivo (sufixo *-ing*) deva ser associado a um predicado atélico.

Pela versão alternativa, é sugerido que a criança utiliza a morfologia verbal para codificar aspecto gramatical. Segundo a autora, inúmeras razões levam a criança a ficar confusa entre a marcação de tempo e aspecto. Enquanto em algumas línguas, como no inglês, o aspecto gramatical é exatamente o que a morfologia codifica (p. ex. progressivo *-ing* marca aspecto gramatical imperfectivo), em outras¹⁰, entre elas o francês e o português brasileiro, aspecto gramatical e tempo são representados pelo mesmo morfema (p. ex. o tempo *imparfait* no francês abriga tanto o tempo passado como o aspecto imperfectivo).

A fim de colocar à prova a AFH, a autora desenvolveu dois experimentos abordando a compreensão da morfologia verbal, atentando inicialmente ao conhecimento da criança sobre a ordenação temporal determinada pelo tempo verbal e, por fim focando a atenção para o contraste entre tempo e aspecto.

Os dois experimentos que compõem a pesquisa de Wagner (2001) abordam a compreensão da morfologia de tempo, sendo que a informação temporal é marcada pelo auxiliar *to be* (contraste entre *is* e *was*). Em ambos, a criança assiste a um brinquedo caminhar sobre um percurso desenhado onde realiza diferentes eventos, sendo que no primeiro experimento esses eventos são realizados três vezes, cada uma representando um momento

¹⁰ Mesmo no inglês esta junção ocorre na forma *simple past* (passado simples) que abriga tanto o tempo passado como o aspecto perfectivo (WAGNER, 2001).

(passado, presente e futuro correspondentes às marcas temporais *was*, *is* e *gonna*) e no segundo eles são realizados apenas duas vezes (presente e passado).

Os resultados encontrados em ambos os experimentos, em linhas gerais, são consistentes com a ideia de que a interpretação de tempo pode ser influenciada pelo aspecto de alguma forma, embora eles indiquem que mesmo para crianças mais novas, de 2 anos de idade, tempo verbal tem alguma importância independentemente do aspecto.

Valian (2006), em posição contrária, propõe que a criança apresente a categoria de tempo logo no início da aquisição. Com o objetivo de verificar, entre tantas outras questões, se as crianças em início de aquisição representam tempo verbal de forma independente ao aspecto, a autora analisou a produção de 73 crianças monolíngues adquirindo inglês com idades entre 2 e 4 anos.

Sua pesquisa buscava verificar a compreensão dos tempos verbais passado e presente por meio da distinção presente na cópula *be* (*is* e *was*), nos verbos auxiliares *did* e *will* e na forma progressiva (*is/ was V+ing*). Segundo a autora, o experimento se assemelha mais ao de Weist, Atanassova, Wysocka & Pawlak (1999) do que ao de Wagner (2001), uma vez que no primeiro a criança deveria apontar para a figura, enquanto que no segundo, deveria apontar para o local do evento.

Com base nos resultados encontrados em seu experimento, Valian propõe que logo aos 2 anos de idade a criança já se mostra hábil em distinguir tempo verbal de aspecto. Isto porque, nessa faixa etária as crianças compreendem e distinguem adequadamente presente (ou não passado) do passado, além de representar de forma sintática e independentemente tempo verbal e aspecto.

De acordo com Valian, dependendo do contraste estabelecido no experimento a criança pode aparentar compreender tempo verbal ou não. Ela explica que em um de seus instrumentos de testagem em que a criança era exposta a estruturas frasais com cópula o aspecto desempenhava um papel mínimo e as crianças distinguiam os marcadores temporais *is* e *was* com grande sucesso. Segundo a autora, tempo e aspecto interagem apesar de serem noções dissociadas.

Leonard & Deevy (2010) relatam que alguns estudos mais recentes sugerem que as crianças em aquisição têm uma noção geral de que tempo é uma categoria distinta de aspecto. Agora, qual o nível de distinção e quando essas duas noções se separam são perguntas ainda sem uma explicação consistente.

Construções inadequadas quanto ao tempo-aspecto supostas na Hipótese de Perfectividade para as crianças típicas também podem ser observadas em crianças que apresentam comprometimento no processo de aquisição da linguagem.

Segundo Leonard & Deevy (2010), uma das dificuldades mais documentadas do DEL é aquela referente ao uso do tempo verbal. Crianças pré-escolares anglófonas acometidas pelo déficit apresentam o uso inconsistente da morfologia de tempo passado *-ed* e a terceira pessoa do singular *-s*, além da cópula e do auxiliar *to be* (*is, are, e was*), sendo que este uso permanece aquém do esperado mesmo após essas crianças ultrapassarem a idade pré-escolar.

Quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico com MLU¹¹ equivalente observa-se que as crianças com DEL também apresentam dificuldade quanto ao uso dessas formas em contextos obrigatórios (Leonard & Eyer, 1997; Oetting & Horohov, 1997).

O grupo de pesquisadores liderado por Wexler e Rice (Rice *et al.*, 1998; Rice *et al.*, 1999; Rice, 2000; entre outros) sugere que as crianças com esse déficit, da mesma forma que as crianças pequenas com desenvolvimento típico (por volta dos 2 anos de idade), passam por um período em que a omissão não apenas da flexão verbal mas também de outras categorias funcionais ocorre de forma opcional (Hipótese da Omissão Opcional).

Enquanto que para as crianças típicas este período é transitório, para as crianças com DEL ele é extenso e indeterminado. Assim, estas crianças não entendem tempo verbal como obrigatório nas orações principais, o que pode levar à produção da forma não finita em contextos não permitidos.

Leonard *et al.* (2007) afirma que as dificuldades apresentadas pelas crianças com desenvolvimento típico e por aquelas com o déficit estejam associadas ao tipo do verbo presente no sintagma verbal, refletindo a natureza aspectual do evento.

As associações realizadas pelas crianças típicas em suas produções iniciais previstas pela Hipótese da Perfectividade podem ser vistas como naturais e benéficas para o processo de aquisição da morfologia de tempo. É possível que esta coorrência seja mais do que uma mera associação e funcione como um facilitador, ou um ponto de partida para a aquisição da função gramatical atribuída às flexões verbais (Leonard *et al.*, 2007).

Essa suposição ganha força com a extensão gradual do uso tanto do progressivo *-ing* como da marca de passado simples *-ed* a outros predicados pelas crianças adquirindo inglês.

¹¹ Abreviação de *Mean Length of Utterancy*, ou tamanho médio da elocução medida em morfemas por enunciado.

Leonard *et al.* (2007) propõe que a criança aos poucos aprende que a função de uma ação continuada pode ser refletida por uma flexão independentemente do verbo.

Assumiremos que o uso inicial previsto pela Hipótese da Perfectividade funcione como um facilitador para o desenvolvimento da flexão verbal no processo de aquisição da linguagem. Segundo Leonard *et al.* (2007), ao tomarmos essa posição devemos prever que essa associação é mais evidente para as crianças típicas do que para aquelas acometidas pelo déficit.

As evidências de que a associação é mais saliente para as típicas podem ser vislumbradas no processo lento que a criança com DEL apresenta para iniciar o uso da flexão verbal. Essa demora pode ser decorrente de uma inabilidade em perceber e utilizar as pistas oferecidas pelas propriedades aspectuais (Leonard *et al.*, 2007), o que nós chamaremos de Hipótese da Insensibilidade Aspectual.

Baseando-se na proposta de Leonard *et al.* (2007), Leonard & Deevy (2010) ao realizarem um experimento sobre a aquisição do aspecto progressivo em crianças com DEL adquirindo inglês concluíram que as crianças típicas se mostram sensíveis às propriedades aspectuais, enquanto as crianças com DEL apresentam comportamento contrário. O que os autores ainda não sabem é se essa insensibilidade afeta o desenvolvimento do tempo verbal e torna o processo lento. Para descobrir, seria necessário um estudo longitudinal.

Aparentemente o traço de progressividade é naturalmente associado pelas crianças típicas ou não a eventos no presente. Com isso, o que se supõe para a presente pesquisa é a provável dificuldade apresentada pelas crianças acometidas pelo déficit adquirindo português brasileiro principalmente no que tange passado progressivo tanto em eventos completos como em incompletos.

Atentaremos para a possibilidade de as crianças acometidas pelo déficit não compreenderem tempo e aspecto da mesma maneira que as crianças típicas. Ao contrário, elas poderão apresentar baixa sensibilidade às propriedades aspectuais, o que irá interferir na aquisição e desenvolvimento da categoria funcional de tempo.

A fim de verificar como o déficit atinge a aquisição da noção de tempo e aspecto no português brasileiro, aplicamos um experimento semelhante ao proposto por Wagner (2001) e revisitado por Leonard & Deevy (2010). O capítulo que se segue traz a descrição desse experimento e de outros propostos, bem como os resultados e uma breve discussão sobre o comportamento dos participantes.

4. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Sujeitos

A pesquisa contou com a participação de 4 crianças do sexo masculino com idades entre 5 e 6 anos, todas apresentando manifestações compatíveis com aquelas presentes nos critérios estabelecidos para o diagnóstico de DEL.

Participantes	Idades
S1	05;11
S2	06;03
S3	05;03
S4	05;07

Tabela 1: Sujeitos x Idade

Foram realizados dois encontros individuais com cada criança, sendo que o primeiro encontro foi destinado para se perceber melhor as dificuldades de linguagem apresentadas, bem como propiciar a interação entre participante e pesquisadora.

O experimento I fora aplicado nos últimos 15 minutos do primeiro encontro. Já os outros dois experimentos foram realizados no segundo encontro com duração entre 20 e 30 minutos dependendo da concentração e solicitude do participante.

Experimento I

O objetivo deste experimento é verificar se as crianças acometidas pelo déficit são hábeis em reconhecer pistas morfológicas presentes em palavras e pseudopalavras. Tal habilidade é importante na distinção entre substantivos e verbos, ou seja, no reconhecimento de um evento, diferenciando-o de um não evento.

O experimento é composto por cinco vídeos de curta duração contrapostos a cinco imagens de um instrumento (substantivo) utilizado por um agente desenvolvendo o evento representado no vídeo (verbo): p. ex. martelo x martelando. A criança é solicitada a selecionar entre um par de figuras por meio de apontamento após o comando ‘me mostre’.

Substantivo	Verbo
Cola	Colando
Escova	Escovando
Martelo	Martelando
Parafuso	Parafusando
Regador	Regando

Quadro 3: Substantivos e verbos utilizados no experimento

Para as pseudopalavras, temos cinco pares de cartões com figuras; uma figura contendo uma não palavra representando a morfologia de um verbo, outra contendo a representação de um substantivo. Novamente a criança é solicitada a participar selecionando um substantivo/ verbo a partir do comando me mostre.

Substantivo	Verbo
Cepe	Cependo
Tole	Tolendo
Mopo	Mopando
Nudo	Nudando
Mozimbo	Mozimbando

Quadro 4: Pseudopalavras utilizadas no experimento

Experimento II

A intenção é observar a compreensão e a produção eliciada de eventos ocorridos no presente e no passado. O futuro aparece apenas como ilustração para os participantes de que os eventos apresentam uma temporalidade.

Todos os eventos presentes neste experimento foram elaborados com verbos do tipo *accomplishment* ([+] dinâmico, [+] télico, [+] pontual) em um primeiro momento e de atividade ([+] dinâmico, [-] télico, [-] pontual) em momento posterior, variando em função da presença do objeto quantificável ou não no sintagma verbal.

A escolha destes dois tipos de verbos foi feita na intenção de manter o foco no traço de [+/-] telicidade e sua relação com o aspecto imperfectivo, supondo encontrar maior dificuldade no cruzamento [+] télico (verbos *accomplishment*) e imperfectividade considerando que os participantes devem realizar as associações previstas pela Hipótese da Perfectividade (predicados télicos e aspecto perfectivo; predicados atélicos e aspecto progressivo).

Durante o experimento a criança observa uma boneca (Nina) caminhar sobre um tabuleiro onde um caminho está desenhado e representar ações em dois pontos A (representação do passado) e B (representação do presente). Enquanto a boneca realiza a ação no ponto B, a criança é solicitada a participar da atividade contando o que aconteceu no ponto A e o que está acontecendo no ponto B. Para garantir a participação da criança, é solicitado que ela relate o acontecido a um fantoche (Lilo) que dormiu durante a apresentação e não sabe o que está havendo.

Eventos	Inquérito (me mostre onde a Nina...)	Estrutura esperada
Completos (passado/presente)		
Beber uma xícara de chá	{ ...estava bebendo ...está bebendo	Estava bebendo Está bebendo
Colar uma figurinha	{ ..estava colando ...está colando	Estava colando Está colando
Comer um prato de macarrão	{ ...estava comendo ...está comendo	Estava comendo Está comendo
Construir uma casa	{ ...estava construindo ...está construindo	Estava construindo Está construindo
Pular o tronco de uma árvore	{ ... estava pulando ... está pulando	Estava pulando Está pulando

Incompletos (passado/ presente)			
Desenhar casas	}	...estava desenhando	Estava desenhando
		...está desenhando	Está desenhando
Guardar pedrinhas	}	...estava guardando	Estava guardando
		...está guardando	Estava guardando
Montar peças do quebra-cabeça	}	...estava montando	Estava montando
		...está montando	Está montando
Recortar desenhos	}	...estava recortando	Estava recortando
		...está recortando	Está recortando
Pintar desenhos	}	...estava pintando	Estava pintando
		...está pintando	Está pintando

Quadro 5: Eventos completos e incompletos presentes no experimento

Experimento III

O objetivo aqui é verificar se as crianças em questão são hábeis em distinguir os tipos aspectuais gramaticais (perfectivo e imperfectivo). Esse experimento foi desenvolvido com base na pesquisa realizada por Hodgson (2003) em que se checou a compreensão e a produção do aspecto perfectivo em crianças típicas adquirindo espanhol.

O experimento consiste em dois vídeos simultâneos de curta duração apresentados às crianças participantes. Em um vídeo o evento é realizado até o seu término, em outro, o evento é interrompido antes do seu ponto de culminância. Ao final é solicitado à criança aponte para o evento em andamento ou para aquele que está finalizado.

Aspecto Perfectivo	Aspecto Imperfectivo
O cachorro subiu a escada	O cachorro estava subindo a escada
Alguém desenhou uma casa	Alguém estava desenhando uma casa
O homem e o cachorro atravessaram a ponte	O homem e o cachorro estavam atravessando a ponte
O cachorro desceu a escada	O cachorro estava descendo a escada
Alguém dobrou o jornal	Alguém estava dobrando o jornal

Quadro 6: Relação das cenas contidas no experimento

5. RESULTADOS

Experimento I

Os indivíduos observados apresentaram melhor resultado com eventos do que com não eventos, demonstrando aparente preferência por substantivos. Contudo, com as pseudopalavras o resultado foi inverso como mostra o gráfico 1.

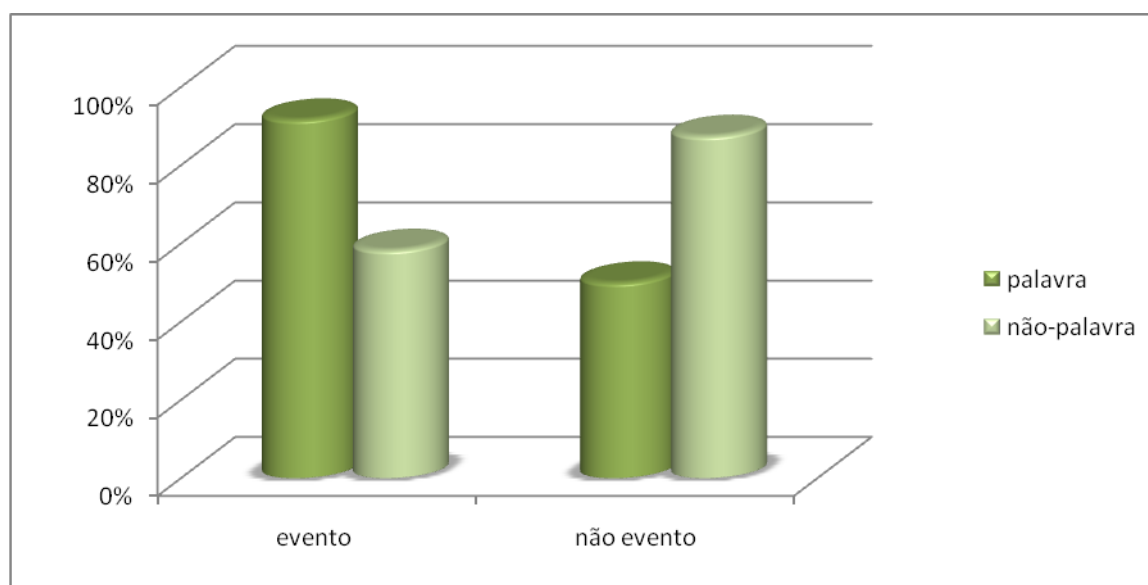


Gráfico 1: Palavra x Pseudopalavra/ não-palavra

Em linhas gerais, ao se olhar para o número de acertos no que se refere à distinção entre evento e não evento, como mostra o gráfico 2, podemos verificar que mesmo com as pseudopalavras (supostamente com maior grau de dificuldade) os indivíduos apresentam resultados satisfatórios.

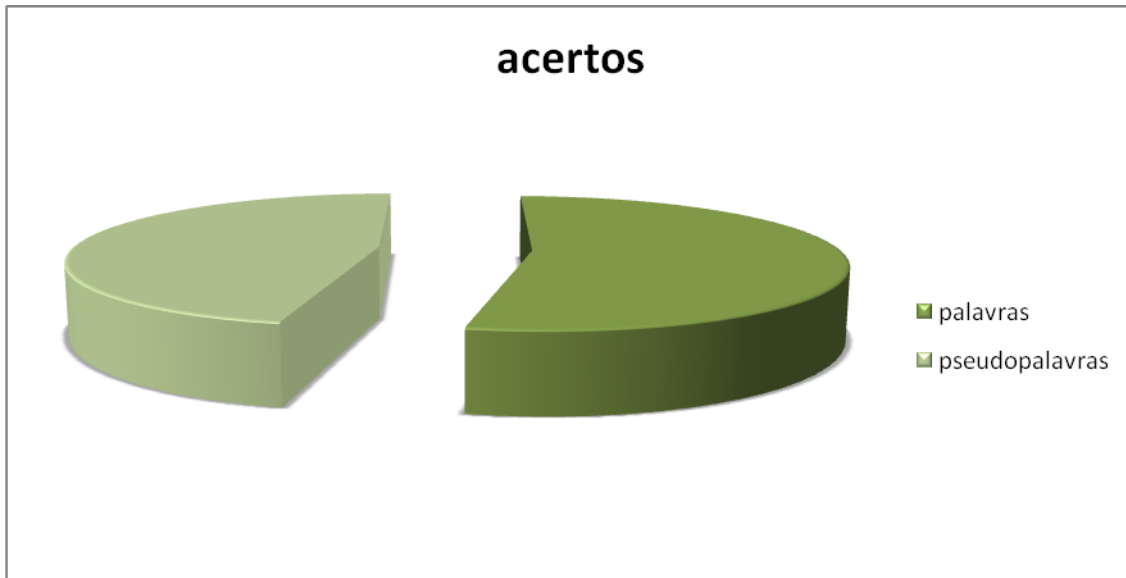


Gráfico 2: Índice Geral de Acertos na Distinção Evento x Não evento

Tais resultados levam-nos a supor a presença de uma habilidade em distinguir um evento de um não evento, embora com relativa dificuldade com a morfologia ou flexão verbal com palavras não conhecidas (pseudopalavras).

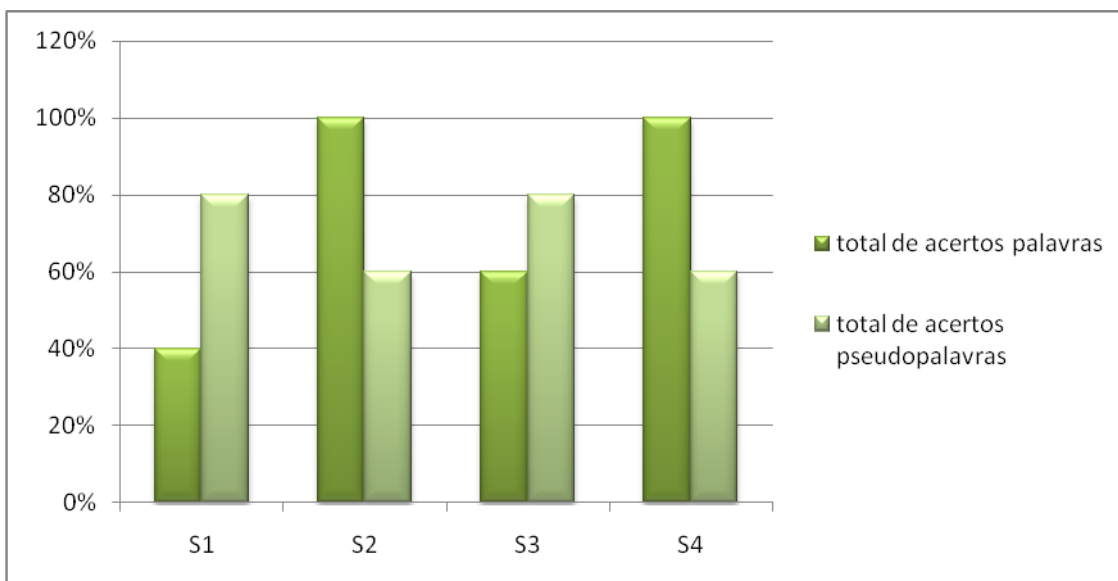


Gráfico 3: Percentuais de Acertos Individuais

Embora de um modo geral tenha ocorrido um maior índice de acertos com as palavras, os resultados individuais demonstram maior regularidade com as pseudopalavras, como mostra o gráfico 3.

O participante S1 foi quem demonstrou maior dificuldade na distinção entre eventos e não eventos, principalmente quando representados por palavras pertencentes à língua, sendo que com as pseudopalavras há uma melhora significativa. Essa dificuldade pode ser em virtude da não adaptação deste sujeito ao experimento.

Os indivíduos S2 e S4 apresentaram os maiores percentuais de acerto, havendo um grande ‘gap’ entre os resultados com palavras e não palavras. S3, por outro lado, obteve percentuais para palavras e não palavras mais semelhantes.

Experimento II

O uso da forma progressiva mostrou-se problemática (ver gráfico 4), principalmente o passado progressivo. No presente os resultados são oscilantes, embora, se comparados ao passado, sejam satisfatórios, em especial em eventos incompletos.

Os participantes encontraram dificuldades com o cruzamento entre verbos *accomplishment* que possuem o traço [+] telicidade com o imperfeito, mesmo no presente, confirmando uma das predições realizadas para este experimento.

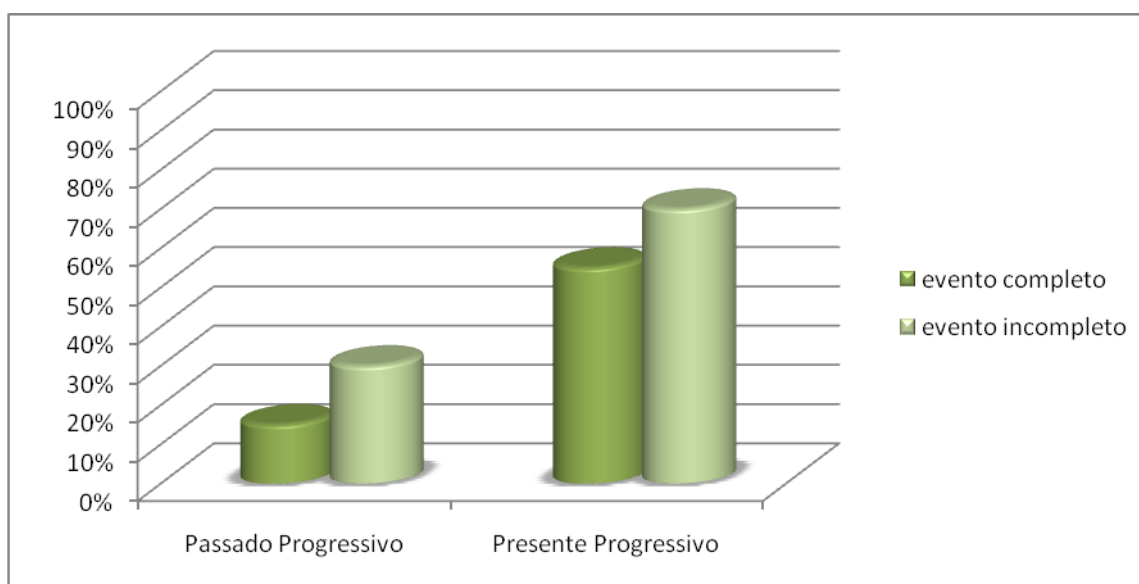


Gráfico 4: Uso do Progressivo em Eventos Completo/ Incompleto

Os exemplos (3) e (4) demonstram a produção adequada esperada no experimento e realizada pelos participantes.

(3)Eventos Completos

Ela tava comendo aqui. – S3 (Passado Progressivo)

Ela tá comendo. – S1 (Presente Progressivo)

(4)Eventos Incompletos

Lilo, ela tava montando aqui. – S1 (Passado Progressivo)

Tá recortando minhoca. – S2 (Presente Progressivo)

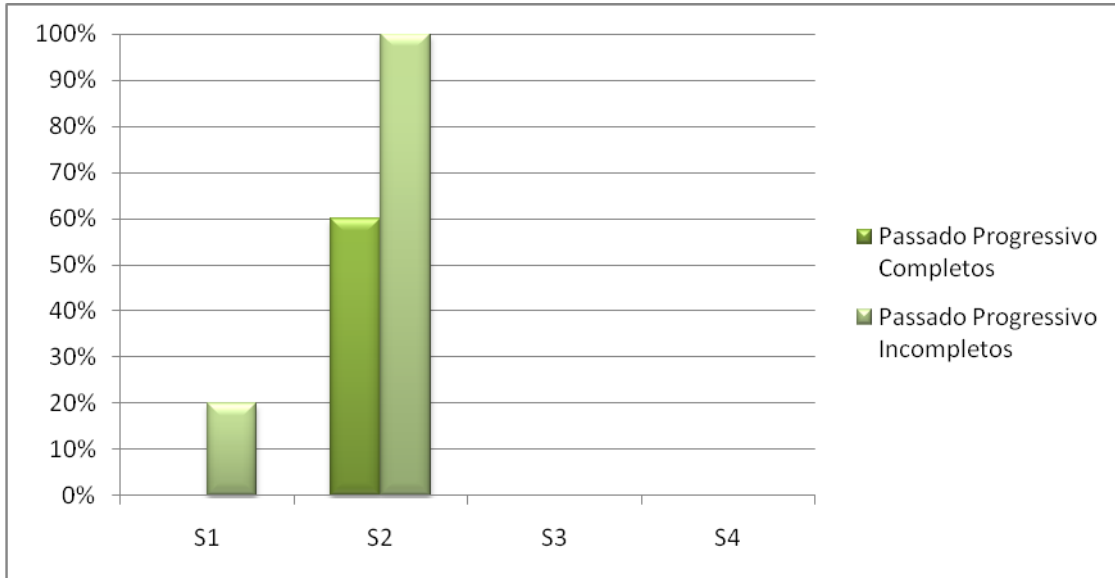


Gráfico 5: Percentuais de Acertos Individuais – Passado Progressivo em Eventos Completos e Incompletos

Apenas um participante (S2) apresentou percentuais satisfatórios na produção do passado progressivo, os outros três participantes, em especial S3 e S4, demonstraram grande dificuldade tanto com eventos completos como com incompletos, como mostra o gráfico 5.

As respostas de S3 foram consideradas incorretas em decorrência da omissão do verbo auxiliar, o qual na forma progressiva marca o tempo verbal. S1 e S4 realizaram substituições do passado progressivo por outras formas verbais como as representadas na tabela 3.

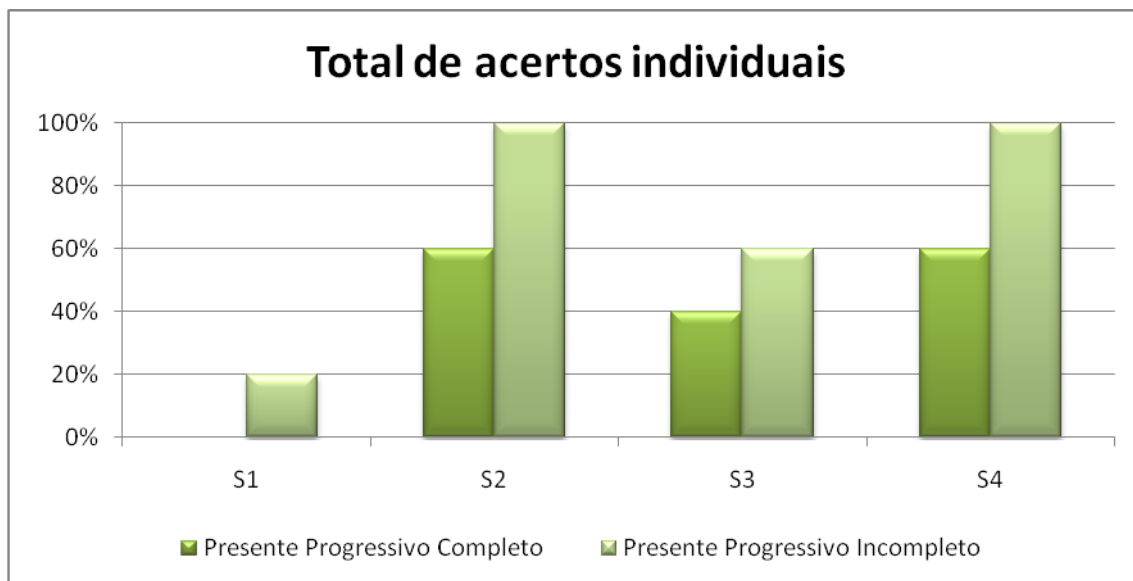


Gráfico 6: Percentuais de Acertos Individuais – Presente Progressivo em Eventos Completos e Incompletos

Os percentuais tanto individuais (ver gráfico 6) como gerais (gráfico 4) demonstram maior facilidade dos participantes em produzir o presente progressivo, principalmente com eventos incompletos. Apenas o indivíduo S1 mantém resultados restritos com esta forma verbal. Ainda assim, o presente progressivo sofre substituições por outras formas verbais como apresentado na tabela 2.

	Eventos Completos	Eventos Incompletos
Presente Progressivo	55%	70%
Formas no Passado	25%	20%
Futuro	5%	∅
Omissão do Auxiliar	15%	10%

Tabela 2: Substituições do Presente Progressivo em Eventos

Há uma preferência em substituir o presente progressivo por formas no passado, como mostram os exemplos a seguir. As substituições do presente progressivo pelo futuro do indicativo se restringem a eventos completos, já a omissão do auxiliar coocorre nos dois tipos de eventos.

(5)Eventos Completos

Veio aqui, pulou, pulou. – S1 (Passado Simples)

Vai fazer uma casinha aqui. – S1 (Futuro)

__Bebendo – S3 (Omissão de Auxiliar)

(6)Eventos Incompletos

Aqui fez uma letra, fez uma casa. – S1 (Passado Simples)

___montando. – S3 (Omissão de Auxiliar)

As produções com o passado progressivo são mais restritas do que com o presente. Sua forma é substituída essencialmente pelo passado simples, mas o presente progressivo e outras formas podem coocorrer, como mostra a tabela 3.

	Eventos Completos	Eventos Incompletos
Passado Progressivo	15%	30%
Passado Simples	45%	50%
Presente Progressivo	10%	5%
Outras Formas	15%	∅
Omissão do Auxiliar	15%	15%

Tabela 3: Substituições do Passado Progressivo em Eventos

O uso do passado progressivo ocorre em menor escala, havendo preferência pelo passado simples tanto em eventos táticos como atéticos. Com menor incidência, mas ainda assim expressivo, está a ocorrência do presente progressivo e a omissão do auxiliar.

(7)Eventos Completos

Ela já montou a casa. – S4 (Passado Simples)

Ela tá comendo aqui. – S4 (Presente Progressivo)

___arrumando casinha. – S3 (Omissão do Auxiliar)

(8)Eventos Incompletos

Desenhou. – S3 (Passado Simples)

Tá guardando pedra. – S3 (Presente Progressivo)

___recortando. – S3 (Omissão do Auxiliar)

	Total (evento tático + atético)	S3	Sn
Passado	15%	15%	∅
Presente	7,5%	6%	1,5%

Tabela 4: Ocorrência de Omissão do Auxiliar: total x S3 x outros sujeitos (Sn)

É interessante olhar para os resultados referentes à omissão do auxiliar (tabela 4) em que a grande maioria das realizações foi feita por um único sujeito (S3), tanto com eventos no passado como no presente em situações télicas e atélicas.

Experimento III

Os percentuais de acerto com o aspecto perfectivo foram uniformes e absolutamente satisfatórios, o que nos leva a supor um amplo reconhecimento da morfologia perfectiva (gráfico 7). No entanto, o mesmo não pode ser dito em relação ao aspecto progressivo como mostra o gráfico 8.

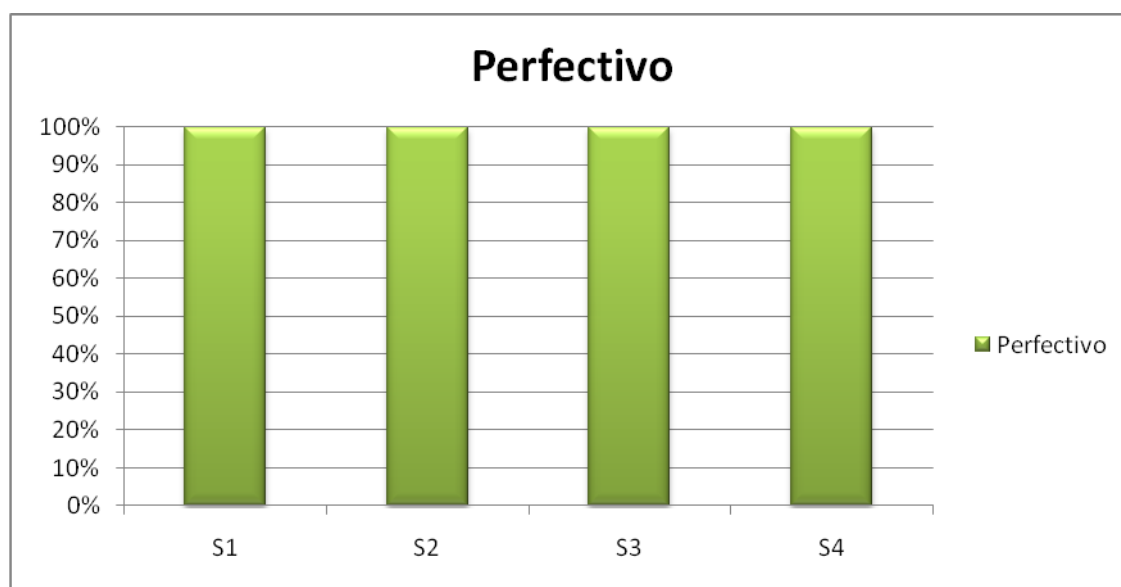


Gráfico 7: Percentuais de Acertos Individuais – Aspecto Perfectivo¹²

¹² A legenda Sn... refere-se a cada sujeito participante conforme mencionado anteriormente na tabela 2.

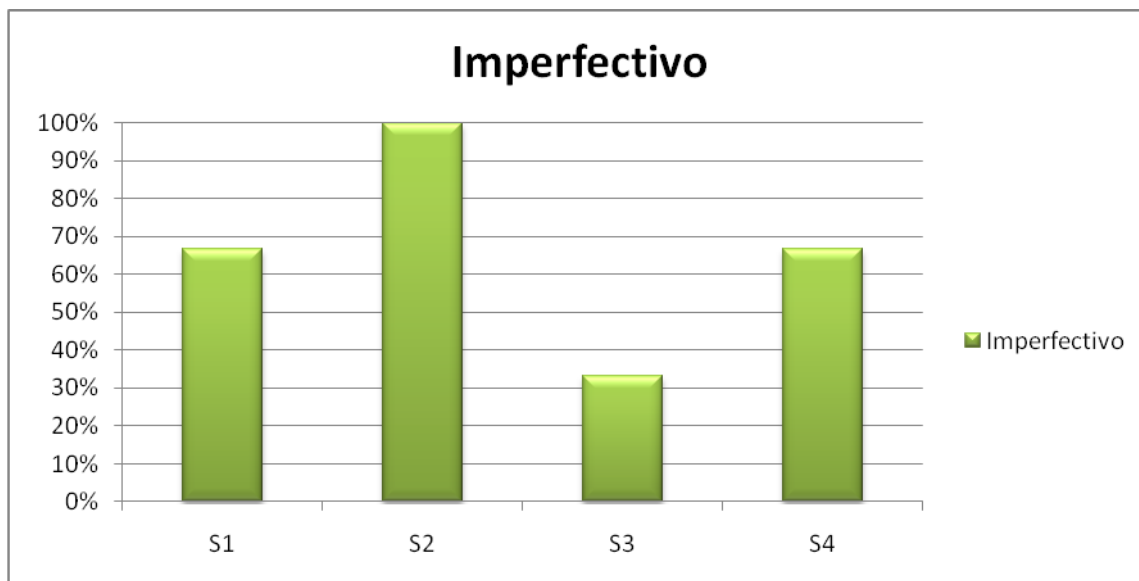


Gráfico 8: Percentuais de Acertos Individuais – Aspecto Imperfectivo

Aparentemente, o aspecto imperfectivo representa um maior grau de dificuldade, uma vez que apenas o indivíduo S2 apresentou limiares de acerto máximos, enquanto que a maioria obteve resultados medianos.

Embora o aspecto progressivo represente maior grau de dificuldade em comparação com o aspecto perfectivo, parece estar em processo de aquisição pelos indivíduos observados, apenas S3 apresentou resultados abaixo da média de acertos em comparação aos demais.

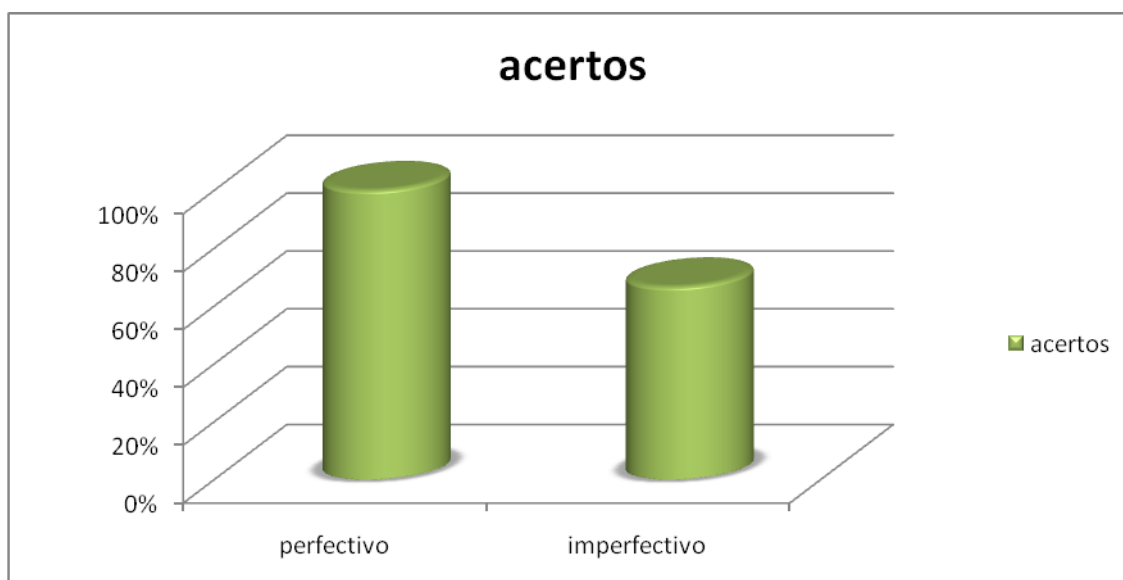


Gráfico 9: Comparação dos Índices de Acerto entre os Tipos Aspectuais

Em linhas gerais, os resultados tanto para o aspecto perfectivo como para o imperfectivo apresentados no gráfico 9 são satisfatórios, embora apenas com o primeiro tipo aspectual observou-se o máximo de acertos.

6. DISCUSSÃO

Com base nos resultados obtidos podemos supor que as crianças acometidas pelo DEL apresentam percepção menos acurada para as propriedades aspectuais o que reflete em uma lenta aquisição da morfologia de tempo.

O mesmo pode ocorrer com as propriedades presentes nos demais morfemas gramaticais. Segundo McNamara, Carter, McIntosh & Gerken (1998), pesquisas apontam para a produção menos consistente e mais limitada de categorias funcionais pelas crianças com DEL.

Se, de fato, as crianças com DEL apresentam baixa sensibilidade às categorias funcionais, no caso, flexão verbal, devem-se esperar resultados restritos para os eventos apresentados no experimento I, uma vez que os eventos estão marcados pela flexão verbal do progressivo. Em outras palavras, os participantes devem encontrar dificuldades com a morfologia do progressivo (-ndo) que traz a marca de aspecto imperfectivo no português brasileiro.

Contudo, os indivíduos participantes da pesquisa foram hábeis em distinguir eventos de não eventos principalmente com as palavras da língua e reconheceram a morfologia aspectual presente nas pseudopalavras.

Tais resultados conferem com a literatura vista. O estudo realizado por McNamara *et al.* (1998) trouxe resultados contrários à hipótese de insensibilidade às propriedades dos morfemas gramaticais.

Em seu estudo, os pesquisadores solicitaram a um grupo de crianças com e sem DEL que selecionassem substantivos ora precedidos por um morfema que mantinha a gramaticalidade da sentença, ora por um morfema que tornava a sentença agramatical ou por uma sílaba sem sentido.

Os participantes acometidos pelo déficit falharam em identificar substantivos precedidos pelo morfema inadequado na sentença ou pela sílaba sem sentido, ou seja, eles variaram suas respostas de acordo com a sentença e o morfema apresentado. Para os autores,

se essas crianças não reconhecessem a presença de um morfema, sua habilidade para identificar o substantivo deveria estar afetada.

Com base nestes resultados, os pesquisadores questionam a hipótese da insensibilidade às propriedades dos morfemas, entendendo que não deveria haver variações no comportamento dessas crianças se essa hipótese se confirmasse.

Os resultados de McNamara e seus colegas, da mesma forma que os percentuais apurados nesta pesquisa, sugerem que o significado dos morfemas está suficientemente bem estabelecido em um paradigma apropriado para gerar a escolha lexical. Isto leva à suposição de que a demanda de processamento da forma fonológica para partes menos salientes excede a sua capacidade, levando a uma habilidade reduzida para a produção de morfemas gramaticais, não havendo, necessariamente, relação com qualquer problema em reconhecer verbo, mesmo quando como pseudopalavra.

Uma possível explicação para a maior predisposição para os eventos apresentada pelos participantes de nossa pesquisa poderia ser respaldada pelas evidências encontradas por Haryu, Imai, Okada, Li, Meyer, Hirsh-Pasek & Golinkoff (2005); segundo os autores as crianças se apoiam em pistas úteis e disponíveis na língua para identificar uma nova palavra e determinar que elemento deve ser incorporado ao significado.

Talvez a morfologia presente no verbo represente para a criança adquirindo o português brasileiro uma pista mais saliente do que aquelas presentes nos nomes e, assim, sua aquisição seja anterior, tal qual ocorre no coreano, como sugere Tardif (1996).

O cruzamento entre os traços [+] telicidade e [-] perfectividade proposto na primeira parte do experimento II poderia incorrer em dificuldades para as crianças com DEL. Os resultados da produção são compatíveis com essa suposição, uma vez que os maiores índices de acertos ocorreram com eventos sem ponto de culminância. Os participantes acabaram optando pelo uso do pretérito perfeito em lugar do progressivo.

Essas substituições observadas nas produções dos indivíduos corroboram com a hipótese defendida por Wagner (AFH), que segundo a autora já é fortemente evidenciada pelo uso inicial do passado simples ou da morfologia perfectiva no passado restrito a verbos que descrevem completude.

Quanto à produção, os participantes apresentaram preferência no uso do progressivo com eventos ocorrendo no presente. Embora os resultados com eventos télicos sejam medianos e pareça haver predileção aos eventos sem ponto de culminância.

Diversas pesquisas (Wagner, 2001; Leonard *et al.*, 2007; entre outros) apontam para a constante associação entre o traço de atelicidade e o presente progressivo nas produções iniciais de crianças típicas.

Mesmo as crianças acometidas pelo déficit apresentaram esse comportamento por volta dos 4 anos (Leonard & Deevy, 2010). Desta forma, os resultados encontrados nesta parte do experimento II são compatíveis com a literatura e sugerem atraso no processo de aquisição do presente progressivo, uma vez que esse comportamento é esperado em crianças típicas bem mais novas.

De forma semelhante às crianças estudadas por Leonard & Deevy (2010), o passado progressivo mostrou-se mais complexo que o presente. Aparentemente, os participantes atribuíram inadequadamente a noção de continuidade apenas a eventos no presente. Crianças típicas aos 2 anos também fazem essa generalização como demonstram os resultados de Wagner (2001).

A autora observou que todas as crianças típicas de seu experimento, dos 2 aos 4 anos apresentaram melhores resultados com o passado quando os eventos indicavam completude. Embora as crianças mais velhas (3 e 4 anos) consigam compreender o passado progressivo com os dois tipos de eventos, as mais novas (2 anos) demonstraram grande dificuldade com os dois traços [+/-] télico.

Os participantes S3 e S4 tiveram resultados semelhantes àquele apresentado pelas crianças mais novas estudadas por Wagner, o que fortalece a hipótese de que, ao menos nestes dois casos, o déficit funcione como um atraso na aquisição. No entanto, para se observar evidências mais fortes seria necessário um estudo longitudinal.

De uma forma geral os indivíduos aqui estudados apresentam uma noção de tempo distinta da noção de aspecto e que, aparentemente, o tempo verbal foi adquirido anteriormente ao aspecto, já que a dificuldade se encontra na produção da morfologia deste último.

Valian (2006) sugere que, embora tempo e aspecto sejam duas noções interativas, elas são distintas na concepção da criança típica. Uma evidência para isso é a capacidade apresentada por essas crianças em distinguir passado de não passado. Para a autora, tempo emerge anteriormente ao aspecto e não o contrário como supõe uma série de pesquisadores, dentre eles Wagner.

Outro resultado importante é a presença de variação nos resultados que podem ser atribuídos à mudança do tipo de aspecto lexical ou acionalidade nos eventos, contrariamente ao que Leonard e seus colegas sugerem.

Com base na Hipótese da Insensibilidade Aspectual, Leonard *et al.*(2007) propõem que o comportamento linguístico das crianças com DEL não pode ser associado a variações quanto ao tipo de aspecto, pois essas crianças mantiveram baixos percentuais de acerto em comparação às crianças típicas estudadas mesmo quando o tipo aspectual mudava.

Leonard & Deevy (2010) também encontraram evidências para essa hipótese, observando que os resultados das crianças com DEL continuavam restritos em comparação aos das crianças típicas tanto com eventos télicos como atélicos.

Tal fato nos leva a supor que na aquisição do português brasileiro os indivíduos acometidos pelo déficit não se mostram insensíveis às propriedades aspectuais, ao menos no que se refere à noção de telicidade.

A produção da morfologia aspectual parece ser adquirida precocemente se comparada à produção do aspecto. Em línguas em que a compreensão da semântica do aspecto perfectivo é refletida na produção, como no polonês e no russo, aparentemente, a morfologia do perfectivo é adquirida tão cedo quanto a sua compreensão. Já em línguas como inglês a compreensão do significado aspectual é mais tardia (Hodgson, 2003).

Em seu estudo, Hodgson (2003) observou a compreensão e a produção do aspecto gramatical perfectivo em associação ao traço de telicidade em crianças típicas adquirindo espanhol. Seus resultados sugerem que a compreensão do perfectivo próxima da do adulto ocorre por volta dos 7 ou 8 anos.

Os resultados apresentados por Hodgson são parecidos com os encontrados no experimento III. Aparentemente os participantes observados nesta pesquisa possuem desenvolvimento da compreensão do aspecto perfectivo semelhante ao que se espera do desenvolvimento típico.

Essas evidências desmistificam a hipótese de que o DEL representa um atraso no desenvolvimento, ao menos no que se refere à compreensão do aspecto perfectivo. No entanto, os indivíduos observados apresentaram maior dificuldade com a compreensão do aspecto imperfectivo.

De forma semelhante ao que se viu no experimento II, os participantes apresentam mudança no padrão de respostas quando há variação no tipo aspectual. Esse dado é mais uma evidência de que, ao menos no português brasileiro, as dificuldades com a categoria funcional de tempo e aspecto característica do DEL não sejam reflexo de uma baixa sensibilidade às propriedades aspectuais como se propõe na Hipótese da Insensibilidade Aspectual.

Aparentemente, essa hipótese não condiz com os resultados observados nessa pesquisa uma vez que os participantes apresentaram as mesmas generalizações previstas pela Hipótese da Perfectividade, ou seja, realizaram constantes associações entre o perfectivo e eventos télicos e entre o imperfectivo e eventos atélicos.

Outra evidência contrária à Hipótese da Insensibilidade Aspectual é dada pela frequente substituição do passado progressivo pelo pretérito perfeito. Conquanto esta substituição tenha ocorrido com eventos incompletos, sua predominância ocorreu com os completos, o que nos leva a supor que os participantes se mostraram sensíveis à variação do traço de telicidade.

Para a sua pesquisa, Leonard & Deevy (2010) partiram do pressuposto de que as crianças com DEL iriam apresentar dificuldades semelhantes às aquelas apresentadas pelas crianças típicas com 2 anos estudadas por Wagner (2001). As crianças mais novas que participaram da pesquisa da autora tiveram os menores resultados com o passado progressivo em eventos incompletos. As crianças de Leonard & Deevy de fato demonstraram dificuldades com o passado progressivo associado ao traço [-] telicidade, mas também com os eventos atélicos, o que seria uma evidência para a insensibilidade aspectual.

Em nossa pesquisa, o passado progressivo tanto com eventos completos como com incompletos representa os menores percentuais de acerto, embora haja variações quanto à telicidade, coincidindo com os resultados de Leonard & Deevy (2010).

O interessante é que, mesmo com produção restrita, o passado progressivo aparece em maior concentração em situações de não completude, em que o cruzamento [-] perfectividade e [+] telicidade implica em complicações não apenas no processo de aquisição, mas também na produção do adulto. Isso sugere, que os participantes sofrem os efeitos deste traço em sua produção, podendo ser considerado outra contraevidência para a questão da sensibilidade às propriedades aspectuais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos pesquisadores observando diferentes línguas sugerem que tempo e aspecto representam a principal dificuldade enfrentada pelas crianças acometidas pelo déficit. Aparentemente, no português brasileiro esse quadro não é diferente.

Os participantes desta pesquisa tiveram problemas com a morfologia do aspecto imperfectivo, essencialmente em eventos completos. Os resultados sugerem que, contrariando

a Hipótese da Insensibilidade Aspectual, esta dificuldade com o aspecto progressivo não é decorrente da baixa sensibilidade às propriedades aspectuais. As crianças com déficit observadas por Leonard *et al.* (2007) e por Leonard & Deevy (2010) não apresentaram variação em seu comportamento quando havia mudança do tipo aspectual (evidência para a Hipótese), diferentemente dos participantes aqui estudados.

Outro dado importante visto nesta pesquisa é a variação nos percentuais obtidos entre os participantes evidenciando a forma heterogênea com que o déficit se manifesta nos indivíduos acometidos.

Infelizmente, nossa pesquisa contou com apenas 4 participantes o que restringe conclusões mais categóricas sobre o DEL e o português brasileiro. Todavia, instiga novas pesquisas em virtude dos interessantes resultados.

É evidente, DEL e português brasileiro ainda é um campo vasto de pesquisa com muito a ser desvendado e compreendido.

Referências Bibliográficas

1. ARVIGO, Maria Claudia. *Tempo e Aspecto Gramatical no Déficit Específico de Linguagem*. Dissertação (mestrado em linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
2. BASSO, Renato Miguel. *Telicidade e detelicização: semântica e pragmática do domínio tempo-aspectual*. Dissertação (mestrado em linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
3. BISHOP, Doroth V.M. Specific language impairment. In: _____. *Uncommon Understanding: development and disorders of language in children*. Cambridge: Psychology Press, 1999.
4. BISHOP, Doroth V.M. What causes specific language impairment? *Association for psychological science*, v. 15, n.5, 2006.
5. CHEVRIER-MULLER, Claude. Distúrbios específicos do desenvolvimento da linguagem. In: Chevrier-Muller, Claude & Narbona, Juan (Orgs.) Tradução: Jeni Wolff. *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos*. São Paulo: Artmed, 2005.
6. CHIERCHIA, Gennaro. Eventos. In: _____. *Semântica*. Tradução de Luiz Arthur Pagani, Ligia Negri. Campinas, SP; Londrina PR: Editora da UNICAMP: EDUEL, 2003.
7. COMRIE, Bernard. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge University Press, 1976.
8. COMRIE, Bernard. *Tense*. Cambridge University Press, 1985.

9. GOPINIK, M. Feature blindness: a case study. *Language Acquisition*, v. 01, n. 02, p. 139-164, 1990.
10. HARYU, Etsuko, IMAI, Mutsumi, OKADA, Hiroyuki, LI, Lianjing, MEYER, Meredith A., HIRSH-PASEK, Kathy & GOLINKOFF, Roberta M. Noun bias in Chinese children: novel noun and verbs learning in Chinese, Japanese and English preschoolers. *Proceedings of the twenty nine annual Boston University Conference on Language Development*: Somerville, MA: Cascadilla Press, 272-283, 2005.
11. HODGSON, Miren. The acquisition of Spanish perfective aspect: a study on children's production and comprehension. *ZAS papers in Linguistics*, v.29, p.105-117, 2003.
12. JAKUBOWICZ, Celia & NASH, Lea. Functional categories and syntactic operations in (ab) normal language acquisition. *Brain and Language*, v.77, p.321-339, 2001.
13. JAKUBOWICZ, Celia. Hipóteses psicolinguísticas sobre a natureza do déficit específico da linguagem (DEL). In: CORRÊA, Leticia Sicuro. (Org.) *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento lingüístico*. Tradução: NAME, Maria Cristina. Rio de Janeiro: Ed. Puc-RJ; São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
14. KATO, Mary Aizawa. Sintaxe e aquisição na teoria de princípios e parâmetros. *Letras de Hoje*. v.102, p. 57-74, 1995.
15. KATO, Mary Aizawa. Questões atuais da aquisição de L1 na perspectiva da teoria de princípios e parâmetros. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 36, p. 11-16, 1999.
16. LEONARD, Laurence B., DEEVY, Patricia, KURTZ, Robert, KRANTZ CHOUREV, Laurie, OWEN, Amanda, POLITE, Elgustus, ELAM, Diana, FINEMANN, Denise. Lexical aspect and the use of verb morphology by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v.50, p. 759-777, 2007.
17. LEONARD, L.B., DEEVY, P. Tense and aspect in sentence interpretation by children with specific language impairment. *Journal of Child and Language*, v.37, p.395-418, 2010.
18. LEONARD, L. B & EYER, J. Three accounts of the grammatical morpheme difficulties of English- speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v.40, n.04, 1997.
19. LEONARD, L. B. *Children with specific language impairment*. Cambridge, MIT Press, 1998.
20. LI, Ping & BOWERMAN, Melissa. The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese. *First Language*, v.18, p.311-350, 1998.
21. MACARTHUR, Genevieve M. & BISHOP, Doroth V.M. Speech and non-speech processing in people with specific language impairment: a behavioural and electrophysiological study. *Brain and Language*, v.94, p.260-273, 2005.
22. McNAMARA, Mary, CARTER, Allyson, McINTOSH, Bonnie & GERKEN, LouAnn. Sensitivity to grammatical morphemes in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, v. 04, p. 1147-1157, 1998.

23. OETTING, J. B. & HOROHOV, J. E. Past-tense marking by children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 40 (1), p. 62-74, 1997.
24. PARISSÉ, Christophe & MAILLART, Christelle. Specific language impairment as systemic development disorders. *Journal of Neurolinguistics*, v.22, p.109-122, 2009.
25. RADFORD, Andrew. Estrutura frasal e categorias funcionais. In: FLETCHER, Paul & MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
26. RICE, Mabel L., WEXLER, Kenneth, HERSHBERGER, Scott. Tense over time: the longitudinal course of tense acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, v. 41, p. 1412-1431, 1998.
27. RICE, Mabel L., WEXLER, Kenneth & REDMOND, Sean M. Grammaticality judgments of an extended optional infinitive grammar: evidence from English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 42, p.943-961, 1999.
28. RICE, Mabel L. Grammatical symptoms of specific language impairment. In: BISHOP, Doroth V.M. & LEONARD, Leonard B. (eds) *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. New York: Psychology Press, 2000.
29. RICE, Mabel L., WEXLER, Kenneth & CLEAVE, P.L. Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, v. 38, p. 850-863, 1995.
30. SILVEIRA, Marisa S. O déficit especificamente linguístico. Dissertação (mestrado em linguística). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
31. SHIRAI, Yasuhiro & ANDERSEN, Roger W. The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. *Language*, v.71, n.4, p.743-762, 1995.
32. SMITH, Carlota S. A theory of aspectual choice. *Language*, v. 59, n. 3, p. 479-501, 1983.
33. SMITH, Carlota S. *The parameter of aspect*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.
34. TARDIF, T. Nouns are not always learned before verbs: evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, v. 03. p. 492-504, 1996.
35. TEIXEIRA DE SOUZA, Taren. *Investigando na aquisição do PB a hipótese da perfectividade*. Dissertação (mestrado em linguística), Departamento de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
36. VALIAN, Virginia. Young children's understanding of present and past tense. *Language Learning and Development*, v.2, n.4, p.251-276, 2006.
37. VAN DER LELY, Heather K. J. & STOLLWECK, Linda. Binding theory and grammatical impairment in children. *Cognition*, v. 62, p. 245-290, 1997.

38. VENDLER, Zeno. *Linguistics in philosophy*. London: Cornell University Press Ltd, 1967.
39. WAGNER, Laura. Aspectual influence on early tense comprehension. *Journal of Child Language*, v.28, p.661-681, 2001.
40. WEIST, Richard M., ATANASSOVA, Marja, WYSOCKA, Hanna & PAWLAK, Aleksandra. Spatial and temporal systems in child language and thought: a cross-linguistic study. *First Language*, v. 19, p.267-311, 1999.
41. WEXLER, Kenneth. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of optional infinitive stage. *Lingua*, v.106, p.23-79, 1998.

ABSTRACT: Specific Language Impairment (SLI) represents a difficulty in the composition of the grammatical structure of language. One of the most discussed difficulties concerns tense morphology, which can be unsystematically omitted or irregularly replaced. According to previous researches, children with SLI show good recognition of temporality (past, present and future), but find it difficult to understand the relationship between complete/ incomplete events and past progressive (imperfective grammatical aspect). This behavior would be the result of a low sensitivity to the aspectual properties, evidenced by little or no change in performance with regards to lexical aspect. These results have been attested with English-speaking children, and this study sought to verify whether the same occurs with SLI children acquiring Brazilian Portuguese. Results have shown that individuals vary in their behavior, which can be attributed to the presence of lexical aspect, weakening the hypothesis of aspectual insensitivity, at least in relation to Brazilian Portuguese. Another issue discussed here was the distinction between event and non-event by means of pairs of figures representing an event and an object with both real verbs and real nouns as with new verbs and nouns or pseudo-words. Our results show that the subjects displayed the best performance with verbs, which indicates sensitivity to morphological clues at least with words belonging to the lexicon.

KEYWORDS: SLI; grammatical aspect; tense; production.