

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIA CLÁUDIA ARVIGO

TEMPO E ASPECTO GRAMATICAL NO DÉFICIT ESPECÍFICO DE LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do Título de Mestre em
Linguística

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ruth E. Vasconcellos Lopes

CAMPINAS

2011

Ar89t

Arvigo, Maria Claudia.

Tempo e aspecto gramatical no Déficit Específico de Linguagem /
Maria Claudia Arvigo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2011.

Orientadora : Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Déficit Específico de Linguagem em crianças. 2. Gramática comparada e geral - Aspecto. 3. Gramática comparada e geral - Tempo verbal. 4. Gramática comparada e geral - Lexicologia. I. Lopes, Ruth Elisabeth Vasconcellos, 1960-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

cqc/iel

Título em inglês: Tense and grammatical aspect in Specific Language Impairment.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Specific language impairment in children; Grammar, Comparative and general - Aspect; Grammar, Comparative and general - Tense; Grammar, Comparative and general - Lexicology.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Mestre em Lingüística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes (orientadora), Profa. Dra. Teresa Cristina Wachowicz e Profa. Dra. Reny Maria Gregolin.

Data da defesa: 25/03/2011.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

BANCA EXAMINADORA:

Ruth Elisabeth Vasconcelos Lopes

Ruth Elisabeth Vasconcelos Lopes

Teresa Cristina Wachowicz

Teresa Cristina Wachowicz

Reny Maria Gregolin

Reny Maria Gregolin

Sandra Quarezemin

Mary Aizawa Kato

IEL/UNICAMP
2011

Dedico este trabalho a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para o seu desenvolvimento e conclusão. Aos gestos singelos de carinho e compreensão que recebi nesta feliz jornada.

Às crianças que participaram deste estudo deixando de lado a timidez e a insegurança geradas e/ou maximizadas pela aquisição deficitária da linguagem.

AGRADECIMENTOS

À querida Prof^a Dr^a Ruth E. Vasconcellos Lopes, pessoa e profissional por quem tenho profunda admiração e carinho. Agradeço por ter me aceito como orientanda e por ter dedicado imensa atenção e ter cuidado em me manter focada ao longo de todo o percurso.

Às Prof^a Dr^a Mary A. Kato e Ester Scarpa pelos comentários e questionamentos no Exame de Qualificação que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Mas acima de tudo, pela ação, em momentos distintos, juntamente com minha orientadora, de me auxiliar na tentativa de fechar as lacunas existentes entre o meu conhecimento lingüístico e o fonoaudiológico – ainda há muito a aprender.

Aos amigos (quase irmãos) de grupo de pesquisa: Gustavo Freire, Fernanda Mendes e Pablo Faria pelo constante apoio, pelas risadas e piadas e pelas discussões lingüísticas e extra-lingüísticas. À querida amiga Tatiane Macedo Costa pelas palavras de incentivo.

À minha grande amiga Patrícia Galante pelo ombro amigo nas longas madrugadas e pelos puxões de orelha nas tardes de preguiça.

À todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a conquista deste sonho, seja entendendo o meu silêncio ou agüentando longas horas de tagarelice sobre o Déficit Específico, Tempo e Aspecto.

Ao Instituto CEFAC, ao professor Jaime Zorzi e à fonoaudióloga Cintia M. Nishida por terem concordado com a participação de seus pacientes nesta pesquisa.

À Capes pelo apoio financeiro.

Ao Instituto de Estudos da Linguagem onde tive a oportunidade de dar este importante passo no meu crescimento acadêmico e profissional, meus sinceros agradecimentos.

“A resposta certa, não importa; o essencial é que as perguntas estejam certas.”

Mario Quintana

“Só se pode alcançar êxito quando nos mantemos fiéis a nós mesmos.”

Friedrich Nietzsche

RESUMO

Crianças acometidas pelo Déficit Específico de Linguagem (DEL) apresentam dificuldades na composição da estrutura gramatical de sua língua. Uma das dificuldades mais documentadas refere-se à morfologia de tempo, sendo que esta categoria funcional pode ser omitida assistematicamente ou substituída de forma irregular. Tempo e Aspecto encontram-se relacionados intrinsecamente, impossibilitando o estudo do primeiro sem a observação do segundo. 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, produção, distinção evento e não-evento.*

ASBTRACT

Children affected by the Specific Language Impairment (SLI) have difficulties with the composition of the grammatical structure of their language. One of the most documented difficulties concerns the tense morphology, a functional category that can be unsystematically omitted or irregularly replaced. Tense and Aspect are intrinsically linked, making it impossible to study the first without observing the latter. According to previous researches, children with SLI show good recognition of temporality (past, present and future), but find relative difficulty in understanding 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 proprieties, evidenced by little or no change in performance with regards to lexical aspect. These results have been seen in other researches with English-speaking children, and this study sought to verify whether the same occurs in children with SLI 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 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. What we saw was that the best performance happened with verbs, demonstrating sensitivity to morphological clues at least with words belonging to the lexicon.

Keywords: SLI, grammatical aspect, tense, production, event and non-event distinction

Lista de Figuras e Gráficos

Figura 1a – Apresentação esquemática das hipóteses consideradas.....	28
Figura 1b – Traços de análise para os tipos verbais.....	44
Gráfico 1c – Evento <i>versus</i> não-evento (palavras).....	74
Gráfico 2c – Evento <i>versus</i> não-evento (pseudopalavras).....	74
Gráfico 3c – Palavra <i>versus</i> pseudopalavra/ não-palavra.....	75
Gráfico 4c – Índice geral de acertos na distinção evento <i>versus</i> não-evento.....	76
Gráfico 5c – Percentuais de acertos individuais.....	76
Gráfico 6c – Índice de reconhecimento individual da seqüência temporal.....	85
Gráfico 7c – Uso do progressivo em eventos completos e incompletos.....	85
Gráfico 8c – Percentuais de acerto individuais: passado progressivo em eventos completos e incompletos.....	86
Gráfico 9c – Percentuais de acertos individuais: presente progressivo em eventos completos e incompletos.....	86
Gráfico 10c – Percentuais de acertos individuais: aspecto perfectivo.....	93
Gráfico 11c – Percentuais de acertos individuais: aspecto imperfectivo.....	94
Gráfico 12c – Comparação dos índices de acertos entre os tipos aspectuais.....	94
Gráfico 1d – Percentual de acertos ente os indivíduos participantes.....	104

Lista de Tabelas

Tabela 1a – Manifestações comuns às línguas de morfologia rica.....	25
Tabela 1b – Traços de análise para os tipos verbais.....	52
Tabela 2b – Estímulos utilizados no Experimento 1 de Wagner (2001).....	60
Tabela 3b – Estímulos utilizados no Experimento 2 de Wagner (2001).....	61
Tabela 4b – Lista de verbos – Experimento Leonard et al. (2007).....	66
Tabela 1c – Sujeitos <i>versus</i> idade.....	71
Tabela 2c – Substituições do presente progressivo em eventos.....	87
Tabela 3c – Substituições do passado progressivo em eventos.....	88
Tabela 4c – Ocorrência de omissão do auxiliar.....	88
Tabela 1d – Principais dificuldades apresentadas pelos participantes nos três experimentos.....	103

SUMÁRIO

Introdução	01
• Introdução.....	03
• Objetivos e Pressupostos Teóricos.....	04
• Organização do Texto.....	05
1. Apresentação do Déficit Específico de Linguagem	07
1.1. A Problemática do Diagnóstico.....	17
1.2. Intervenção e Prognóstico.....	22
1.3. Manifestações do DEL.....	23
1.4. Hipóteses Lingüísticas sobre a Natureza do DEL.....	27
1.4.1. Hipóteses da Competência Gramatical Comprometida.....	29
1.4.2. Hipótese do Déficit de Processamento.....	36
1.4.3. Observações sobre as Hipóteses Apresentadas.....	37
2. Tempo e Aspecto – suas características intrínsecas e suas particularidades	41
2.1. As Diferentes Formas Aspectuais e a Noção de Acionalidade.....	46
2.2. Teorias sobre a Aquisição da Morfologia de Tempo e da Noção Aspectual.....	54
2.3. Aquisição (A)típica da Morfologia de Tempo e do Aspecto Gramatical.....	64
3. Questões Metodológicas e Empíricas	69
3.1. Sujeitos.....	71
3.2. Metodologia.....	71
3.2.1. Experimento 1.....	72
3.2.1.1. Resultados.....	73
3.2.1.2. Discussão.....	77
3.2.2. Experimento 2.....	81

3.2.2.1. Resultados.....	83
3.2.2.2. Discussão.....	89
3.2.3. Experimento 3.....	91
3.2.3.1. Resultados.....	93
3.2.3.2. Discussão.....	95
4. Considerações Finais	97
4.1. Discussão Geral.....	101
4.2. Conclusão Final.....	105
Referências Bibliográficas	107
Apêndices	117
Apêndice I – TCLE.....	119
Apêndice II – Lista de substantivos e verbos.....	121
Apêndice III – Lista de figuras.....	123
Apêndice IV – Objetos do Experimento 2.....	127
Apêndice V – Lista de inquérito e estruturas sintáticas esperadas.....	129
Apêndice VI – Lista de sentenças – Experimento 3.....	131

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As dificuldades severas na produção da linguagem apresentadas por uma criança aos 10 anos sem qualquer vestígio de lesão neurológica, cuja fala não se assemelhava a de uma criança mais nova, mas também estava a anos luz daquela esperada para a sua idade, foram o ponto inicial e motivacional para o desenvolvimento de uma investigação que trouxesse explicações sobre o processo de aquisição de uma linguagem deficitária.

A busca pelas respostas a inúmeras questões levou-nos a uma nomenclatura encoberta por muitas especulações e mistérios quanto ao seu funcionamento e sua natureza lingüística. Surgia, então, esta pesquisa que aborda a aquisição da morfologia de tempo verbal por crianças acometidas por um déficit especificamente lingüístico, no que tange a produção e a compreensão do aspecto imperfectivo em situações de completude e incompletude.

A pesquisa contou com a participação de 4 indivíduos com idades entre 5 e 6 anos, quadro lingüístico indicativo do Déficit Específico de Linguagem (a saber: DEL; do inglês: *Specific Language Impairment, SLI*) e nenhuma outra alteração no desenvolvimento que justificasse a presença da desordem na aquisição da linguagem.

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

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

Mas antes de olhar a produção do tempo verbal e do aspecto fez-se necessário verificar a existência de uma habilidade em distinguir um evento de um não-evento; para isto, foi realizado um experimento inicial abordando as pistas morfológicas importantes para a apreensão de um evento tanto em palavras como em pseudopalavras.

Além disto, mostrou-se de grande valia verificar se os participantes reconheciam a diferença entre os traços [+] ou [-] perfectivo. Assim, um terceiro e último experimento foi elaborado com base naquele utilizado por Hodgson (2003) para verificar a compreensão do aspecto perfectivo em crianças adquirindo espanhol. Desta forma, 3 experimentos compuseram a presente pesquisa.

Os resultados obtidos dos participantes representam dados, além de interessantes, importantes sobre o funcionamento do déficit e a categoria funcional de tempo, adentrando também em 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 nesta empreitada.

- **Objetivos e Pressupostos Teóricos**

Poucos estudos no Brasil abordam o DEL e suas manifestações, o que impossibilita a realização de um diagnóstico preciso e consistente desta patologia, bem como, a compreensão de seu funcionamento no português brasileiro.

A grande maioria dos estudos foi realizada com crianças adquirindo línguas germânicas (essencialmente inglês e alemão); portanto o conhecimento sobre o déficit atuando nas línguas românicas é restrito, já que as propriedades dos traços de determinadas categorias funcionais diferem entre estas línguas.

Parece interessante verificar como o déficit funciona em uma língua como o português brasileiro e observar se indivíduos acometidos pelo déficit irão apresentar comprometimento ou conservação de determinadas categorias funcionais (no caso, morfologia de tempo e aspecto).

Os resultados encontrados ao longo de décadas de pesquisa no mundo todo, como, por exemplo, os trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa liderado por Leonard, têm apontado para um déficit localizado no Tempo, sendo a dificuldade com sua morfologia uma das mais documentadas. Assim, entendemos que estudar o funcionamento do tempo verbal em associação ao aspecto gramatical na produção e compreensão de crianças brasileiras com DEL compõe uma importante fonte de materiais para o conhecimento desta patologia.

Ao longo da dissertação veremos que alguns pesquisadores questionam se a criança acometida pelo déficit entende tempo da mesma forma que a criança típica. Enquanto no desenvolvimento típico se observa o uso do aspecto para compreender a morfologia de tempo (Wagner, 2001), na linguagem deficitária sugere-se insensibilidade às propriedades aspectuais (Leonard & Deevy, 2010).

Esta insensibilidade levaria à não compreensão da função da flexão verbal de tempo e, conseqüentemente, à lentificação do processo de aquisição e desenvolvimento desta categoria funcional.

Dito isto, o objetivo principal desta pesquisa é observar a produção da morfologia de tempo e aspecto, essencialmente, aspecto progressivo com variações do traço de telicidade. A intenção é buscar evidências que corroborem ou não com a Hipótese da Insensibilidade Aspectual atuando no português brasileiro.

Outro objetivo é verificar a existência de habilidades em distinguir adequadamente um evento de um não-evento e de utilizar pistas morfológicas presentes em palavras e pseudopalavras para realizar este reconhecimento, já que entendemos que o reconhecimento de um evento seja um conhecimento prévio para a aquisição de verbos e o desenvolvimento da noção aspectual.

Existem poucos estudos (McNamara, Carter, McIntosh & Gerken, 1998) focando o funcionamento do déficit e o uso de pistas morfológicas, por isso, nossas previsões foram baseadas na habilidade típica em mapear e reconhecer palavras novas e aquelas já presentes no léxico.

Aparentemente, o uso inadequado de pistas lingüísticas de diferentes naturezas no mapeamento de palavras novas interfere diretamente na construção do inventário lexical. Uma possível dificuldade das crianças com DEL neste mapeamento poderia justificar as alterações no processamento lexical.

- **Organização do Texto**

Como mencionado anteriormente, o DEL é uma patologia que, à parte os esforços de diversos pesquisadores, se mantém misteriosa quanto ao seu funcionamento em diferentes línguas e, principalmente, quanto à sua natureza etiológica.

O primeiro capítulo destina-se a apresentar o déficit e suas manifestações na gramática infantil. Os estudos desenvolvidos sobre o déficit atuando em línguas diversas e as hipóteses elaboradas com base nas características lingüísticas observadas, passando pelas questões que cercam o diagnóstico do déficit, também compõem o capítulo inicial.

Tempo e aspecto são os assuntos do capítulo seguinte, onde suas inter-relações são abordadas em detalhe, além das teorias sobre o processo de aquisição e os estudos sobre a aquisição deficitária destas categorias funcionais.

O terceiro capítulo é dedicado aos experimentos e seus resultados seguidos de uma breve discussão dos comportamentos apresentados. Estes resultados são cruzados e discutidos no quarto e último capítulo, que conta com uma revisão e com as considerações finais.

O déficit específico de linguagem 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 se empenharam (e ainda se empenham) em conhecer suas manifestações lingüísticas e em tentar apontar sua natureza etiológica.

O primeiro capítulo desta dissertação se ocupa em realizar um levantamento histórico das pesquisas desenvolvidas sobre o déficit e suas manifestações, bem como, trazer as mais recentes descobertas e as hipóteses sobre a natureza deste déficit propostas com base nas características manifestas em diferentes línguas.

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO DÉFICIT ESPECÍFICO DE LINGUAGEM

1.0. Apresentação do Déficit Específico de Linguagem

Habitualmente as dificuldades ou os atrasos na aquisição da linguagem oral estão associados a outras alterações no desenvolvimento infantil, tais como lesões neurológicas, rebaixamento cognitivo, deficiência auditiva em suas diferentes gradações ou transtornos do desenvolvimento infantil (espectro autístico, déficit de atenção e/ou hiperatividade, entre outros). Entretanto, no quadro do DEL está ausente qualquer tipo de comorbidade, inclusive questões psicológicas e sócio-econômicas, as únicas ‘anormalidades’ apresentadas por estas crianças são a não aquisição da linguagem durante o período esperado e a suposta demanda de esforço durante o processo de aquisição (LEONARD, 1998; BISHOP, 1999; entre outros).

Os estudos sobre as dificuldades na aquisição da linguagem oral e, conseqüentemente, sobre este déficit não são de hoje. Segundo a revisão histórica relatada por Leonard (1998) e comentada por Jakubowicz (2006), Gall (1822) foi o primeiro a descrever, ainda que de forma imprecisa, as manifestações que mais tarde definiriam o DEL.

O relato de Gall refere-se a um problema severo de linguagem sem indício de qualquer outra deficiência ou malformação específica e orgânica, ou mesmo semelhança com qualquer outra desordem conhecida (LEONARD, 1998; JAKUBOWICZ, 2006).

Diversos estudos seguidos por diferentes nomenclaturas surgiram ao longo do século XIX. Väisse (1866) nomeia esta dificuldade como Afasia Congênita, enquanto Coën (1886 *apud* Leonard, 1998) e boa parte da literatura alemã fazem uso do termo Áudio-mutismo.

O termo áudio-mutismo ou ‘mudos com audição’ refere-se a crianças que não adquiriam linguagem sem qualquer alteração auditiva para justificar o quadro, sendo utilizado de forma análoga à afasia no adulto. Esta terminologia ainda se subdivide em dois grupos, como descreve Ajuriaguerra (1980); de um lado os acometidos por uma audiomudez clássica análoga à afasia motora e de outro aqueles com surdez verbal congênita.

Durante boa parte do século XIX percebe-se uma relutância em incluir a dificuldade gramatical na categoria clínica. Fröschels (1918 *apud* Leonard, 1998) mesmo após ter traçado um paralelo entre o agramatismo de um adulto afásico e as dificuldades gramaticais de um menino de onze anos sugere Atraso do Desenvolvimento da Fala para a descrição do quadro (LEONARD, 1998).

Já no século XX, Gesell (1949) usa o termo Afasia Infantil, uma retomada pouco modificada da afasia congênita. Pouco depois, essencialmente na literatura inglesa e francesa, fala-se em Afasia do Desenvolvimento, havendo acréscimo das dificuldades de compreensão além das de produção já mencionadas.

Afasia de Desenvolvimento, como descrevem Jakubowicz (2006) e Leonard (1998), aparece subdividida em Afasia de Desenvolvimento Expressiva (para os déficits essencialmente de produção da linguagem) e Afasia de Desenvolvimento Receptivo-expressiva (déficits de compreensão associados à dificuldade de expressão).

No início dos anos 1960, o termo Disfasia passa a co-ocorrer com Afasia (Inhelder, Bovet & Sinclair, 1977; Ajuariaguerra, 1980), apenas na década de 1980 os autores optaram pelo termo Disfasia de Desenvolvimento (Clahsen, 1991; Chiat, 2000). Tal opção pode ter ocorrido no intuito de uma maior precisão técnica: o prefixo *-a* implica em ausência de linguagem, enquanto que o prefixo *-dis* sugere apenas problemas de linguagem como explica Eisenson (1972) citado por Leonard (1998).

Clahsen (1991) expõe que a disfasia infantil não representa um sistema lingüístico bizarro ou inadequado, mas sim, uma gramática debilitada compatível com a Gramática Universal (a saber, GU). Para esta suposição podem ser encontradas evidências em dados empíricos ao se traçar um paralelo entre ambas as aquisições, a típica e a deficitária.

Outros termos também foram utilizados (Desvio de Linguagem por Leonard, 1972; Desordem do Desenvolvimento da Linguagem por Aram & Nation, 1975; todos *apud* Jakubowicz, 2006) até se chegar aos atuais *Specific Language Impairment* (SLI) proposto por Fey e Leonard (1983) e Problemas Específicos do Desenvolvimento da Linguagem (TSDL – *Troubles Spécifiques du Développement du Langage*) proposto por Chevrie-Muller (2000)¹, segundo relato de Jakubowicz (2006).

Segundo 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 estes termos são usados para indicar uma desordem lingüística ocasionada por uma lesão cerebral.

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

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*”². Enquanto que ‘específico’ supõe que o déficit de linguagem é visto em um contexto diferente do desenvolvimento normal (BISHOP, 1999).

¹ O primeiro termo é o mais utilizado nas pesquisas publicadas em inglês, já o último é visto nos textos franceses.

² “*to diminish in strength, value, quality or quantity*” – Bishop (1999): p.21 – minha tradução.

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), freqüente 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 lingüísticas, dentre elas o surgimento da teoria chomskyana (1957) favoreceram a caracterização do déficit lingüístico e a introdução do termo *linguagem* na nomenclatura, como supõe Jakubowicz (2006).

A natureza aparentemente injustificável do ponto de vista etiológico somada às manifestações especificamente lingüísticas (em sua maioria gramatical e fonológica) levou inúmeros pesquisadores a se questionarem sobre a real existência deste déficit como entidade nosológica e a buscar compreender por que algumas crianças não adquirem linguagem com a facilidade esperada (LEONARD, 1998; BISHOP, 1999).

Segundo Bishop (1999), há evidências de alteração no desenvolvimento funcional do cérebro que motivaria o surgimento do déficit. Contudo, estudos que focam os fatores neurológicos apresentam um segundo questionamento: qual seria a malformação ou a anormalidade estrutural do cérebro que levaria ao déficit?

Para se responder à questão acima descrita é necessário considerar quais fatores desenvolvimentais colocariam em risco a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Fatores como

nascimento prematuro, doenças neurológicas, genes afetados, anormalidades nos eventos comunicativos, questões auditivas e os processos psicolingüísticos estão comumente ligados à etiologia de alterações de linguagem (BISHOP, 1999), mas quais destes entrariam na etiologia de um déficit especificamente lingüístico?

Estudos que lidam com aspectos neurobiológicos apontam para um possível desenvolvimento cerebral atípico. Entre eles está o estudo realizado por Gallagher & Watkin (1997 *apud* Silveira, 2002) que acompanharam quatro fetos entre 24 e 32 semanas gestacionais, todos do sexo masculino com gravidez isenta de riscos. Apenas um deles apresentava histórico positivo para o DEL, caracterizado por ocorrência familiar do quadro. Os resultados indicaram diferenças no desenvolvimento neurológico para este feto, como diferenças no número de circunvoluções dos giros hemisferiais e mesmo no tamanho entre os hemisférios (SILVEIRA, 2002).

Diversos estudos trazem evidências em favor da natureza genética do DEL, tais como os estudos realizados com gêmeos (Bishop, North & Donlan, 1995) e os estudos familiares (Gopnik, 1990a; Gopnik & Crago, 1990).

Bishop et al (1995) relembra que gemelaridade é um fator de risco para o desenvolvimento da linguagem, principalmente no caso de gêmeos monozigóticos. No entanto, deve-se ter cautela em se relacionar os quadros de distúrbios de linguagem em gêmeos à etiologia genética do quadro.

Estudos sobre a etiologia dos distúrbios de fala, dentre eles o DEL, utilizam questionários respondidos por parentes diretos, em sua maioria pela mãe. Uma das principais questões refere-se ao histórico de dificuldades no desenvolvimento lingüístico; no caso, se algum parente ou se uma das crianças (estudo com gêmeos) freqüentou terapia de habilitação de fala.

Este tipo de questionamento pode levar a um viés importante, ressaltam Bishop e seus colaboradores, uma vez que nem sempre a terapia de fala ocorre com pacientes com quadro específico de fala. Ela pode ser indicada apenas como prevenção em casos de atraso leve no desenvolvimento da linguagem oral.

Segundo van der Lely & Stollwerck (1996), estes estudos sobre herança familiar não são capazes de marcar quais as características específicas entre os membros afetados, mas eles trazem dados importantes como a presença de indivíduos afetados e não afetados em uma mesma família.

As condições hereditárias das dificuldades de linguagem vêm sendo estudadas desde 1929, quando Ley observou gêmeos portadores de uma alteração lingüística semelhante ao quadro de DEL (LEONARD, 1998). Estudos recentes (Leonard, 1998; Parisse & Maillart, 2009), ainda que de forma cautelosa, têm apontado para esta possível condição genética, sugerindo uma prevalência entre crianças do

sexo masculino e as chances de reincidência familiar giram em torno de 25% para cada indivíduo com DEL.

Gopnik & Crago (1990) e Gopnik (1990a) realizaram os primeiros estudos com membros de uma mesma família inglesa supostamente acometidos pelo déficit. Os pesquisadores acompanharam 30 indivíduos com severos déficits de linguagem caracterizados por problemas de natureza morfofonológica. Destas 30 pessoas, vários apresentaram fala ininteligível até por volta dos 7 anos de idade, sendo que os desvios fonológicos persistiam até a adolescência.

Todavia, alguns destes indivíduos também apresentavam sérios problemas psiquiátricos ou rebaixamento cognitivo (QI não verbal inferior a 85, sendo que os indivíduos típicos desta mesma família apresentaram resultados superiores a 104), outros ainda possuíam histórico de trauma familiar concomitante às dificuldades lingüísticas. Estes fatores colocam em dúvida o diagnóstico de DEL, uma vez que convencionalmente a alteração de linguagem deve aparecer isolada, além de enfraquecer os supostos resultados sobre a herança genética do déficit em questão (VARGA-HADHEM, WATCKINS, ALCOCK, FLETCHER & PASSINGHAM, 1995).

A herança familiar entre os indivíduos acometidos pelo déficit também foi observada por van der Lely & Stollwerck (1996). Estes autores estudaram a reincidência do déficit entre os familiares de primeiro (pais e irmãos) e segundo grau (tios e primos) de crianças com DEL por meio da aplicação de questionários e de entrevistas com os pais destas crianças.

Van der Lely & Stollwerck consideraram como histórico positivo a presença de qualquer forma de alteração de linguagem, incluindo a escrita. Os resultados apontaram para uma herança autossômica e não ligada ao sexo, já que foram observados 77,8% de histórico positivo entre os parentes de primeiro grau das crianças com DEL e destes houve pouca ou nenhuma prevalência entre os sexos.

Tais estudos baseados em entrevistas e questionários não são recentes. Ainda em 1959, Ingram realizou um estudo com famílias de 75 crianças com DEL e observou uma incidência de histórico para dificuldades de linguagem em 24% dos pais e 23% dos irmãos. Estes resultados apontam para a mesma direção que os estudos recentes já citados (SILVEIRA, 2002).

A biotecnologia também vem sendo empregada nos estudos sobre a natureza genética do DEL. Bartlett, Flax, Logue, Vieland, Tallal & Brzustowicz (2002) buscaram mapear os genes supostamente responsáveis pela configuração do déficit. Os autores realizaram um estudo do cariótipo de familiares de crianças acometidas pelo déficit e encontraram relação entre o cromossomo 13q21 e a predisposição para o desenvolvimento do DEL.

Esta, como muitas outras pesquisas sobre herança genética (van der Lely & Stollwerck, 1996; entre outros), soma-se ao histórico de alterações que indicariam uma predisposição familiar ao DEL as dificuldades de leitura e escrita.

Estudos (Capellini & Oliveira, 2004; Shaywitz, 2006; entre outros) sobre a natureza de alterações severas na aprendizagem da leitura e da escrita, como a dislexia, sugerem como um dos primeiros sinais destas alterações a presença de um atraso na aquisição da fala.

A hipótese de que as crianças acometidas pelo DEL irão apresentar sérias dificuldades na alfabetização é bastante plausível, uma vez que sua aquisição da língua materna ainda não está totalmente concluída. Mas não podemos afirmar que as dificuldades na leitura e na escrita apresentadas pelos parentes diretos ou indiretos das crianças com DEL sejam decorrentes deste mesmo déficit.

Van der Lely & Stollwerck (1996), sugerem cuidado na leitura dos resultados encontrados em pesquisas como a realizada por eles sobre a origem genética do DEL. Segundo os autores, embora estes resultados sejam consistentes com uma possível base genética eles não são conclusivos, já que não se pode identificar a natureza das dificuldades apresentadas pelos parentes das crianças com o déficit.

Segundo Bishop (2006), indivíduos com DEL podem ter uma alteração em um gene conhecido como FOXP2 responsável por regular a atividade de outros genes, tendo efeito no desenvolvimento de muitos órgãos incluindo sistemas neurológicos importantes na aquisição da fala e da linguagem.

Entretanto, nem todos os acometidos pelo déficit apresentam alteração neste gene. Parece que na maioria dos casos o DEL é decorrente da interação de inúmeros genes e o desenvolvimento de fatores de risco (BISHOP, 2006).

A mesma autora (1999) ressalta que embora existam importantes evidências de que a possível causa do DEL esteja nos genes, não se pode negligenciar o fato de que genes não alteram comportamento. Porém, eles desempenham considerável função no desenvolvimento neurológico.

Além disto, van der Lely & Stollwerck (1996) argumentam que as bases genéticas do DEL observadas em seus estudos são consistentes com uma teoria modular. Segundo os autores, a combinação da natureza lingüística do déficit e as características do mesmo são importantes para algumas predições acerca da modularidade (Fodor, 1983), da aquisição (Chomsky, 1986) e das bases biológicas da linguagem (Pinker, 2004).

A idéia sobre o DEL oferecer material para o debate acerca da dissociação entre linguagem e os demais domínios cognitivos já havia sido objeto de interesse de van der Lely (1997b) em seu estudo sobre o conhecimento pragmático das crianças com DEL, as quais mostraram dificuldade somente na produção de enunciados que exigiam conhecimento estritamente gramatical.

Os resultados encontrados em sua pesquisa levaram-na a supor o DEL como um déficit modular de linguagem, já que são consistentes com uma subespecificação de representações de relações estruturalmente dependentes dentro do módulo sintático.

Segundo a autora, em circunstâncias de ambigüidade semântico-pragmática, as relações sintáticas são requeridas para a compreensão total da sentença. A criança acometida pelo déficit é capaz de fazer inferências pragmáticas por meio de generalizações lexicais, mas não sintáticas, o que a leva a uma compreensão inadequada.

A mesma autora (1997a) explica que estudos com crianças acometidas pelo déficit trazem fortes evidências sobre a existência de habilidades lingüísticas modulares, pois se pode observar a contraposição entre baixo rendimento nas habilidades de linguagem e níveis adequados da capacidade cognitiva.

O mesmo não pode ser visto em patologias como a Síndrome de Williams em que se observa bom desempenho lingüístico co-ocorrendo com baixa capacidade intelectual. Para van der Lely (1997a), estudos com sujeitos acometidos por esta síndrome não trazem evidências para a modularidade da linguagem tão fortes quanto aqueles realizados com crianças acometidas pelo déficit.

Alguns pesquisadores, como relata Silveira (2002), atribuem ao DEL o caráter de déficit seletivo, interpretando-o como uma possível evidência de que o módulo lingüístico pode ser visto como composto por módulos ou submódulos parcialmente independentes, sugerindo a especialização dentro do próprio domínio da língua.

Com base nisso, surgiu a necessidade de se separar as deficiências **da** linguagem e as deficiências **na** linguagem, ou seja, aquelas em que não há influência de outros domínios cognitivos e aquelas em que a deficiência seria decorrente de problemas em outros módulos da cognição.

Neste caso o DEL seria classificado como uma deficiência **da** linguagem, uma vez que supostamente não apresenta correlação ou interferência de outros domínios da cognição.

Entretanto, alguns pesquisadores presumem a existência do déficit atrelada a funções extralingüísticas como alteração das funções executivas³ co-ocorrente à presença de um déficit de memória, em especial memória de curto prazo (alça fonológica) (Hage & Guerreiro, 2004). Treitel (1893 *apud* JAKUBOWICZ, 2006) sugere a presença de um déficit de atenção e, conseqüentemente, de memória atuando sobre a dificuldade.

³ As funções executivas ou o domínio executivo são um conjunto de operações mentais que organizam e direcionam a capacidade cognitiva e comportamental. Fazem parte deste grupo de operações a capacidade de planejamento e tomada de decisões, memória de trabalho e atenção em seus diferentes tipos, tais como atenção sustentada, seletiva e dividida (cf. Oliveira Souza, Moll, Ignácio & Tovar-Moll, 2008 *in* Lent, 2008).

MacArthur & Bishop (2005) acreditam não haver uma causa única para a ocorrência do DEL. Neste caso haveria inúmeros fatores de risco dentre os quais estão o déficit na memória de curto prazo (Gathercole, 1993 *apud* Bishop, 1999), capacidade de processamento limitada (Leonard, 1998), capacidade deficitária na aquisição de regras gramaticais (Rice, Wexler & Redmond, 1999; entre outros) e alteração na capacidade de processamento auditivo (Tallal, 2000).

Segundo Bishop (2006) o DEL é uma desordem resultante de múltiplos déficits, os quais não necessariamente são lingüísticos.

*[...] deve haver múltiplas rotas que efetivam a aquisição da linguagem e se uma rota for bloqueada outra pode ser encontrada. Contudo, se duas ou mais rotas estiverem bloqueadas, então a aquisição da linguagem pode estar comprometida.*⁴

BISHOP, 2006, p. 220.

As inúmeras tentativas de explicar a natureza do DEL são ao mesmo tempo complementares e controversas. Silveira (2002) atribui esta controvérsia à forma heterogênea com que o déficit se manifesta.

O DEL não se manifesta de forma igualitária entre os indivíduos por ele acometidos variando tanto no grau de severidade quanto no perfil de manifestação e isto se deve à extensão da dificuldade. Segundo Silveira, determinados subsistemas lingüísticos estariam envolvidos. Contudo, é possível encontrar dentro desta heterogeneidade subgrupos relativamente homogêneos.

Van der Lely & Stollwerck (1997) elencam três subgrupos em que a desordem se manifesta de forma homogênea: 1) semântico-pragmático; 2) familiar (caracterizada pelas manifestações encontradas no estudo familiar realizado por Gopnik (1990a) e Gopnik & Crago (1991)); e 3) gramatical.

O déficit gramatical é o mais estudado, sendo caracterizado como um quadro persistente afetando de forma desproporcional a compreensão e a expressão da linguagem.

A principal manifestação está na morfologia flexional que pode não estar restrita à produção. Resultados com experimentos de julgamento gramatical demonstram que as crianças pertencentes a este subgrupo julgam generalizações de regras como ‘*failed*’ corretas, o que pode levar às predições de que o déficit gramatical pode se estender à recepção da língua.

Embora, dois destes três subgrupos não se sustentem como uma categoria real do DEL, van der Lely & Stollwerck (1997) defendem o estudo de subgrupos ou categorias deste déficit, alegando fortalecer as pesquisas sobre a desordem e o favorecimento do desenvolvimento de teorias do déficit.

⁴ “[...]there may be multiple routes to effective language acquisition, and IF one route is blocked, another can usually be found. However, if two or more routes are blocked, then language learning will be compromised.” – minha tradução.

Mas Bishop (2006) é mais radical afirmando que o déficit deve ser visto como uma síndrome singular que deve ser analisada com prudência focando as dimensões da desordem ao invés de se enfatizar os discretos subtipos.

1.1. A Problemática do Diagnóstico

Embora a nomenclatura do déficit já apareça de forma bem definida como apresentado na seção anterior, as características do DEL ainda são descritas com grandes variáveis e de forma heterogênea.

Para Chevrier-Muller (2005), a grande variedade de denominações ao longo da história reflete esta heterogeneidade específica da patologia, o que dificulta a definição de seus limites, a determinação de sua etiologia e a caracterização dos déficits neuropsicológicos e lingüísticos subjacentes.

Em geral, a principal manifestação do DEL se reflete sobre a aquisição da gramática da língua (em especial, categorias funcionais), podendo afetar tanto sua produção como a compreensão. 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 destes critérios freia o desenvolvimento de um conhecimento preciso sobre o DEL.

Quase a totalidade dos pesquisadores concorda que a definição deste diagnóstico se dá por exclusão. Nas palavras de Chevrier-Muller com base nos critérios elencados pelo DSM-IV⁵:

Neste quadro entrarão, portanto, qualquer aparecimento atrasado e qualquer desenvolvimento lento da linguagem que não possam ser relacionados com um déficit sensorial (auditivo), com distúrbios motores dos órgãos da fala, com deficiência mental, com distúrbios psicopatológicos (especialmente os 'distúrbios invasivos do desenvolvimento'), com a privação sócio-afetiva grave e com lesão- ou disfunção- cerebral evidente.

CHEVRIER-MULLER (2005), p.317⁶

O fato é que algumas questões precisam ser colocadas ao se tentar formular os critérios diagnósticos do déficit, tais como: o grau de severidade da dificuldade de linguagem; quais fatores lingüísticos devem ser levados em conta; se a oposição entre as habilidades verbal e não-verbal é real, entre outras questões.

⁵ Manual da *American Psychiatric Association*, já na sua 4ª edição, onde são enumeradas todas as patologias de ordem psiquiátrica, psicológica, de desenvolvimento e de natureza desconhecida até agora conhecidas e descritas.

⁶ Chevrier-Muller, C. (2005) in Chevrier-Muller, C. & Narbona, J.A. (orgs.) *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicas*. [tradução de Jeni Wolff] Ed. Artmed.

Linguagem se desenvolve no transcorrer da infância e, por isso, é impossível definir o Déficit Específico em termos absolutos. Não se pode dizer que toda criança que apresenta produção de linguagem no nível de 2 palavras possui uma dificuldade ou mesmo apresente o déficit. Crianças típicas com menos de 2 anos de idade realizam elocuições compostas geralmente por 2 palavras e estão amparadas pela normalidade (BISHOP, 1999).

Segundo Bishop (1999), as habilidades lingüísticas infantis devem ser levadas em conta, além da faixa etária em que a criança se encontra. Outro fator importante é a presença de dados normativos do desenvolvimento da linguagem para se conhecer o percurso lingüístico esperado durante as diferentes fases da infância.

O critério diagnóstico do DEL usualmente se refere a aproximações estatísticas, como, por exemplo, a hipótese de que cerca de 5 a 7% de crianças em uma determinada faixa etária são acometidas por esta patologia (LEONARD, 1998; MACARTHUR & BISHOP, 2005).

Contudo, este número pode variar. Para a Organização Mundial de Saúde (CID – 10; 1993) a taxa de crianças que apresentam um déficit lingüístico possui um desvio de pelo menos 2 níveis abaixo do cálculo, ou seja, menos de 3% da população.

Bishop (1999) explica que há um problema com esta aproximação: a prevalência do DEL deve ser constante e pouco arbitrária a despeito da idade da criança, do país em que vive, do ambiente e do momento histórico. Desta forma, quando se define uma taxa menor que 3%, este percentual deve apresentar o déficit, em outras palavras, o nível lingüístico da população pode aumentar ou diminuir e ainda assim a prevalência do déficit deve ser de 3%.

Uma forma de se evitar um viés é definir a desordem não em termos estatísticos, mas com relação às desabilidades propriamente. Johnson, Beitchman, Young, Ecobar, Atkinson, Wilson, Brownlie, Douglas, Taback, Lam & Wang (1999) em seu estudo sobre a prevalência do déficit em adultos jovens chegaram a uma estimativa estatística de ocorrência do DEL em crianças de aproximadamente 10%. Ao refazerem este cálculo de forma qualitativa o número caiu para 7% entre crianças pré-escolares.

Segundo o DSM-IV, o critério diagnóstico para a desordem do desenvolvimento da linguagem deve incluir o fato de as dificuldades interferirem na vida acadêmica, nas atividades diárias ou na comunicação social.

Há prós e contras em se incorporar ao critério diagnóstico a noção de desabilidade. Esta noção fortalece o diagnóstico clínico e impede a arbitrariedade das definições puramente estatísticas; por outro lado, a opinião sobre o que constitui uma desabilidade comunicativa pode variar consideravelmente (BISHOP, 1999).

Alguns problemas de linguagem podem passar despercebidos principalmente quando a criança apresenta outros problemas, como questões de comportamento segundo relato de Cohen, Davine & Meloche-Kelly (1989).

Ainda sobre o critério diagnóstico, Bishop (1999) argumenta que implícita ao conceito do DEL está a suposição da existência de uma diferença entre uma criança com desenvolvimento lingüístico lento e uma criança com déficit específico de linguagem.

Há diversas causas para a ocorrência de uma lentidão no desenvolvimento lingüístico e a forma não especificada deste tipo de desenvolvimento é qualitativamente diferente do DEL e, conseqüentemente, apresenta diferentes causas e prognóstico.

Uma das formas de se diferenciar os casos de atraso global do desenvolvimento dos casos de DEL é aquela proposta pelo DSM-IV segundo a qual se supõe uma discrepância entre habilidade de linguagem e a inteligência não verbal.

Cole, Dale & Mills (1992) pontuam que este critério não é seguro, já que uma mesma criança pode apresentar em um determinado momento diferenças severas entre as habilidades verbal e não-verbal e não tão severas em outro, mesmo quando se utiliza o mesmo instrumento de testagem. As causas para esta mudança no desempenho são variadas e passam por questões emocionais, ambientais e físicas. Mas as variações mais significativas são decorrentes do uso de diferentes baterias de teste.

Os testes utilizados para verificar o funcionamento lingüístico e o coeficiente de inteligência (QI), explica Bishop (1999), podem apresentar desvios de diagnósticos, uma vez que existe a possibilidade de se diagnosticar a criança em função de lapsos temporários de atenção.

O uso de diferentes baterias de testagens pode levar a achados inconsistentes. A autora coloca que é difícil dar preferência a uma bateria específica em função do nível de conhecimento sobre o déficit.

Mesmo os testes específicos utilizados pela maioria dos estudos para a avaliação da capacidade intelectual não fazem justiça às crianças com DEL. Isto porque estes testes não conseguem abranger a diversidade lingüística do déficit e, quando o fazem sua representação pode não estar adequada ao cotidiano da criança (LEONARD, 1998).

Rice (2000) explica que o grande problema apresentado pelo conjunto de testes utilizados para o diagnóstico de DEL, bem como, aqueles em que se propõe classificar a capacidade lingüística de crianças em geral, está na ausência de uma forma óbvia de interpretar os resultados encontrados. Isto porque os testes foram construídos de acordo com uma descrição geral de linguagem. Esta descrição se baseia no pareamento de itens como modo expressivo *versus* modo receptivo; vocabulário *versus* morfemas gramaticais.

Usualmente não há um método claro para traduzir os índices apresentados pelas crianças em relação à sua competência lingüística, cujas particularidades podem ou não estar afetadas. Um claro exemplo disto está na interpretação dos resultados de uma criança de 5 anos de idade com níveis de acerto de uma criança de 3 anos de idade. Estes resultados sugerem que esta criança apresenta idade lingüística de 3 anos, entretanto não se pode dizer que em sua gramática faltam os mesmo itens que estão ausentes na gramática de uma criança de 3 anos (RICE, 2000).

As mudanças no repertório lingüístico, bem como as variações de desempenho entre as crianças com DEL sugerem que as causas, pouco compreendidas, tenham bases no desenvolvimento neurocognitivo (MacArthur & Bishop, 2005; Parisse & Maillart, 2009). Além disto, ambas dão vazão para questionamentos acerca da existência do déficit.

Conforme colocam os autores (MacArthur & Bishop, 2005; Parisse & Maillart, 2009), embora exista uma série de testagens e formas de análises das manifestações lingüísticas como repetição de não palavras ou pseudopalavras (Bishop, North & Donlan, 1996) e produção de dados morfossintáticos em contextos específicos (Rice, 2000), parece pouco possível distinguir o déficit específico de linguagem dos distúrbios de linguagem secundários, aqueles ocasionados em virtude da presença de um quadro específico.

As dificuldades apresentadas por crianças afetadas pela Síndrome de Down em tarefas de repetição de pseudopalavras (Jarrold, Baddeley & Hewes, 2000), ou mesmo o fato de crianças adquirindo uma segunda língua falharem em testes de morfologia verbal são fortes evidências que depõem contra a possibilidade de realizar um diagnóstico conclusivo apenas por meio de testes.

De forma semelhante ao que se especula sobre o déficit específico, crianças com Síndrome de Down apresentam alteração na memória verbal de curto-prazo, essencialmente na alça fonológica. Segundo Jarrold et al (2000), alterações nesta parte da memória pode levar a dificuldades na aquisição de palavras novas ou de significado arbitrário.

Com isto pode-se supor que as dificuldades referentes ao vocabulário tanto de crianças com DEL como aquelas acometidas pela Síndrome de Down seja decorrentes de um mau funcionamento da memória verbal de curto-prazo. No entanto, não se pode esquecer que uma das principais características da trissomia do cromossomo 21, a Síndrome de Down, é a presença de deficiência mental de grau moderado a severo (ver Rubin, 2004).

Aparentemente, mesmo os critérios de exclusão para o diagnóstico (capacidade cognitiva/intelectual, características lingüísticas, persistência das dificuldades) não são suficientes para esta distinção. Estudos longitudinais (Bishop & Edmunson, 1987) demonstram que durante o seu

desenvolvimento a criança com dificuldades lingüísticas apresenta diferentes manifestações ou ‘sintomas’ do distúrbio de linguagem, o que evidencia o aspecto dinâmico das patologias de desenvolvimento.

Bishop (2000) argumenta que o tradicional critério de exclusão para o diagnóstico com ênfase na especificidade do déficit dentro da estrutura lingüística pode não ser realista também por outro motivo importante: déficits de linguagem não ocorrem no vácuo. Isto quer dizer que o déficit de linguagem desempenha forte impacto em outras áreas do desenvolvimento, incluindo aspectos cognitivos.

Assume-se que crianças com DEL apresentam intenção de fala normal. Todavia existem exceções que não se encaixam nesta descrição. Algumas destas crianças apresentam alterações sociais e de comportamento, características que lembram um quadro de autismo.

As alterações pragmáticas e não-verbais, quando ocorrem, são encaradas como característica secundária às dificuldades de linguagem. Linguagem desempenha um papel importante nas interações sociais desenvolvidas pelas crianças, assim parece inevitável que a criança com o déficit esteja arriscada a atrasos ou complicações em seu desenvolvimento psico-social.

Isto não implica dizer que o DEL não representa uma patologia específica da linguagem, mas sim entender que linguagem não ocorre no vácuo e que a ocorrência de déficits trará conseqüências sobre diferentes aspectos do desenvolvimento infantil (BISHOP, 2000).

Mesmo a nomenclatura parece já ter sido atingida por um efeito ‘guarda-chuva’. Parisse & Maillart (2009) colocam que o mesmo nome é sugerido para classificar diferentes grupos de crianças, os quais variam de crianças pequenas com suposto atraso na aquisição (por volta dos 3 anos) a adolescentes entre 15 e 16 anos com déficit mais específico na linguagem. A variação ocorre também quanto ao tipo e grau de dificuldade.

Ao introduzir o assunto principal de sua dissertação, o DEL, Silveira (2002) salienta a dificuldade em se realizar o diagnóstico adequado, essencialmente no Brasil onde a grande maioria dos instrumentos de testagens são traduções diretas daqueles produzidos em inglês, não havendo um cuidado com as especificidades do português falado no Brasil.

Além disto, a dificuldade em se realizar a distinção entre uma dificuldade **da** linguagem e uma dificuldade **na** linguagem, como já mencionado, pode ser observada nos testes utilizados para o diagnóstico do DEL no Brasil. Segundo a autora, com base em Corrêa (1999 *apud* Silveira, 2002), grande parte dos instrumentos remonta à concepção piagetiana de desenvolvimento em que todos os aspectos cognitivos se encontram relacionados.

Para Silveira, ainda citando Corrêa (1999), não há como se diagnosticar o DEL no Brasil, sem que ao menos se faça uma caracterização das possíveis manifestações do déficit no português brasileiro.

Mas se por um lado o restrito conhecimento das causas e condições para o estabelecimento do déficit estabelece barreiras para o claro conhecimento do quadro, por outro ele fortalece o empenho no desenvolvimento de pesquisas.

Leonard (1998) ressalta que além das questões clínicas e educacionais, os estudos sobre o DEL devem ser motivados em função da possível contribuição no desenvolvimento das teorias de aquisição da linguagem.

O autor explica que por ser um déficit em um domínio específico como a morfossintaxe, a compreensão do seu funcionamento pode ser um empurrão significativo para a visão modular da linguagem. Da mesma forma, os dados obtidos com as crianças com DEL podem ajudar a determinar se um aspecto da gramática pode ser suficiente para conduzir toda a aquisição dos demais componentes da linguagem.

Uma das principais características destas crianças é a lentidão com que ocorre o desenvolvimento da linguagem. Este seria um fator interessante para a aplicação de teorias que evocam princípios maturacionais ou períodos críticos, como a teoria gerativo-transformacional.

1.2. Intervenção e Prognóstico

O DEL ainda é pouco conhecido com relação a sua natureza e etiologia, como mencionado anteriormente. Lingüistas de todo o mundo se esforçam para melhor compreender suas manifestações e contribuir para a caracterização sintomatológica como veremos na próxima subseção. Infelizmente, ainda não se pode tratar o déficit através de métodos preventivos, e, mesmo com sérios problemas na realização do diagnóstico, a intervenção ou o tratamento vem se mostrando uma opção vantajosa.

Embora a intenção desta pesquisa não seja encontrar novos métodos de intervenção para o déficit, parece interessante explorar o tema, mesmo que de forma sucinta, uma vez que a manutenção das características do déficit ao longo do desenvolvimento está de certa forma entrelaçada ao assunto.

O tratamento deve ser entendido como uma forma de auxiliar a criança a desenvolver estratégias compensatórias, como explica Leonard (1998). As formas de tratamento variam tanto em relação ao procedimento empregado quanto às áreas de linguagem enfatizadas.

Nos anos 1970, as técnicas empregadas na prática clínica em muito se assemelhavam às dinâmicas utilizadas inconscientemente pelos pais e cuidadores com as crianças adquirindo linguagem, relembra Leonard (1998) citando Mumo (1971).

Claro que estas técnicas sofriam determinadas alterações dentro da prática clínica, tais como: o aumento na freqüência com a qual o alvo lingüístico é apresentado; além de se assegurar a apresentação de um alvo linguisticamente claro, evitando ambigüidade (LEONARD, 1998).

Ellis Weismer (2000) parte da hipótese de que as crianças acometidas pelo déficit apresentam alteração na capacidade de processamento informacional para desenvolver suas propostas de intervenção.

Segundo a autora, é importante encontrar maneiras para reduzir a demanda processual imposta a estas crianças durante a aquisição da linguagem. Assim, deve-se atentar para os estímulos oferecidos com base na interação lingüística levando-se em conta a produção apresentada pela criança.

No ensino de novo vocabulário, por exemplo, Ellis Weismer explica, com base nos resultados de suas pesquisas, que a maneira mais adequada é iniciar com palavras compostas por sons pronunciáveis pela criança, evitando-se palavras de grande complexidade.

Quando o alvo for novas estruturas sintáticas, o vocabulário utilizado deve ser altamente familiar para que o enfoque seja apenas nos aspectos sintáticos (ELLIS WEISMER, 2000).

As maiores dificuldades enfrentadas para o estabelecimento de uma intervenção adequada estão nas possíveis mudanças no perfil apresentado pela criança com DEL. O déficit não representa uma condição estática, Bishop (1999) ressalta que mesmo as dificuldades mais contundentes do DEL podem se modificar conforme a criança se desenvolve.

Todavia, esta é uma desordem persistente e as dificuldades podem ser observadas ao longo do desenvolvimento infantil, ainda que alterem o grau de severidade. Em sua maioria a persistência do déficit está relacionada a outra dificuldade: as crianças passam a apresentar sérias inabilidades durante o processo de escolarização, mais precisamente na alfabetização (POLL, BETZ & MILLER, 2010).

Só nos Estados Unidos, cerca de 70% dos casos diagnosticados durante a pré-escola apresentam uma forma de inadequação durante o processo de aquisição da escrita, como relatam Poll e seus colegas. Isto sem contar aqueles que não foram diagnosticados precocemente, os quais apresentam além das dificuldades escolares a manutenção de alterações severas na linguagem oral.

Bishop (1999) enfatiza a importância do reconhecimento das dificuldades de linguagem apresentadas pelos infantes por parte de pais e professores. Contudo, a autora explica que alterações estritamente lingüísticas são difíceis de serem detectadas e compreendidas, contrariamente a outras patologias em que há uma alteração de comportamento concomitante.

1.3. Manifestações do DEL

A principal característica do DEL, segundo Parisse & Maillart (2009), é a presença de alteração de linguagem referente à produção fonológica, ao vocabulário limitado, ao acesso lexical e à produção de sentenças. Essencialmente, o DEL refere-se à emissão, mas pode haver um comprometimento na recepção/ compreensão da linguagem (MacArthur & Bishop, 2005; Parisse & Maillart, 2009; Leonard & Deevy, 2010).

Dentre as dificuldades referentes à sintaxe da língua está a omissão assistemática e variável conforme a faixa etária de categorias funcionais⁷ (de flexão ou sintagma flexionado (*Inflectional Phrase*), de concordância (*Agreement*), morfologia de tempo (*Tense*), complementizador (*Complementizer*), entre outros).

Embora bastante incisiva no quadro de DEL, a omissão de determinadas categorias funcionais não está restrita a quadros patológicos, ela ocorre também durante a aquisição típica da linguagem. Todavia, esta omissão apresenta caráter transitório, enquanto que nas crianças com DEL ela é persistente e de duração indeterminada (JAKUBOWICZ, 2006).

De acordo com Jakubowicz (2006), as dificuldades de linguagem, essencialmente no que se refere aos aspectos gramaticais, são relacionadas por alguns autores à falha na aquisição de categorias funcionais, seja a categoria referente ao tempo verbal (*Tense*) como sugerem Wexler, Schütze & Rice (1998), entre outros estudos; seja referente ao complementizador (CP) supostos por Hamann, Penner & Lindner (1998).

De acordo com estes autores 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 (JAKUBOWICZ & NASH, 2001).

Mais sobre as teorias de aquisição da sintaxe que foram formadas com base nas dificuldades apresentadas tanto pelas crianças com DEL como pelas crianças típicas em aquisição será abordada em detalhes na próxima seção.

A grande maioria dos estudos sobre as manifestações do DEL foi realizada em línguas de origem germânica como o inglês e o alemão (para o inglês: Leonard, 1998; Rice, Wexler & Hershberger, 1998; entre outros; para o alemão: Clahsen, 1991), mas recentemente surgiram algumas pesquisas abordando línguas de origem românica incluindo o português brasileiro (francês: Jakubowicz & Nash, 2001; Jakubowicz, 2006; italiano: Bottari, Cipriani, Chilosi & Pfanner, 1998; entre outros; espanhol: Bedore & Leonard, 2005; português: Silveira, 2002). Além destas, também há estudos abordando as manifestações do DEL no grego, no japonês, entre outras línguas como cita Silveira (2002).

Silveira (2002) elenca as principais dificuldades encontradas tanto nas línguas de morfologia rica (línguas românicas, línguas V2, grego e finlandês)⁸ quanto no inglês, considerado língua pobre em morfologia.

⁷ Assumiremos a definição tradicional de categoria funcional a qual se refere a categorias sintáticas que abrigam o conjunto de traços funcionais de uma determinada língua (Miotto, Silva & Lopes, 2005; Jakubowicz, 2006).

⁸ Línguas românicas abordadas: italiano, francês e espanhol; línguas V2: alemão, sueco, holandês.

Em linhas gerais, as dificuldades relatadas nos estudos sobre o DEL e encontradas pela autora nas línguas de morfologia rica podem ser agrupadas nas tabelas a seguir.

Manifestações (dificuldades/ déficits)	Línguas
Uso de artigos	Alemão, sueco, holandês, italiano, húngaro e grego.
Concordância de número e/ou gênero	Espanhol, grego, alemão, holandês e finlandês.
Flexão de 3ª pessoa do plural	Espanhol e italiano.
Ordem de palavras	Línguas v2 (sueco, alemão, holandês)

Tabela 1a – Manifestações comuns às línguas de morfologia rica

As principais dificuldades sintáticas observadas no inglês dizem respeito à baixa frequência no uso das encaixadas, à omissão de determinantes, pronomes, preposições, formas no plural e do genitivo *-s*. Além destas, podem ser observadas dificuldades na marcação de 3ª pessoa do singular, do morfema de passado *-ed*, de formas auxiliares e de passivas reversivas (SILVEIRA, 2002).

Van der Lely & Stollwerck (1997) desenvolveram uma interessante pesquisa longitudinal com um garoto dos 9 aos 14 anos. A idéia das pesquisadoras era investigar a natureza do déficit em diferentes tipos de conhecimento (sintático, lexical e pragmático). O que se viu foi uma dificuldade centrada nas propriedades sintáticas da língua. Quando pistas semânticas eram apresentadas à criança o desempenho melhorava, aproximando-se do esperado.

O interessante é a melhora no desempenho ao longo do desenvolvimento lingüístico e cronológico do menino, ou seja, as dificuldades apresentadas por ele aos 9 anos eram minimizadas aos 14 anos. Um exemplo disto é a grande dificuldade apresentada pelo menino aos 9 anos em estruturar adequadamente sintagmas verbais, ao passo que aos 14 anos a mesma tarefa foi reaplicada onde se constatou melhora principalmente com verbos de alta frequência. Este efeito referente à frequência dos verbos não foi observado em crianças com desenvolvimento típico de mesma idade.

Esta mudança no comportamento lingüístico da criança com o déficit ausente na criança com desenvolvimento típico pode ser um indicativo do uso de diferentes níveis de linguagem para minimizar as dificuldades com a gramática da língua.

A melhora essencialmente com verbos de alta frequência também pode indicar o uso de pistas contidas no *input* durante a aquisição. Alguns autores (Shirai & Andersen, 1995, entre outros) associam a co-ocorrência de morfologia de tempo e aspecto e tipos específicos de verbos nas produções de crianças pequenas típicas à influência do *input* recebido pela criança (este assunto será retomado no próximo capítulo).

Contrariamente ao inglês, língua de morfologia pobre, as línguas românicas possuem sistemas flexionais manifestos, o que têm despertado grande interesse de diversos pesquisadores e promovido o maior desenvolvimento dos estudos acerca das manifestações sintáticas do déficit.

Leonard, Bortolini, Caselli, McGregor & Sabbadini (1992) em sua pesquisa observaram o uso da flexão plural de nome, da concordância de adjetivo e da flexão verbal de 3ª pessoa tanto no plural como no singular em crianças italianas.

O que o pesquisador e seus colegas verificaram foi o baixo desempenho das crianças com DEL no que concerne à flexão verbal de 3ª pessoa do plural, sendo esta forma substituída pelo singular.

A dificuldade na utilização da flexão de 3ª pessoa do plural pelas crianças com DEL adquirindo o italiano também foi observado por Bottari et al. (1998), que além da flexão, também notaram dificuldades com o uso de artigos e clíticos.

Bottari e seus colegas (1998) realizaram um estudo comparativo entre 11 crianças com DEL, uma criança com afasia aos 3 anos e 11 meses e crianças com desenvolvimento normal. O objetivo deste estudo era observar o funcionamento do DP e outros morfemas livres em italiano. Os determinantes foram omitidos em todos os grupos, mas foram as crianças com DEL que apresentaram maior índice de ‘erros’ (80% em contextos obrigatórios).

Nas crianças adquirindo espanhol, língua que apresenta os mesmos paradigmas flexionais do italiano, Bedore & Leonard (2005) também observaram problemas com a flexão verbal de 3ª pessoa do plural.

Além disto, segundo outros estudos relatados por Silveira, as crianças com DEL em aquisição do espanhol apresentam também dificuldade com flexão de número do nome (Merino, 1993 *apud* Silveira, 2002), desempenho comprometido no estabelecimento de concordância de gênero entre artigo e nome e a concordância de número com o sujeito (Restrepo, 1995 *apud* Silveira, 2002), além de omissão e erros de substituições de artigos e clíticos (Leonard, 1998).

Aparentemente os grandes vilões das crianças com DEL em aquisição do francês são as formas auxiliares. Segundo estudo de Methé & Crago (1996 *apud* Leonard, 1998) há grande incidência de omissão destas formas, além da dificuldade em realizar a concordância sujeito-verbo.

Jakubowicz & Nash (2001) buscaram verificar se crianças falantes de uma língua românica, no caso o francês, apresentam o mesmo comportamento que as crianças cuja língua materna pertence à família das línguas germânicas. Segundo as autoras, estudos recentes sugerem que as crianças anglófonas apresentam um déficit específico focalizado no Tempo e acabam por fazer uso de formas verbais não conjugadas em contextos ilegítimos para estas formas em lugar de qualquer outro tempo verbal esperado.

Contudo, o que se viu foi o uso da forma não conjugada apenas em lugar do passado composto pelas crianças adquirindo o francês como língua materna e, principalmente pelas crianças com DEL.

Os resultados obtidos pelas autoras sugerem que as crianças com DEL falantes do francês apresentam maior dificuldade com o uso e compreensão do passado composto (*passé composé*) do que com o presente simples, sendo que este último se mostra relativamente preservado. Tal fato também pode ser visto, de forma assistemática e transitória, nas crianças francófonas em aquisição típica.

Outra dificuldade apresentada pelas crianças adquirindo francês acometidas pelo déficit refere-se ao uso de determinantes definidos e de pronomes clíticos (JAKUBOWICZ, 2006).

Silveira (2002) argumenta que algumas das manifestações observadas nas crianças com DEL podem ser vistas como universais, uma vez que estas manifestações são constantes em diferentes línguas. Segundo a autora as manifestações compartilhadas pelas línguas românicas e pelas línguas com morfologia rica dependem da identificação dos valores atribuídos às categorias funcionais da língua em aquisição pela criança.

Com base nesta suposição, Silveira prevê as possíveis dificuldades das crianças com DEL adquirindo o português brasileiro. Após observar o desempenho de 4 crianças brasileiras, a autora verificou baixo rendimento na compreensão e na produção de interrogativas QU/ Wh, de orações passivas e relativas, além do uso inadequado de pronomes reflexivos.

Esta foi apenas a primeira pesquisa voltada para as questões especificamente lingüísticas do DEL atuando sobre o português brasileiro. Ainda há muito a ser visto e discutido.

1.4. Hipóteses Lingüísticas sobre a Natureza do DEL

O processo de aquisição da linguagem, em especial de categorias funcionais, tem sido alvo de diferentes pesquisas lingüísticas nos últimos anos, mas ainda há muito a ser entendido sobre como as crianças típicas ou com dificuldades específicas adquirem uma língua.

Observa-se que em diferentes línguas crianças em aquisição típica apresentam omissão ou, como alguns autores sugerem, subespecificação opcional ou assistemática de alguns dos traços funcionais. Enquanto para crianças com o desenvolvimento típico da linguagem oral as causas destas omissões

sugerem uma imaturidade característica deste desenvolvimento, para as crianças acometidas pelo déficit a origem desta ocorrência está suposta em hipóteses distintas e polêmicas.

Silveira (2002) explica que apesar dos avanços das pesquisas sobre o DEL e suas manifestações, ainda há muita controvérsia a respeito da melhor maneira de se explicar o déficit. Muito desta polêmica está vinculada à forma heterogênea de manifestação do déficit. Segundo a autora, é provável que algumas das hipóteses sobre a natureza do DEL não consigam abranger todas as suas peculiaridades.

À parte isto, é possível dividir as hipóteses acerca do suposto funcionamento do DEL em dois grandes grupos, os quais se subdividem em razão da maneira como se observam a abrangência das dificuldades, como mostra o quadro abaixo⁹.

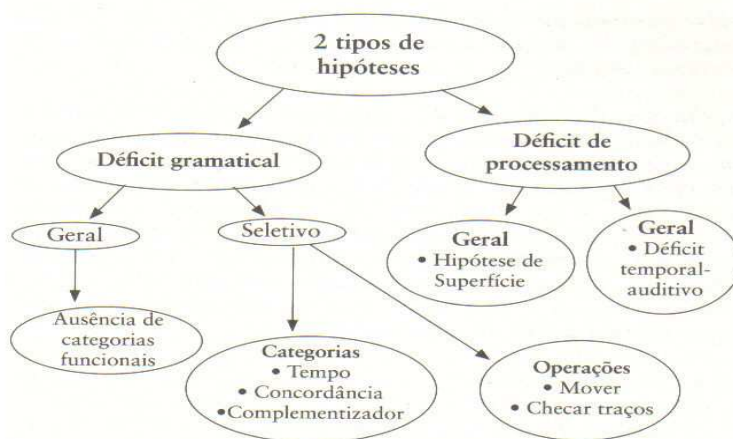


Figura 1 – Apresentação esquemática das hipóteses consideradas.

Em resumo, estas hipóteses diferem com relação ao que se supõe ser a origem das dificuldades apresentadas pelas crianças. De um lado estão aqueles que sugerem as manifestações do DEL como resultado de um comprometimento na competência gramatical. Do outro, estão agrupadas pesquisas onde se sustenta a presença do déficit em função de uma limitação no processamento da informação lingüística.

A grande maioria dos estudos em que se sugere um déficit gramatical se fundamenta na teoria gerativista chomskyana. Estas hipóteses também podem ser aplicadas à aquisição típica. Todavia, neste processo ocorre um ‘comprometimento’ temporário, em outras palavras, as crianças com desenvolvimento da linguagem dentro do esperado passam pelos mesmos tropeços que a criança com DEL. O que ocorre é

⁹ Figura extraída de Jakubowicz (2006), pp. 271.

que as crianças acometidas pelo déficit levam um tempo prolongado e indefinido para superar as dificuldades impostas pelo processo de aquisição (JAKUBOWICZ, 2006).

1.4.1. Hipóteses da competência gramatical comprometida

Embora os autores destas hipóteses compartilhem a idéia de um déficit no mecanismo gramatical, eles divergem quanto ao déficit ser geral ou seletivo.

a) Déficit Geral:

Dentro deste subgrupo encontram-se três hipóteses que supõem que a gramática apresentada pelas crianças com DEL seria desviante da Gramática Universal, uma vez que estas hipóteses admitem que os morfemas gramaticais e as categorias funcionais não fazem parte das representações lingüísticas subjacentes aos enunciados produzidos por estas crianças (JAKUBOWICZ, 2006).

1. Hipótese da Cegueira de Traços (*Feature Blindness*)¹⁰

Gopnik (1990b) propôs a hipótese da ‘Cegueira’ após realizar um estudo de caso de um garoto de 8 anos na tentativa de explicar as constantes omissões (exemplos 1)¹¹ ou usos inadequados (exemplos 2) de morfemas gramaticais em seus enunciados.

(1) <i>Yesterday I play_ chess</i>	ao invés de	<i>Yesterday I play<u>e</u>d chess</i>
(Ontem eu jogo xadrez)		(Ontem eu joguei xadrez)
<i>Him eat_ chocolate</i>	ao invés de	<i>He eat<u>s</u> chocolate</i>
(Ele (acusativo)/ O come chocolate)		(Ele come chocolate)

(2) <i>The Marie Louise look_ at the bird</i>	em lugar de	<i>Marie Louise look<u>e</u>d at the bird</i>
(A Marie Louise olhar para o pássaro)		(Marie Louise olhou para o pássaro)
<i>You got a tape recorders</i>	em lugar de	<i>You got a tape recorder</i>
(Você ganhou um gravadores)		(Você ganhou um gravador)

¹⁰ Expressão utilizada por Silveira (2002) e Jakubowicz (2006) - [tradução: Name, M.C].

¹¹ Tanto os exemplos (1) como os (2) foram extraídos de Jakubowicz (2006), pp. 272.

Segundo o autor, a criança com dificuldades ou ignora ou não tem consciência da informação semântica presente nestes traços, o que leva a uma incapacidade em adquirir de forma adequada a morfologia de gênero, número, definitude, tempo e aspecto.

2. Hipótese da Incapacidade de Adquirir Regras Gramaticais Implícitas

Esta hipótese é uma reformulação da Hipótese de Cegueira de Traços (Gopnik, 1990b) mencionada anteriormente. A revisão proposta por Gopnik & Crago (1991) ocorreu após um estudo comparativo entre crianças de 6 anos sem queixa de linguagem e 36 indivíduos com dificuldades de linguagem pertencentes a uma família inglesa¹².

Os autores observaram que os indivíduos com dificuldades de linguagem apresentavam comprometimento na produção de flexões verbais, adjetivais e adverbiais, além de dificuldade em realizar julgamento gramatical da morfologia de número, tempo e aspecto. Em contrapartida, o desempenho na compreensão de pronomes possessivos e reflexivos, e ainda no julgamento de gramaticalidade com base na estrutura argumental dos verbos se assemelhava ao apresentado pelas crianças típicas (JAKUBOWICZ, 2006).

A explicação para a ocorrência destes ‘erros’ estaria na incapacidade dos sujeitos com o déficit em adquirir regras implícitas da gramática. Gopnik & Crago (1991) sugerem que crianças com DEL não possuem um mecanismo normal de aprendizagem de regras morfológicas, as quais permitem a elaboração de paradigmas flexionais (flexão verbal, plural de palavras e não-palavras, derivações lexicais) a partir de dados lingüísticos retirados do ambiente.

A noção de ‘mecanismo de aprendizagem de regras morfológicas’ é baseada na proposta de Pinker (2004) que alega que as formas regulares e irregulares não são armazenadas e representadas da mesma maneira. O autor sugere que para a produção de uma forma regular estariam envolvidos diferentes processos, tais como junção de raiz e afixo. Por outro lado, para a produção de formas irregulares outros processos estão envolvidos como, por exemplo, recuperação direta do item flexionado pela memória de longo-prazo (SILVEIRA, 2002).

Para Gopnik & Crago (1991), as crianças acometidas pelo déficit não seriam capazes de diferenciar as formas regulares das irregulares, sendo ambas aprendidas por processos associativos.

Desta forma, Gopnik (1994 *apud* Jakubowicz, 2006) encontra explicações para as dificuldades apresentadas pelas crianças com DEL pela ausência destes paradigmas flexionais que leva ao

¹² Esta família apresentava diversos indivíduos com severas alterações na aquisição da linguagem, entretanto muitos deles também possuíam outros comprometimentos, como já mencionado.

comprometimento seletivo dos traços funcionais, mas preservando outras habilidades lingüísticas, dentre elas a interpretação da estrutura argumental dos verbos.

Na tentativa de dar conta da opcionalidade da gramática das crianças com DEL como os casos de erros de supergeneralização apresentados por Leonard et al. (1992) Gopnik (1994 *apud* Jakubowicz, 2006) revisou novamente sua hipótese.

Nesta última versão, a aparente competência representada pela assistemática omissão dos morfemas gramaticais é explicada como resultado de uma estratégia de aprendizagem que faz uso da memorização das formas flexionadas.

3. Déficit da Aquisição das Categorias Funcionais

Com base na teoria maturacional de Radford (1997), Guilfoyle, Allen & Moss (1991 *apud* Jakubowicz, 2006) após observarem os resultados de Gopnik & Crago (1991) propuseram que as dificuldades apresentadas pelas crianças acometidas pelo DEL decorrem da aquisição das categorias funcionais que inicialmente estariam ausentes em sua gramática.

Radford (1997) sugere que a gramática das crianças pequenas difere de forma significativa da gramática do adulto essencialmente em dois aspectos: 1) a estrutura das frases das crianças são projeções de núcleos lexicais (substantivo, verbo, adjetivo e preposição) e não de núcleos lexicais e funcionais como a dos adultos; 2) enquanto as estruturas dos adultos possam ser concebidas como redes de relações de irmandade temáticas e não-temáticas, as das crianças são apenas redes temáticas.

A este período Radford dá o nome de fase pré-funcional, onde haveria apenas itens lexicais e os funcionais emergiriam mais tarde através da maturação lingüística. Tal suposição foi seguida de perto por diversos pesquisadores como Lebeaux (1987 *apud* Kato, 1999), Guilfoyle & Noonan (1988 *apud* idem), entre outros (KATO, 1999).

Para explicar a presença, ainda que esporádica, destas categorias nesta gramática supostamente composta apenas por categorias lexicais, Guilfoyle et al. (1991 *apud* Jakubowicz, 2006) sugere que os elementos funcionais seriam formas não analisadas e incorporadas à gramática.

b) Déficit Seletivo:

As hipóteses que aqui seguem supõem a coexistência de uma gramática intacta e um comprometimento gramatical seletivo de categorias funcionais particulares ou de operações sintáticas específicas.

Segundo Jakubowicz (2006), o que diferencia as crianças pequenas sem queixa de dificuldade de linguagem das com DEL é a duração deste comprometimento. Para as primeiras seria um período curto, por outro lado para as crianças com o déficit seria um período longo e indefinido.

1. Déficit Seletivo da Categoria Funcional Flexão (Infinitivo Opcional)

Esta hipótese proposta por Rice e seus colaboradores (Rice, Wexler & Cleave, 1995; Wexler et al., 1998; Rice et al., 1999) tem como base os trabalhos de Wexler (1990) em que a presença de verbos na forma não-finita (Infinitiva Raiz, RI) nas elocuições infantis é explicada como um estágio denominado 'Estágio do Infinitivo Opcional' (a saber, OI).

Wexler (1990 *apud* Wexler, 1998) propõe por meio da OI que as crianças típicas em aquisição omitem de forma assistemática as marcas de tempo (T – tempo - e Agr - concordância) e sujeitos da oração mesmo em línguas em que o sujeito nulo não é permitido.

Neste estágio do desenvolvimento, as crianças fixam parâmetros relevantes corretamente, uma vez que, de certa forma, sabem quais são as propriedades relevantes. Contudo, apresentam um sistema computacional na Faculdade da Linguagem diferente da gramática do adulto. Na gramática da criança há a possibilidade de omitir a categoria Tempo da representação sintática.

Para Rice (Rice et al, 1995, 1998, 1999; Rice, 2000) os indicadores de OI, ou seja, a ocorrência de RIs, são mais frequentes nas crianças adquirindo inglês acometidas pelo déficit com idade por volta dos 5 anos do que nas crianças com desenvolvimento lingüístico típico na mesma faixa etária, ou mesmo mais novas.

Rice et al. (1998) acompanhou longitudinalmente três grupos de crianças: um grupo com crianças acometidas pelo déficit com idades entre 4 e 5 anos; outro composto por crianças típicas mais novas que as com DEL; e outro grupo com crianças típicas de idades compatíveis ao grupo de crianças com o déficit.

O grupo de pesquisadores observou aumento no uso da flexão verbal das crianças típicas mais novas. As típicas mais velhas já iniciavam o estudo com desempenho altamente satisfatório e se mantinham neste nível, enquanto que as crianças com DEL progrediram significativamente ao longo da pesquisa, mas ao final ainda apresentavam níveis de desempenho inferior ao das crianças mais novas.

Com base nesta evidência, o grupo de pesquisa de Rice supõe que o DEL seja um estágio estendido do infinitivo opcional em que o uso da forma infinitiva é prolongado por um período indefinido.

2. Déficit Seletivo de Concordância Gramatical (categoria funcional Agr)

Clahsen (1991) propôs esta hipótese na tentativa de explicar por que crianças acometidas pelo déficit adquirindo alemão são capazes de realizar os movimentos exigidos ao verbo pela língua, mas não conseguem manter a concordância verbo/ sujeito.

Segundo esta hipótese, os possíveis erros de colocação do verbo (V permanece na posição final sem realizar movimento) ocorrem em função do verbo não apresentar as marcas de concordância de pessoa e número do sujeito.

Em 1997, Clahsen, Barket e Gollner (*apud* Jakubowicz, 2006) modificaram a hipótese baseando-se na teoria dos traços formais de Chomsky (1995). Os autores sugerem que a gramática das crianças com DEL seria semelhante à das crianças consideradas típicas, contudo com ausência da categoria funcional Agr (traço não interpretável), o que dificulta a realização de concordância da forma verbal com o sujeito, apesar do movimento do verbo.

3. Déficit Seletivo da Operação Sintática de Movimento

Esta hipótese proposta por van der Lely e seus colaboradores (van der Lely, 1997b; van der Lely & Stollwerck, 1996; 1997), também denominada como Hipótese Representacional das Relações Dependentes (*Representation Déficit for Dependent Relations, RDDR*), surgiu a partir de estudos com crianças falantes de inglês (L1) com DEL.

Um exemplo de relação dependente seria a concordância verbo-sujeito, em que a forma flexional do verbo (no inglês: jump_/ jumps; no português: pulo/ pula) é dependente da relação sintática entre o sintagma nominal (relação de número e pessoa) e o verbo (VAN DER LELY, 1997b).

Segundo a autora, as crianças com DEL apresentam déficit na representação das relações de dependência, principalmente nas relações entre elementos à distância do enunciado. Estas crianças, ao menos as anglófonas, apresentam dificuldade com o movimento dos constituintes da frase, o que seria um déficit seletivo, pois a operação de movimento parece ser opcional.

4. Restrição de Checagem Única (*Unique Checking Constraint, UCC*)

Wexler (1998) propôs esta hipótese como uma extensão e caracterização do período de infinitivo opcional tanto em crianças típicas como naquelas acometidas pelo déficit. A base da UCC é a teoria chomskyana dos traços formais (1995) que supõe a necessidade de uma dupla checagem de traços não-interpretáveis nas operações de movimento.

Os traços, seguindo a teoria dos traços formais, podem ser divididos em traços +/- interpretáveis, sendo que os [+] interpretáveis permanecem na derivação até a Forma Lógica, já os traços [-] interpretáveis por não terem papel na Forma Lógica (FL), devem ser checados e apagados ao longo da derivação, não chegando até a FL (cf. Wexler, 1998).

As categorias de Agr (concordância) e T (tempo) possuem um traço D cada, já que seus especificadores vão abrigar DPs que venham a funcionar como sujeitos da oração. Por serem categorias funcionais o traço é [-] interpretável, sendo [+] interpretável no DP que vier ocupar essas posições, checando, então, o traço não-interpretável e o apagando. Em estruturas como (3) tanto Agr como T são projetados com um VP e seu argumento externo DP. Agr e T (TNS) devem ser checados pelo DP, então este sobe até o Spec de TP onde este é checado e apagado; e depois sobe para checar Agr. Esse seria o funcionamento da gramática do adulto, uma vez que o DP passou por duas checagens.

$$(3) \text{ Agr [D] TNS [D] [}_{VP} \text{ DP V...]} \\ [{}_{AgrP} \text{ DP}' \text{ Agr}^{\circ} [{}_{TNSP} \text{ t}' \text{ TNS}^{\circ} [{}_{VP} \text{ t}' \text{ V...}]]]^{13}$$

O que complica para a criança é o fato de haver duas checagens. Segundo a hipótese de Wexler, a gramática inicial da criança típica e a da criança com DEL obedecem à restrição de checagem única, sendo assim o DP realiza uma única checagem dos traços de Agr ou T, com isso a concordância verbo-sujeito pode não ocorrer da forma esperada.

Caso houvesse uma dupla checagem, a criança produziria uma sentença como o exemplo (4a), que seria a representação da projeção vista em (3). Mas como a criança realiza apenas uma checagem, ou seja, o DP pode subir até TP, sem passar por Agr (a produção ocorre como em (4b), que também pode ser representada como em (5)); ou subir somente até Agr.

- (4) a. Os meninos choraram.
b. Os meninos chorou.

$$(5) \text{ Agr [D] [DP}' \text{ TNS [}_{VP} \text{ t}' \text{ V...}]]]^{14}$$

¹³ Exemplos extraídos de Wexler (1998), p. 59.

Ao longo do desenvolvimento da linguagem, a gramática da criança passa a ser menos restritiva e deixa de permitir apenas uma checagem. Entretanto, para a criança com DEL esse processo leva mais tempo.

5. Hipótese da Complexidade Computacional (HCC)

Jakubowicz & Nash (2001), em estudo já relatado anteriormente, observaram que as crianças francófonas acometidas pelo déficit apresentavam dificuldades com o passado composto (*passé composé*) sendo substituído pela forma não conjugada. O interessante nas produções destas crianças era a relativa preservação do presente simples, cuja aquisição costuma ser mais complexa do que o passado.

A fim de explicar o funcionamento do passado composto e do presente simples na gramática destas crianças, as autoras propuseram uma análise sintática destes dois tempos verbais, supondo um processamento sintático mais complexo para o passado composto em relação ao presente. Jakubowicz (2006) tenta esclarecer esta hipótese:

(...) Mostramos que a representação lingüística do presente inclui somente uma única categoria funcional – categoria Flexão – que é identificada (morfologicamente) pelo clítico nominativo (o pronome sujeito) em francês falado. A representação lingüística do passado composto exige a presença de uma categoria funcional suplementar – a categoria que designaremos por Auxiliar – na qual o auxiliar “avoir” (ter) ou “etre” (ser/estar) é colocado. Segundo esta análise, uma proposição no presente não tem a mesma estrutura de uma proposição no passado composto em francês; a saber, a categoria Flexão, identificada pelo clítico nominativo, é obrigatoriamente presente no domínio funcional de toda proposição com um verbo conjugado em francês, ao passo que a categoria funcional Auxiliar é unicamente projetada no passado composto (...)
JAKUBOWICZ (2006), p. 306¹⁵.

Tal análise levou à formulação da Hipótese de Complexidade Computacional (HCC) por onde 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 são omitidas ou usadas indevidamente; e

¹⁴ Idem, p. 60.

¹⁵ Jakubowicz, C. (2006) in Corrêa, L.M.S (org.) Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento lingüístico [tradução: Name, M.C]. Ed. Puc Rio/ Loyola.

semanticamente motivadas que necessitam de considerações semântico-conceituais, aparecem tardiamente e podem ser omitidas ou usadas de forma incorreta, principalmente pelas crianças com DEL.

1.4.2. Hipóteses do Déficit de Processamento

1. Hipótese de Superfície

Esta hipótese foi proposta por Leonard e seus colaboradores (Leonard, 1998; Leonard & Eyer, 1997; entre outros) na tentativa de explicar as dificuldades das crianças anglófonas com DEL em adquirir adequadamente morfemas gramaticais.

Segundo Leonard (1998), as crianças com DEL apresentam uma limitação na percepção da linguagem ocasionada por uma redução na velocidade de processamento da informação. Esta lentificação no processamento acarretaria na baixa discriminação de morfemas de curta duração, ou foneticamente fracos, dificultando a formação de paradigmas gramaticais.

As crianças com DEL quando adquirindo inglês, com base nesta hipótese, tendem a apresentar maior dificuldade com a marcação do *-s* da terceira pessoa do singular, a marcação de passado *-ed*, a marcação 's de possessivo, os artigos, a cópula e o auxiliar 'be', o complementizador 'that', entre outros elementos de categoria fechada de curta duração (JAKUBOWICZ, 2006).

O que Leonard (1998) sugere é que as dificuldades irão variar em severidade conforme a morfologia da língua. Assim, em línguas como o hebraico e o italiano em que as flexões são silábicas e mais prolongadas, as crianças com DEL tendem a apresentar produção destas categorias muito próxima do esperado.

O estudo de Bortolini & Caselli (1997) traz evidências para esta hipótese. As crianças acometidas pelo déficit adquirindo italiano apresentam uso dessas flexões quase semelhante ao do grupo controle. Porém, empregam com menor frequência artigos e pronomes objetos '*os quais são monossilábicos não acentuados e aparecem em posição em que têm duração breve*' (Jakubowicz, 2006, p. 290).

Para Leonard (1989) não há diferenças entre a gramática da criança com o déficit e a da criança típica, apenas uma lentidão no processamento da informação fonológica da primeira e, conseqüentemente, na sua aquisição da linguagem.

Aparentemente, as crianças com DEL são capazes de perceber estes morfemas de curta duração, mas como a informação é processada de forma lenta, elas não conseguem atribuir função gramatical adequada aos morfemas breves foneticamente. Estas crianças terão de realizar dois processos

paralelamente: atribuir função a estas categorias enquanto processam o enunciado o que leva ao seu uso inadequado e até mesmo a omissões.

1.4.3. Observações sobre as hipóteses apresentadas

A maioria das hipóteses descritas anteriormente apresenta 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 em outras línguas senão para aquela em que foi proposta.

De modo geral, as três hipóteses em se que 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 estas hipóteses parecem não conseguir explicar de forma efetiva as ocorrências assistemáticas e o uso variável e adequado destas categorias pelas crianças em questão.

Jakubowicz (2006) ressalta que, se de fato as crianças apenas memorizam as formas flexionadas como sugere Gopnik (1994 *apud* Jakubowicz, 2006), então determinados verbos devem ocorrer sempre na forma flexionada. Contudo, não é isso o que se observa. A autora ilustra apresentando os exemplos de uma criança com DEL adquirindo inglês em que o verbo *like* é utilizado de forma correta e incorretamente (6)¹⁶.

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

**She like him* (Ela gostar dele)

Quanto à proposta de Guilfoyle et al.(1988; 1991 *apud* Jakubowicz, 2006), há algum tempo a teoria maturacional de Radford (1997) 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 antagonista 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 são devidos a problemas no processamento ou meramente pelo 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.

¹⁶ Exemplos apresentados por Jakubowicz (2006), p. 277.

Algumas regularidades na fala das crianças logo aos dois anos, como as produções da ordem SVO ou SOV, esta 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 (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 maturacionista proposta por Radford.

Um dos problemas encontrados na hipótese de Leonard é que ela não consegue dar conta de dados como os apresentados por Rice e Wexler (1991 *apud* Jakubowicz, 2006) em que crianças anglófonas com DEL apresentam maior dificuldade com “s” de “*John walks*” do que com o “s” de “*The books*”, sendo que os dois elementos possuem o mesmo valor fonético e segundo a teoria de Leonard, ambos deveriam ser problemáticos.

Quanto às hipóteses em que é sugerido um déficit seletivo na competência gramatical, pode se observar acordo entre os pesquisadores quanto à idéia da ausência de uma determinada categoria funcional ou mesmo de uma operação sintática específica.

As exceções seriam as hipóteses de Jakubowicz & Nash (2001) e de Wexler (1998) que evitam estipular a indisponibilidade de uma categoria funcional supondo uma restrição gramatical.

A HCC de Jakubowicz & Nash (2001) 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 esta 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) que será apresentada em maior detalhe no próximo capítulo, 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, esta associação é mais evidente nas crianças típicas do que naquelas com o déficit. Um 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 esta categoria. Com isso, a criança com o déficit apresenta desenvolvimento lento das flexões verbais.

Com base nesta 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.

No próximo capítulo as noções de aspecto e tempo serão expostas, o que facilitará a compreensão da proposta de Leonard e seus colaboradores (2007; 2010). Esta proposta também será novamente abordada, desta vez suas evidências serão apresentadas em maior detalhe e discutidas.

Crianças com o déficit apresentam dificuldades com categorias funcionais, principalmente com as categorias de tempo e aspecto. Supõe-se que estas crianças as omitam de forma assistemática ou deixem-nas subespecificadas, semelhante ao que ocorre nas crianças típicas durante o processo de aquisição, contudo o prolongamento deste período é a característica do DEL. Este capítulo traz uma discussão teórica sobre as noções de tempo e aspecto, seguida das questões sobre as aquisições típica e atípica destas categorias.

CAPÍTULO 2

TEMPO E ASPECTO

2.0. Tempo e Aspecto – suas características intrínsecas e suas particularidades

A temporalidade dos eventos pode ser referida tanto pela noção de tempo como pela aspectual, o que as diferencia é a presença ou ausência da perspectiva do falante. O aspecto evidencia uma importante característica das línguas naturais, a possibilidade de um falante poder descrever um mesmo episódio a partir de diferentes pontos de vista (CHIERCHIA, 2003). Já o tempo verbal, como sustenta Comrie (1976), satisfaz a necessidade destas línguas de expressar por meio de uma categoria gramatical a referencialidade do tempo.

A noção de tempo verbal está diretamente relacionada a outros dois conceitos: eventos e momento da enunciação. Isto porque, Chierchia (2003) explica que tempo verbal é fundamentalmente a possibilidade de localizar a eventualidade descrita pelo verbo especificando o seu momento inicial ou final (o ponto de culminação). Esta eventualidade é relacionada pelo tempo verbal ao momento de enunciação.

Reichenbach (1947) atribuiu ao tempo verbal a capacidade de relacionar de forma cronológica três momentos específicos e essencialmente relevantes para compreensão da morfologia de tempo. Estes momentos capazes de relacionar cronologicamente os morfemas temporais são identificados como: momento de fala (MF/ *speech time*), momento de realização da ação expressa pelo verbo (ME/ *event time*) e momento de referência (MR/ *reference of time*).

A proposta de Reichenbach responde a duas exigências de forte apelo intuitivo. Primeiramente, atende ao objetivo último dos tempos verbais, ou seja, fornece instruções para situar o momento do evento e assim localizar no tempo a ação expressa pelo verbo.

A segunda exigência é atendida ao atentar à sistematicidade do momento de fala confirmando a intuição corrente de que o fundamento direto/ indireto da interpretação das formas verbais flexionadas em tempo é a dêixis (referência à própria situação da enunciação) (ILARI, 1997).

O conceito de tempo verbal proposto por Comrie (1976) também reflete a sua característica dêitica. Segundo o autor, tempo verbal, ou a expressão gramaticalizada da localização temporal, está relacionado a uma situação que se refere a outro tempo de fala.

Os três tempos verbais comuns à maioria das línguas naturais: presente, passado e futuro (este último em algumas línguas tem também valor modal) 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 (figura 1b).

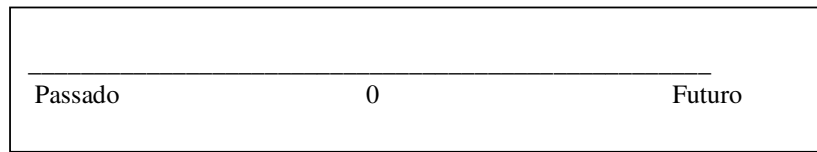


Figura 1b – Representação para Análise do Tempo¹⁷

Para o autor esta seria a representação mais adequada para a análise temporal. Na figura acima, 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.

- (1) O menino caiu no tanque de areia. – *evento com ponto de culminância anterior ao marco zero*
 A pipa está caindo na antena agora. – *concomitante ao momento da enunciação*
 As folhas estão caindo da árvore. – *evento contínuo.*

Isto nos remete aos conceitos de eventualidade/ evento e processo comentados por Chierchia (2003). Estes conceitos são importantes para a compreensão não apenas da noção de tempo verbal, mas também daquela referente ao aspecto.

Os eventos são entidades singulares, com seu final previsto; já os processos, por outro lado, podem ser pensados como uma pluralidade de eventos que se sucedem ao longo da sua existência sem final previsto.

Ilari (1997) ressalta que o estudo sobre a expressão lingüística de tempo é complexo. O autor explica que esta complexidade é devida à falta de biunivocidade entre conteúdos expressos e os recursos expressivos, em outras palavras, o conjunto de elementos disponíveis para representar linguisticamente a referencialidade temporal é relativamente limitado. Prova disto é o uso de uma mesma forma verbal para expressar fatos ocorridos em momentos distintos¹⁸.

- (2)a. A criança dormiu das 4 da manhã até a tarde do dia seguinte (esteve dormindo)
 b. Pouco antes das 4 da manhã a criança dormiu e os pais puderam descansar (adormeceu)

¹⁷ Figura retirada de Comrie (1985, p.02) – minha tradução.

¹⁸ Exemplos retirados de Ilari (1997, p.10).

A diferença entre a primeira e a segunda oração representadas acima está no valor aspectual do tempo verbal pretérito perfeito. Enquanto o pretérito perfeito ‘dormiu’ em (2a) representa um evento com duração definida, o ‘dormiu’ de (2b) não dá indicações de um término previsto.

À esta possibilidade de falar sobre diferentes momentos fazendo uso de uma mesma forma verbal dá-se o nome de aspecto.

Segundo Comrie (1976), aspecto pode ser definido como as diferentes maneiras de se observar a constituição temporal interna de uma situação. Esta definição é baseada naquela formulada por Holt (1943) citado por Comrie (1976) em que se sugerem estados sucessivos ou conjunto de fases internas presentes ou não em um evento.

Sendo assim, enquanto o 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).

Dowty (1979, p. 52) explica que aspecto se distingue do tempo verbal através de uma perspectiva semântica em que o tempo verbal relaciona tempo a uma situação descrita pela enunciação (passado, presente e futuro). Aspecto (ou os marcadores aspectuais¹⁹) distingue o início, o meio e o fim de um evento referido, seja este evento simples ou sucessivo, completo ou contínuo.

Desta forma, aspecto pode ser entendido como uma propriedade semântica de uma sentença que apresenta uma determinada situação referida por meio de uma perspectiva específica, ou os contornos temporais de uma situação.

Smith (1983) supõe a existência de diferentes escolhas aspectuais na representação lingüística de um único verbo. Cada escolha contribui para a interpretação aspectual do evento de diferentes maneiras. Tomando o exemplo da autora: *Mary swims* (Maria nada), haveria a possibilidade de escolha da forma progressiva supondo que o evento desenvolvido por Mary ainda está em desenvolvimento (*Mary is swimming*). A escolha do verbo em sua forma simples sugere se tratar de um evento em sua completude. Além destas, há outras escolhas possíveis.

Em linhas gerais, 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, o que Smith (1997) denomina como *situation aspect*.

Estes dois tipos de informação estão disponíveis e co-existem na sentença, sendo que *viewpoint aspect* normalmente é representado morfologicamente (afixos ou morfemas). *Situation aspect* é mais abstrato e codificado pelo verbo e seus argumentos, a chamada ‘constelação verbal’ (SMITH, 1983;

¹⁹ Morfemas de tempo ou estruturas sintáticas requeridas pelo verbo; os marcadores aspectuais variam entre as línguas (Comrie, 1976; Cherchia, 2003).

1997). Situações específicas podem ser classificadas de acordo com suas propriedades, as quais serão discutidas na próxima subseção.

Contudo as línguas naturais diferem entre si na forma de expressar linguisticamente o sistema aspectual. Existindo, inclusive, línguas em que o aspecto não é gramaticalizado (COMRIE, 1976; DAHL, 2001).

Freitag (2007) explica que em línguas como o português brasileiro, o aspecto não é marcado exclusivamente por um elemento gramatical como o tempo verbal é marcado pela flexão. Na verdade, ele se manifesta de diferentes formas, seja inerente ao verbo ou codificado pela morfologia de tempo ou demais marcadores aspectuais, tais como adjuntos adverbiais.

As línguas eslavas possuem a categoria aspectual bem marcada, representada pela oposição contrastiva marcado/ não-marcado, e expressa em sua morfologia. Já as línguas românicas e mesmo o inglês não apresentam esta marcação de forma clara e, muitas vezes, representam tempo verbal e aspecto em um mesmo morfema (FREITAG, 2007).

Esta falta de clareza na marcação de tempo e aspecto apresentada pela grande maioria das línguas naturais pode levar a criança em aquisição a realizar inferências inadequadas quanto ao funcionamento da flexão verbal, como será exposto na seção 2.2.

2.1. As diferentes formas aspectuais e a noção de acionalidade

Conforme apontado brevemente acima, Smith (1997) afirma que dois componentes teóricos constituem o sistema aspectual: *situation type* e *viewpoint aspect*, os quais abarcam informações sobre o início, o fim, as mudanças de estado e a duração de um determinado evento.

Grande parte das pesquisas recentes (Wagner, 2001; Leonard et al., 2007; Leonard & Deevy, 2010; entre outros) sobre aspecto traz a substituição destes termos por aspecto lexical, também denominado como aspecto inerente ao verbo, Acionalidade ou Aktionsart; e aspecto gramatical, respectivamente. Esta será a nomenclatura utilizada nesta dissertação.

O aspecto gramatical traz a perspectiva do evento envolvendo distinções semânticas que podem ser codificadas através de verbos auxiliares ou morfemas flexionais. Este tipo de aspecto é subdividido em perfectivo e imperfectivo (do latim “*perfectus*” que significa completo).

Comumente o aspecto gramatical perfectivo é visto em predicados como *irregular past* ou *past tense –ed* no inglês e o pretérito perfeito no português, mas estas formas não indicam necessariamente uma ação completa. Já o imperfectivo é visto em construções progressivas, sendo o aspecto progressivo um subtipo de imperfectivo que expressa ações continuadas (COMRIE, 1976). No português a forma imperfectiva é também expressa pelo pretérito imperfeito.

Comrie (1976) explica que a diferença entre aspecto perfectivo e imperfectivo está no fato de o primeiro apresentar um ponto de vista externo à situação, sem necessariamente distinguir qualquer estrutura interna; enquanto que o imperfectivo exibe um ponto de vista interno ao evento e uma preocupação crucial com sua estrutura interna, mantendo atenção tanto nos eventos que antecedem o início como os posteriores ao final. Neste último, a situação é um conjunto de fases internas, já no traço perfectivo a situação é homogênea, completa.

A oposição básica entre os traços [+/-] perfectividade é melhor descrita com referência à natureza do intervalo correspondente ao momento do evento ou momento de realização da ação expressa pelo verbo (ME). Em outras palavras, na distinção entre um intervalo de ME que se apresenta com um fechamento ou uma completude propiciando a visualização do evento em sua totalidade e um intervalo aberto ou contínuo com sua conclusão ‘*além dos horizontes da linguagem utilizada*’ (BERTINETTO, 2001: 183).

Sendo assim, aspecto perfectivo e imperfectivo se contrapõem na possibilidade de um evento ser observado como completo ou não. Nas palavras de Basso (2006) apoiando-se em Bertinetti (1994):

(...) representação pode ser perfectiva, quando o evento em questão é apresentado como conclusivo ou como não mais em andamento, ou imperfectiva, quando o evento é apresentado como inconclusivo, isto é, em andamento.

Basso (2007), p. 12.

Nos exemplos apresentados em (3) esta diferença pode ficar mais clara:

- (3)a. Ana limpou a varanda
- b. Ana estava limpando a varanda

Em (3)a. o evento é visto em sua totalidade apresentando um intervalo fechado desde a construção da sentença ao momento de sua enunciação. Por outro lado, em (3)b. não se pode afirmar que o evento foi concluído, há indícios apenas de seu início. Desta forma, o evento em (3)b. apresenta um intervalo aberto com um final não-especificado.

Basso (2007) explica que há outras duas maneiras de se diferenciar as noções aspectuais de (im)perfectividade. Uma delas se dá por meio da compatibilidade dessas perspectivas aspectuais com adjuntos do tipo ‘por X tempo’ e ‘durante X tempo’. Aparentemente, apenas os perfectivos são compatíveis com os dois tipos de adjuntos em uma leitura em que não haja repetição do evento, como mostram os exemplos em (4).

(4)a. Pedro brincou no parque durante/ por 1 hora.

b. ? Pedro brincava no parque durante/por 1 hora.

A sentença em (4)b. só pode ser interpretada de forma adequada se entendermos que há repetições do evento brincar, ao passo que em (4)a. a interpretação é adequada, desde que, não ocorra repetições do evento.

Outra forma de diferenciar aspecto perfectivo do imperfectivo se dá através da característica de isomorfismo atribuída aos perfectivos, ou seja, a ordem de apresentação dos eventos perfectivos em uma dada sentença ocorre de forma organizada correspondente à ordem de ocorrência dos eventos.

Basso (2007) trabalha com um exemplo, um fragmento de texto retirado de uma crônica de Veríssimo (1982), exposto a seguir, que ilustra de forma clara esta característica.

(5) Estavam na casa de campo, ele e a mulher (s1). Iam todos os finais de semana (s2). Era uma casa grande, rústica, copiada de revista americana, e afastada de tudo (s3). Não tinha telefone (s4). O telefone mais próximo ficava a sete quilômetros (s5) O vizinho mais próximo ficava a cinco (s6). Eles estavam sozinhos (s7). A mulher só ia acompanhá-lo (s8). Não gostava da casa de campo (s9). Tinha de cozinhar com lenha enquanto ele ficava mexendo no jardim, cortando a grama, capinando, plantando (s10). Foi na janela da cozinha que ela viu ele ficar subitamente teso e largar a enxada, como se a enxada tivesse lhe dado um choque (s11). Ela correu para a porta da cozinha e gritou (s12).

Segundo Basso (2007), as informações dadas das sentenças 1 a 10 (s1 a s10) representam eventos imperfectivos (todas estão no pretérito imperfeito) e não possuem uma ordem temporal rígida, fato observado na possibilidade de alteração da ordem de ocorrência sem alteração do sentido, como veremos em (6).

(6) Eles estavam sozinhos (s7). A mulher só ia acompanhá-lo (s8). Tinha de cozinhar com lenha enquanto ele ficava mexendo no jardim, cortando a grama, capinando, plantando (s10). Estavam na casa de campo, ele e a mulher (s1). Não tinha telefone (s4). O telefone mais próximo ficava a sete quilômetros (s5). O vizinho mais próximo ficava a cinco (s6). Era uma casa grande, rústica, copiada de revista americana, e afastada de tudo (s3). Iam todos os finais de semana (s2). Foi na janela da cozinha que ela viu ele ficar subitamente teso

e largar a enxada, como se a enxada tivesse lhe dado um choque (s11). Ela correu para a porta da cozinha e gritou (s12).

Diferentemente das demais, as sentenças (s11) e (s12), que representam eventos perfectivos (estão no pretérito perfeito), não possibilitam essa inversão acarretando perda de coesão do texto.

(7) Ela correu para a porta da cozinha e gritou (s12). Foi na janela da cozinha que ela viu ele ficar subitamente teso e largar a enxada, como se a enxada tivesse lhe dado um choque (s11).

O aspecto gramatical nos oferece a noção de completude ou incompletude abrangendo visões internas a uma situação. Outra noção importante na compreensão do domínio tempo-aspectual é a acionalidade, ou aspecto lexical.

Alguns teóricos (Verkuyl, 1993; Krifka, 1998) 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 com na base existência de argumentos empíricos que corroboram para a separação entre as noções, dentre elas a possibilidade de se articular predicados perfectivos com eventos télicos ou atélicos, como veremos adiante.

Este autor, seguindo passos de outros teóricos (Squartini, 1998; Bertinetto, 2001), trabalha com três noções distintas e específicas dos fenômenos tempo-aspectuais:

referência temporal que localiza deitivamente os eventos em uma linha do tempo orientada; aspecto refere-se à representação do evento feita pelo falante, que pode tratá-lo como conclusivo ou inconclusivo; e, por fim, a acionalidade refere-se à natureza do evento, se ele é ou não durativo, estativo, ou possui um ponto final previsível (telicidade).

Basso (2007), p. 18.

Aspecto e Acionalidade são categorias ortogonais, ou seja, elas estão ligadas a diferentes veículos lingüísticos, morfologia verbal de tempo e entradas lexicais, respectivamente; no entanto, possuem interações como aquelas em que verbos télicos perdem seu valor de telicidade em contextos imperfectivos, mais especificamente no progressivo²⁰ (BERTINETTO, 2001).

²⁰ A esse fenômeno dá-se o nome de paradoxo do imperfectivo, no entanto não nos aprofundaremos nesta questão. Para mais sobre o assunto, ver Basso (2007).

Segundo Smith (1983), 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.

Chierchia (2003) apresenta em sua revisão três classes acionais formadas pelos verbos e sintagmas verbais conforme o tipo de eventualidade descrita: eventos (dotados de culminação); processos (conjuntos articulados de eventos); e estados (conjuntos de condições instantâneas qualitativamente homogêneas). Destas três, as duas primeiras já foram comentadas anteriormente em função da sua importância junto aos conceitos de tempo verbal e aspecto.

Diferentemente dos eventos que são entidades singulares, os estados apresentam pluralidade de forma quase semelhante aos processos. Entretanto, enquanto os processos são um conjunto de eventos, os estados são uma pluralidade de estados instantâneos.

A idéia acerca das classes acionais mencionada por Chierchia é muito semelhante à classificação aristotélica incorporada pela Filosofia da Linguagem aos estudos da noção de tempo-aspecto (CHIERCHIA, 2003).

Diversos estudos (Vendler, 1967; Chierchia, 2003; Basso, 2007; entre tantos outros) apontam para a teoria de Aristóteles como inaugural para uma série de conceitos aspectuais, principalmente a noção de telicidade. Basso (2007), no entanto, supõe que a intuição da existência de um fim natural para os eventos seja ainda mais antiga que as idéias aristotélicas.

Telicidade tem origem na palavra advinda do grego *'telos'* que grosseiramente pode ser traduzida como 'fim'. Desta forma, um evento télico sugere a presença de um final a ser atingido, com previsão de término inerente (BASSO, 2007).

Aristóteles, de acordo com Chierchia (2003), postulou três classes acionais: os estados (nomes), os eventos atélicos (atividades e processo/ energia) e eventos télicos (performances, *accomplishment e achievements/ kinesis*). Ainda com referência aos comentários de Chierchia (op. cit.), esta classificação tem sua primeira formulação como classe acional em *The Concept of Mind* de Ryle (1949), sendo retomada por Kenny (1963) em seu livro *Action, Emotion and Will*. Mas apenas em Vendler (1967) é que estas noções foram amplamente desenvolvidas (CHIERCHIA, 2003).

A classificação semântica vendleriana de verbos está intrinsecamente relacionada aos três traços distintivos (expostos a seguir) abordados por Comrie (1985) ao conceituar o aspecto lexical ou a acionalidade.

- 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 em 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 situações em que a duração é indeterminada (cantar).

Nas quatro classes vendlerianas estão os verbos estativos (do inglês, *states*), os de atividade (*activities*), os *accomplishments*, e *achievements*²¹, sendo que os três últimos remetem à ação e/ou duração.

Os verbos estativos referem-se a eventos sem um final evidente (atélicos) ou uma dinâmica interna, mas apresentam duração. Desta forma, precisam de um agente externo, um objeto ou complemento, que indique um término forçando a mudança de estado (possuir algo, gostar, acreditar em algo/ alguém, estar doente, entre outros)

Por outro lado, os verbos de atividade, embora também atélicos e duráveis, são dinâmicos. Estes verbos apresentam um final arbitrário, só atingido por meio de uma interferência externa. Na ausência desta, a ação pode durar por uma eternidade (caminhar, escrever, correr, etc).

Os sintagmas verbais denominados *accomplishment* apresentam duração marcada por fases sucessivas até que o término seja atingido (ponto de culminância). O final é marcado por uma mudança de estado gradual (construir uma casa, fazer um bolo, pintar um desenho).

Enquanto os *accomplishments* referem-se ao processo inteiro, suas fases e ponto de culminância, os *achievements* diferem daqueles por levar em consideração apenas o resultado final, ou seja, o desfecho da ação atingido de forma instantânea (cair, encontrar alguém, iniciar algo, abrir a porta).

Referente aos três traços distintivos expostos acima (durativo, télico (apresenta um final inerente) e dinâmico (energia dependida na ação)) temos a seguinte caracterização destas quatro categorias verbais:

²¹ 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*.

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

Tabela 1b – Traços de Análise para os Tipos Verbais

Em expansão ao sistema de Vendler, Smith (1997)²² adicionou a categoria dos semelfactivos (do inglês, *semelfactives*) que podem ser descritos como eventos que se desenrolavam rapidamente de forma quase instantânea. Estes eventos são, na realidade, pequenas seqüências repetitivas sem um resultado final.

A autora caracteriza os semelfactivos (verbo ‘bater’ como tradução para *knock* ou *tap*) como atélicos, instantâneos e não-estativos; ou seja: [-] durativo, [-] télico e [+] dinâmico.

A constelação verbal para os semelfactivos é bastante limitada em virtude de sua característica instantânea ou não-durativa. Estes verbos não ocorrem com o aspecto gramatical progressivo ou com advérbios de duração. Todavia, construções progressivas com verbos originalmente semelfactivos, ou estes verbos co-ocorrendo com adjuntos adverbiais de duração, não são agramaticais; estas construções adquirem o significado de verbos do tipo atividade em eventos múltiplos (SMITH, 1997).

(8) *Mary coughed for a hour* (Maria tossiu por uma hora)

Mary was coughing. (Maria estava tossindo)

Da mesma forma, a configuração da classificação vendleriana não é estática. Dowty (1979) ressalta que alguns verbos à primeira vista considerados como de atividade podem referir uma ação em uma sentença e ser um *accomplishment* em outra quando associados a um objeto direto ou a uma expressão indicando o final da ação, como mostra o exemplo (9).

(9) Ana leu o livro por uma hora (de atividade)

Ana leu o livro em uma hora (*accomplishment*)

²² A autora também adiciona mais uma subcategoria ao aspecto gramatical além de perfectivo e imperfectivo: a forma neutra. Segundo Smith (1997) o aspecto gramatical neutro é flexível e inclui um ponto final e ao menos um estágio interno.

Esta 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 que sugere que a classificação acional é referente a todo o sintagma verbal (ao verbo e seus argumentos) e não apenas ao verbo.

Uma evidência de que o significado semântico dos verbos é composicional está na relação entre objetos específicos ou quantificáveis e a telicidade do evento, como mostram os exemplos²³ em (10).

(10) a. *Edward smoked cigarettes* (Edward fumou cigarros – evento atélico)

b. *Edward smoked a cigarette* (Edward fumou um cigarro – evento télico)

Em (10a) o objeto não é quantificável ou contável, enquanto que em (10b) o objeto é específico. Krifka (1998 *apud* Basso, 2007) propõe que eventos ou objetos quantificáveis envolvem uma trajetória transversal à toda estrutura interna, enquanto que os eventos cumulativos não possuem tal estrutura interna e, assim, nenhuma trajetória. O autor explica que a telicidade é garantida pela ‘afetação’ de um objeto, ou seja, pela sua definitude. O fato é que flexão verbal, adjuntos e complementos interagem provocando mudança de uma categoria para outra (FREITAG, 2007).

Segundo Freitag (2007), o traço de telicidade estabelece relações com o aspecto gramatical, resultando em uma convergência de significados entre aspecto perfectivo e verbos télicos; e aspecto imperfectivo e verbos atélicos.

Em função desta correlação (telicidade e perfectividade/ atelicidade e imperfectividade) pode-se à uma conclusão precipitada de que o aspecto gramatical e acionalidade são redundantes. No entanto, Wagner (1997) explica que o aspecto gramatical difere da acionalidade por atribuir uma semântica independente à sentença, contribuição semelhante ao traço de telicidade.

Comrie (1976) indica que a distinção entre perfectivo e imperfectivo está na representação sentencial do que é codificado lexicalmente pela telicidade. Em linhas gerais, aspecto gramatical e acionalidade compartilham afinidade semântica.

As afinidades não são compartilhadas apenas entre essas duas noções. Tempo verbal e aspecto gramatical compartilham propriedades sintáticas, já que estão combinados morfologicamente, um bom exemplo é o imperfeito no francês que reflete tanto o aspecto perfectivo como o imperfectivo (WAGNER, 1997).

²³ Exemplos retirados de Smith (1997), p. 04.

Embora muitos teóricos, dentre eles Verkuyl (1993 *apud* Basso, 2007) e Krifka (1998 *apud* idem), considerem as noções de telicidade e perfectividade como coincidentes, elas estabelecem uma relação ortogonal (como mencionado anteriormente sobre aspecto e acionalidade), ou seja, ainda que ambas as noções interajam entre si, uma não implica necessariamente na outra (PIRES de OLIVEIRA & BASSO, no prelo).

A concepção geral da noção de perfectividade é que esta forma aspectual denota o término de um evento, mas isso não é uma verdade absoluta. Pires de Oliveira & Basso (no prelo) afirmam que é preciso ter cuidado com essa afirmação, uma vez que um evento pode ter terminado porque foi cessado sem necessariamente ter atingido seu ponto de culminância, ou seja, seu *telos*.

(11) A: Você estudou para a prova?

B: Estudei, mas não tudo.

O exemplo (11) representa um evento acabado, mas que não atingiu seu término por completo. O indivíduo B afirma ter chegado ao fim com o evento de estudar, contudo não estudou toda a matéria, portanto cessou, mas não terminou o evento.

Os autores argumentam que a combinação entre perfectividade e telicidade não representa um acarretamento de interpretações redundantes. Se fosse esse o caso, o acréscimo de adjetivos ou advérbios indicando completude ou totalidade deveria indicar excesso de informação, entretanto isso não ocorre, como mostram os exemplos em (12).

(12) João leu o livro, mas não terminou.

João construiu a casa, mas não completamente.

Comi o bolo hoje e vou comer o resto amanhã²⁴.

2.2. Teorias sobre a aquisição da morfologia de tempo e da noção aspectual

Desde as primeiras pesquisas ao longo das décadas de 1970 e 1980, dentre elas o estudo realizado por Bloom, Lifter & Hafitz (1980), o que se debate é a melhor maneira para explicar a constante associação entre o progressivo e verbos durativos e atélicos (de atividade) e entre o aspecto perfectivo e os verbos télicos (*accomplishment* e *achievement*) nas produções infantis.

Esta correlação, denominada Hipótese da Perfectividade (Teixeira de Souza, 2008), pode ser observada em diferentes línguas, como inglês (Shirai & Andersen, 1995; entre outros), chinês (Li &

²⁴ Exemplos (11) e (12) retirados de Pires de Oliveira e Basso (no prelo), p. 04 a 06.

Bowerman, 1998), português brasileiro (Teixeira de Souza, 2008), entre tantas outras. Além disso, esta hipótese pode ser vista tanto em produção eliciada (Wagner, 2001) como em fala espontânea (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 sugerem que esta associação se dá em função da aquisição primeira da noção aspectual frente ao tempo, outros advogam o contrário, como veremos a seguir.

A maioria dos estudos sobre aquisição de tempo e aspecto tem como base a Hipótese do Bioprograma Lingüístico (*Language Bioprogram Hypothesis*) de Bickerton (1984) e a proposta de Slobin (1981) denominada Hipótese da Gramática Infantil Básica (*Basic Child Grammar Hypothesis*).

Bickerton (1990) sugere o desenvolvimento da linguagem a partir de uma forma mais primitiva, uma protolíngua, até chegar ao que hoje reconhecemos como linguagem humana. Esta protolíngua poderia ser representada pela linguagem em aquisição apresentada por uma criança com menos de 2 anos idade, pela linguagem apresentada pelas crianças impedidas de adquirirem sua língua antes do período crítico²⁵ ou, mesmo, de primatas como chimpanzés ou gorilas ensinados em laboratório. Mas a principal fonte de evidências para a teoria de Bickerton está nos pidgins.

Em sua maioria, o pidgin é falado por adultos não nativos quando em contato com diversas línguas distintas sintaticamente entre si. Quando adquirido por crianças o pidgin pode se transformar nas línguas crioulas. Teoricamente o processo de transição entre o pidgin e uma língua crioula pode ocorrer em qualquer estágio da história da primeira (BICKERTON, 1990).

A Hipótese do Bioprograma Lingüístico está fundamentada na suposição chomskiana da existência de um ‘órgão mental’ da linguagem. Este órgão seria modular e funcionalmente especializado como qualquer outro órgão humano, tal qual um coração ou pulmão.

Segundo Bickerton, os aspectos inovadores presentes na gramática crioula são invenções realizadas pela primeira geração de crianças que tiveram o pidgin como *input* lingüístico. Estas invenções teriam similaridades com um gama de variações observadas em diversas línguas naturais.

A explicação mais convincente para estas similaridades estaria na possibilidade de existência de uma estrutura específica da espécie; uma linguagem programada ou geneticamente codificada e expressa ‘*de forma mística*’ pelo cérebro humano (BICKERTON, 1990).

²⁵ Um dos casos mais relatados sobre estas crianças é o de Genie descrito por Bickerton (1990). Genie era uma menina de 13 anos encontrada vagando pelas ruas da Califórnia em 1970 após ter escapado de um cativo em sua casa onde vivera desde os 8 meses de idade aprisionada por seu pai. A linguagem desenvolvida pela menina mesmo após intensa exposição a dados da língua falava na produção de categorias funcionais, sendo caracterizada como telegráfica, uma fala muito próxima daquela apresentada por adulto afásico.

De forma semelhante, ainda que divergindo da hipótese de Bickerton quanto a qual distinção é considerada biologicamente marcada, a Hipótese da Gramática Infantil Básica proposta por Slobin (1981) também supõe a existência de uma linguagem pré-determinada cuja aquisição de determinadas estruturas da língua decorre de associações prototípicas.

Slobin explica que as primeiras marcações para as combinações iniciais de palavras são feitas pela criança por meio do uso de regularidades na ordem das palavras e de determinadas particularidades gramaticais.

Aparentemente, o número de noções codificadas simplesmente pela ordem regular das palavras é mais amplo do que aquelas referentes às noções gramaticais. O autor sugere que as primeiras noções marcadas gramaticalmente são de alguma forma mais salientes para a criança, ou seja, prototípicas.

Situações prototípicas são codificadas em uma forma gramatical básica disponível na linguagem, denominadas formas canônicas. Para Slobin, a melhor forma de explorar os eventos prototípicos é através de eventos transitivos.

Hopper & Thompson (1980) supõem a transitividade como um *continuum* em que orações altamente transitivas são compostas por palavras que indicam propriedade, humanidade, animacidade, concretude, singularidade, referencialidade e definitude; enquanto que ações são intencionais, pontuais e concretas.

Um evento transitivo prototípico na gramática da criança pode ser definido como aquele em que o agente animado intencionalmente produz uma mudança perceptível no estado do paciente (SLOBIN, 1981).

Bloom et al. (1980) sugere que aspecto precede tempo na linguagem da criança, sendo que o uso inicial de marcadores de tempo, ao menos das crianças adquirindo inglês, é sempre redundante com o aspecto lexical (*-ed* sempre ocorre com verbos completivos e resultativos).

Anos mais tarde, o grupo de pesquisa liderado por Weist (Weist, Atanassova, Wysocka & Pawlak, 1999) propôs que a criança não faz apenas uma distinção inicial, mas marca aspecto e tempo verbal simultaneamente.

Diversos estudos (Aksu-koç, 1998; Wagner, 2001; Valian, 2006, entre outros) ao longo dos anos muito têm contribuído para a melhor compreensão de como a criança interpreta detalhes particulares tanto de tempo como de aspecto. Todavia ainda não há um consenso sobre qual categoria emerge primeiro.

Este desacordo, entre outras questões que permeiam as discussões sobre tempo e aspecto, pode ser explicado em função da complexidade da natureza destas duas categorias lingüísticas (cf. Shirai & Andersen, 1995).

Shirai & Andersen (1995) supõem que a melhor explicação para o processo de aquisição da morfologia de tempo e aspecto se dá por meio da proposta do protótipo, que vem sendo utilizada em pesquisas sobre semântica lexical (Barrett, 1986; Kuczaj, 1986), sobre morfologia (Slobin, 1981 – como mencionado anteriormente) e especialmente com a morfologia de passado (Taylor, 1989 *apud* Shirai & Andersen, 1995).

Esta teoria tem base na psicologia cognitiva de Eleanor Rosch (Rosch & Lloyd, 1978 *apud* Shirai & Andersen, 1995) em que se assume que as crianças adquirem uma categoria iniciando por um protótipo desta e mais tarde expande para outros elementos menos prototípicos da categoria.

Segundo Shirai & Andersen, a criança em muitos domínios da aquisição da linguagem está apta a adquirir de forma mais precoce membros mais salientes e prototípicos de uma categoria do que aqueles menos prototípicos.

Os autores, entretanto, não conseguem dizer se a criança está marcando tempo ou aspecto. Eles sugerem que a criança está na verdade associando a flexão verbal com as categorias prototípicas [±] télico e [±] pontual e [±] resultativo²⁶/ estativo, as quais são mais salientes e relevantes para a perspectiva da criança.

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 estas duas noções se separam são perguntas ainda sem uma explicação consistente.

Um estudo interessante realizado por Wagner (2001) tenta dar conta desta relação tempo-aspecto em crianças com idades entre 2 e 4 anos adquirindo inglês. A autora parte da suposição de que a informação temporal (referente sobre como um evento usa o intervalo de tempo) está lingüisticamente ancorada a outra informação temporal (estritamente relacionada ao quando um evento ocorreu). Esta suposição é denominada *Aspect First Hypothesis* (a saber, AFH).

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 destas 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

²⁶ Os autores distinguem resultativo do traço de telicidade. Eles entendem que telicidade é definido como uma mudança de estado com um resultado, como sugere Smith (1983; 1997). Contudo, o resultado a que se referem em sua pesquisa implica em um traço saliente para a criança e importante para a marcação de passado, mas que não necessariamente é identificado como telicidade lingüística.

tempo e aspecto. Enquanto em algumas línguas, como inglês, o aspecto gramatical é exatamente o que a morfologia codifica (p. ex. progressivo *-ing* marca aspecto gramatical imperfectivo), em outras²⁷, 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 principal evidência para a AFH está na Hipótese da Perfectividade, segundo a qual 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.

Smith (1983) observou que crianças pequenas com menos de 3 anos tendem a alinhar o tempo verbal presente com o imperfectivo mesmo quando a língua não requer, fazendo com que as construções com passado progressivo (*was V'ing*) sejam dificilmente encontradas nas elocuições destas crianças.

A dificuldade da criança estaria em perceber quando o foco está no tempo verbal e quando está no aspecto gramatical. Com base nesta hipótese, pode-se supor que as crianças inicialmente ignoram as informações do tempo verbal apoiando-se na morfologia distribuída de acordo com o tipo de aspecto lexical do verbo.

Segundo Olsen & Weinberg (1999 *apud* Wagner, 2001), as crianças desenvolvem a estratégia de aprendizagem ótima (segundo o princípio de subconjunto de Wexler & Manzini, 1987, *apud* idem) que tem início na adoção de regras mais restritivas (p.ex. restrição de aspecto gramatical pelo tipo de aspecto lexical).

A quebra desta regra, ou seja, o aspecto gramatical licencia o aspecto lexical, só ocorre quando a criança encontra o maior número de evidências positivas de que este dado é permitido na língua. Para Wagner, esta seria a principal força de sua hipótese, ou seja, está no argumento de que a informação de tempo verbal não está sendo codificada pela morfologia verbal inicial das crianças.

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 estudos sobre como a criança compreende uma categoria funcional são de grande valia para se entender como e por que a criança utiliza esta categoria. Contudo, os instrumentos para averiguação precisam ser construídos de forma cuidadosa para se evitar conclusões precipitadas.

²⁷ Mesmo no inglês esta junção ocorre na forma *simple past* (passado simples) que abriga tanto o tempo passado como o aspecto perfectivo (WAGNER, 2001).

Wagner (2001) relata os estudos sobre compreensão realizados por Weist et al. (1999), uma releitura de sua pesquisa anterior (Weist, Lyytinen, Wysocka & Atanassova, 1997 *apud* Weist et al., 1999) cujos resultados trazem evidências contrárias a AFH.

Resumidamente, o trabalho de Weist consistia em 2 figuras contendo a ilustração de duas ações, uma na eminência de ocorrer (p. ex. um garoto na posição de jogar uma bola de neve) e outra ação já ocorrida (o garoto jogou a bola) apresentadas à criança simultaneamente. A criança deveria apontar para a figura em que a ação está sendo descrita pelo avaliador (WAGNER, 2001).

Os resultados encontrados pelo grupo de pesquisa de Weist sugerem que a criança compreende o tempo semântico (aspecto) associado à morfologia de tempo, o que quer dizer que elas fazem uso tanto da informação aspectual como do tempo verbal, contrariando a AFH.

Entretanto, Wagner aponta para uma inadequação na metodologia empregada por Weist. Conforme esclarece a autora, em seu instrumento são utilizadas comparações entre futuro e outro tempo verbal, ou seja, a criança deveria escolher entre futuro/ passado ou entre futuro/ presente.

O tempo futuro possui propriedades modais que vão além da sua morfologia, sendo assim, a criança realiza uma escolha baseada em uma distinção *realis/ irrealis*, entre futuro e não-futuro, o que justificaria o seu sucesso (WAGNER, 2001).

Com isso, segue a autora, fica em aberto a questão se a criança faz uso ou não da morfologia de tempo ou de distinções aspectuais para realizar o significado desejado. A resposta a esta questão pode estar em seu estudo sobre AFH e o possível impacto da informação aspectual sobre a interpretação do tempo verbal.

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 um brinquedo caminhar sobre um percurso desenhado onde realiza diferentes eventos, sendo que no primeiro experimento estes eventos são realizados três vezes, cada vez representando um momento (passado, presente e futuro correspondentes às marcas temporais *was*, *is* e *gonna*) e no segundo eles são realizados apenas duas vezes (presente e passado).

Wagner utiliza construções semelhantes às utilizadas por Weist e seus colegas, em que as formas no passado e no presente são usadas no progressivo (*be* + *V-ing*). A explicação para esta escolha reflete a tentativa de impedir confusões entre a informação aspectual e de tempo verbal que uma comparação entre presente progressivo e o passado simples poderia causar.

No primeiro experimento a criança assiste o boneco caminhar pelo percurso e realizar um determinado evento em três pontos marcados por um X, representando passado, presente e futuro. Em um determinado momento, a criança é solicitada a responder uma questão do tipo ‘Show me/ Me mostre’

(*Show me where the kitty was V'ing/ Me mostre onde o brinquedo estava V'ndo; Show me where the kitty is V'ing/ Me mostre onde o boneco está V'ndo; Show me where the kitty is gonna V/ Me mostre onde o boneco vai V*). A tabela 2b a seguir apresenta os questionamentos apresentados às crianças no desenvolver dos experimentos.

Eventos	Questionamento: ‘Show me where the kitty...’	Pergunta controle: ‘Show me where the kitty...’
Télicos <i>Kitty fills in a puzzle by inserting pieces into appropriate slots</i> <i>Kitty empties blocks out of a cup</i> <i>Kitty draws a face at pre-marked locations</i>	<i>... is filling in a puzzle</i> <i>...was filling in a puzzle</i> <i>... is gonna fill in a puzzle</i> <i>... is emptying out a cup</i> <i>... was emptying out a cup</i> <i>.... is gonna empty out a cup</i> <i>... is drawing a face</i> <i>... was drawing a face</i> <i>.... is gonna draw a face</i>	<i>... is filling in a puzzle right now</i> <i>...was filling in a puzzle already</i> <i>... is gonna fill in a puzzle next</i> <i>... is emptying out a cup right now</i> <i>... was emptying out a cup already</i> <i>... is gonna empty out a cup next</i> <i>.. is drawing a face right now</i> <i>... was drawing a face already</i> <i>... is gonna draw a face next</i>
Atélicos <i>Kitty plays with a different toy animal in each location</i> <i>Kitty hops around at pre-marked location leaving several inky footprints</i> <i>Kitty rests on a toy chair and rug</i>	<i>... is playing with friend</i> <i>... was playing with a friend</i> <i>... is gonna play with a friend</i> <i>... is hoping around</i> <i>... was hoping around</i> <i>... is gonna hop around</i> <i>...is resting</i> <i>... was resting</i> <i>...is gonna rest</i>	<i>... is playing with a friend right now</i> <i>...was playing with a friend already</i> <i>...is gonna play next</i> <i>...is hoping around right now</i> <i>...was hoping around already</i> <i>...is gonna hop around next</i> <i>...is resting right now</i> <i>...was resting already</i> <i>...is gonna rest next</i>

Tabela 2b - Estímulos utilizados no Experimento 1 de Wagner (2001) – questionamentos no presente, passado e futuro²⁸

A intenção neste experimento é verificar a compreensão do passado, presente e futuro quando estes estão marcados pelo verbo auxiliar. Os resultados indicam que mesmo as crianças mais novas, logo aos 2 anos de idade, apresentam compreensão de passado, presente e futuro muito próxima da compreensão do adulto.

Estes resultados depõem contra a AFH, em que se supõe que a criança em aquisição faz uso da morfologia verbal para codificar aspecto e não tempo. Entretanto, Wagner acredita que o comportamento das crianças observadas em seu estudo não represente a compreensão do tempo verbal exclusivamente, uma vez que a criança pode ter feito uso de pistas pragmáticas.

²⁸ Tabela retirada de Wagner (2001), p. 668.

O segundo experimento intencionava observar se a criança utiliza aspecto para compreender tempo. Para isto, os eventos apresentados alternavam com relação à telicidade (metade dos eventos eram telícos e outra metade, atelícos). A hipótese da autora era: ‘se a criança considerar apenas a informação de completude (necessária para o aspecto gramatical) e não a informação da ordenação temporal (necessária para o tempo verbal) então ela não terá como escolher entre os dois eventos’²⁹.

O experimento ocorre de forma semelhante ao anterior, contudo estão em jogo apenas passado e presente. Portanto, apenas duas posições estão marcadas no percurso e o boneco realiza o evento somente duas vezes. A tabela 3b apresenta as sentenças apresentadas às crianças.

Eventos Completos	Eventos Incompletos	Questionamentos: ‘Show me where kitty...’
<i>Kitty fills in a puzzle by inserting pieces into appropriate slots</i>	<i>Kitty only fills in a half the pieces</i>	<i>... is filling in a puzzle</i> <i>... was filling in a puzzle</i>
<i>Kitty empties blocks out of a cup</i>	<i>Kitty leaves two blocks left in the cup</i>	<i>... is emptying out a cup</i> <i>... was emptying out a cup</i>
<i>Kitty draws a face at pre-marked locations</i>	<i>Kitty draws only a circle with one eye</i>	<i>... is drawing a face</i> <i>... was drawing a face</i>
<i>Kitty takes a coat off of toy Sesame Street characters</i>	<i>Kitty only takes one arm out of the coat</i>	<i>... is taking off a coat</i> <i>... was taking off a coat</i>
<i>Kitty covers up toy Sesame Street characters with small towels</i>	<i>Kitty only cover half the toy</i>	<i>... is covering up a friend</i> <i>... was covering up a friend</i>
<i>Kitty zips up a small bag containing cotton-balls or q-tips</i>	<i>Kitty only zips the bag halfway</i>	<i>... is closing up a bag</i> <i>... was closing up a bag</i>
<i>Kitty puts together several curtain rings to make a bracelet</i>	<i>Kitty leaves the bracelet unfinished so it cannot be worn</i>	<i>... is putting together a bracelet</i> <i>... was putting together a bracelet</i>

Tabela 3b - Estímulos utilizados no Experimento 2 de Wagner (2001) – eventos completos e incompletos/ questionamentos no presente e passado³⁰

Os resultados obtidos no segundo experimento demonstram que as crianças aos 2 anos apresentam dificuldades quando o evento no passado aparece incompleto e parecem não compreender a função do verbo auxiliar neste tipo de evento. Já as crianças mais velhas, entre 3 e 4 anos, são capazes de distinguir de forma adequada tempo verbal passado do presente estando o evento passado completo ou incompleto.

²⁹ “If the child is considering only completion information (needed for grammatical aspect) and not temporal order information (needed for tense), she will have no basis for marking a choice between the two events” – Wagner (2001), p. 674 – minha tradução.

³⁰ Tabela retirada de Wagner (2001), p. 675.

Em linhas gerais, os achados de ambos os experimentos são consistentes com a idéia de que a interpretação de tempo pode ser influenciada pelo aspecto de alguma forma, embora eles indiquem que mesmo para as crianças mais novas, de 2 anos, tempo verbal tem alguma importância independentemente do aspecto.

Esta hipótese será assumida nesta pesquisa na tentativa de explicar a aquisição da morfologia de tempo e aspecto pelas crianças com desenvolvimento típico da linguagem. No entanto, não perderemos de vista a posição contrária, supondo que a gramática deficitária pode tomar rumos diferentes da gramática típica em aquisição.

Valian (2006), em posição contrária a Wagner (2001), supõe 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 monolíngües 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 et al. (1991) 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.

Um cenário com brinquedos e outros objetos ou uma figura representando um evento era apresentado às crianças que deveriam responder à questão do tipo ‘me mostre’ (*show me*), como mostram os exemplos a seguir.

(13) verbos auxiliares *will/ did*

Cenário: dois sapatos de criança com os cadarços desamarrados

Pesquisador: Olhe! Dois sapatos! Eu quero amarrar os dois. Veja (o pesquisador amarra um dos sapatos) Mostre-me aquele que eu vou amarrar/ aquele que eu amarrei (*Show me the one I will/ did tie*).

Figura: um gato no telhado e outro no chão.

Pesquisador: Eu conheço dois gatos, um quer escalar. (mostra as figuras) Me mostre aquele que vai escalar/ aquele que escalou (*Show me the one that will/ did climb*).

(14) cópulas *is/was*

Cenário: duas bolas, sendo que uma delas pode ser transformada em um cubo.

Pesquisador: Está vendo essas duas bolas? Veja: (transforma a bola em cubo). Me mostre aquela que *é/* era uma bola (*Show me the one that is/was a ball*).

Figura: duas meninas, uma deitada e a outra encostada na cama – só mostrado depois da pergunta.

Pesquisador: Eu sei de duas meninas que estão na cama (mostra as figuras). Me mostre aquela que *está/* estava na cama (*Show me the one that is/was in bed*).

(15) *is/was* + progressivo

Cenário: dois peixes com um sapo entre eles.

Pesquisador: Você está vendo esses dois peixes? Os dois beijam o sapo. Beijo, beijo (faz os dois peixes beijarem o sapo). Beijo, beijo (faz um parar de beijar o sapo). Mostre-me o sapo que *está/* estava beijando o sapo (*Show me the one that is/was kissing the frog*).

Figura: Duas meninas, uma com lágrimas no rosto – só mostrado depois da pergunta.

Pesquisador: Eu conheço duas meninas que choram. Choram, choram (mostra as figuras). Me mostre aquela que *está/* estava chorando (*Show me the one that is/was crying*).

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

Desta forma, o sucesso das crianças mais novas observadas por Valian, aos 2 anos, sugere que, quando o aspecto não ajuda, mas também não interfere, as pistas para a compreensão do que é solicitada se baseiam apenas no tempo verbal.

Os resultados de Valian enfraquecem as evidências de Wagner (2001) para a AFH, uma vez que as crianças participantes de seu experimento parecem entender estas duas categorias separadamente.

Em línguas como o inglês, o progressivo *-ing* não marca tempo verbal, mas sim o aspecto imperfectivo. O tempo verbal é representado pela presença dos auxiliares *is/ was*. O bom resultado

apresentado pelas crianças participantes da pesquisa de Valian com as cópulas quando este era o contraste apresentado (*is a ball x was a ball*), demonstra que estas crianças, logo aos 2 anos de idade conseguem representar tempo independentemente do aspecto.

Todavia, quando o contraste estava nos pares progressivos (*is crying x was crying*), as mesmas crianças apresentaram dificuldades, o que significa, segundo a autora, que tempo e aspecto interagem apesar de serem noções dissociadas.

2.3. Aquisição (a)típica da Morfologia de Tempo e do Aspecto Gramatical

As restrições quanto ao uso e, mesmo, as omissões da categoria funcional de tempo em função da não dissociação da noção aspectual não são exclusividade das produções iniciais de crianças típicas. Construções inadequadas quanto ao tempo-aspecto podem ser vistas nas elocuições de crianças que apresentam o déficit especificamente lingüístico.

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 MLU³¹ equivalente observa-se que as crianças com DEL também apresentam dificuldade quanto ao uso destas formas em contextos obrigatórios (Leonard & Eyer, 1997; Oetting & Horohov, 1997; Rice et al., 1999).

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 este 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), como se discutiu no capítulo anterior.

Enquanto que para as crianças típicas este período é transitório, para as crianças com DEL ela é extensa e indeterminada. 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) suspeita 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.

³¹ Abreviação de *Mean Length of Utterancy*, ou tamanho médio da elocução medida em morfemas por enunciado.

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 co-ocorrência 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 (cf. Leonard et al., 2007).

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

Outra explicação também bastante plausível seria supor esta associação como produto da experiência lingüística vivida pela criança. Tomasello (2003) supõe que o uso inicial das crianças onde se observa esta co-relação entre perfectivo/ verbos télicos e imperfectivo/verbos atélicos se deva à associação freqüente entre flexão/aspecto e tipo de verbo presente no *input*. Segundo o autor, aos poucos a criança reorganiza o traço perfectividade e passa a tratar as flexões como elementos separados do verbo.

Esta proposta não requer uma correspondência semântica entre aspecto lexical e a flexão verbal, diferentemente daquela defendida por Stephany (1981 *apud* Shirai & Andersen, 1995; Leonard et al., 2007) e Shirai & Andersen (1995).

Aparentemente, mesmo os adultos tendem a usar mais flexões de passado ou o perfectivo com verbos télicos do tipo *achievement* e *accomplishment* do que com estativos ou verbos de atividade, sendo que as flexões progressivas são usadas essencialmente com estes últimos (SHIRAI & ANDERSEN, 1995).

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 esta posição devemos prever que esta 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. Esta 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.

Leonard e seus colegas (2007) chegaram a esse pressuposto ao notar ausência de alteração no comportamento das crianças acometidas pelo déficit em seu experimento, mesmo quando havia mudança do tipo de aspecto nas construções apresentadas.

O experimento era composto por 20 itens no passado simples e 30 itens no passado progressivo. Os verbos utilizados pelos autores pertenciam à lista de verbos preparada por Olsen & Weinberg (1998); a tabela 4b apresenta as classificações e os verbos presentes no experimento.

Experimento – passado simples			
10 itens prototípicos		10 itens não-prototípicos	
6 verbos télicos	4 verbos semelfactivos	8 verbos dinâmicos/ durativos/atélicos	2 verbos semelfactivos ³²
Open, dump out, close, drop, scare, cover	Knock over, jumped over, knick, pop	Rake, dance, crawl, play, push, pull, carry, chase	Hop, brush
Experimento – passado progressive			
16 itens prototípicos Dinâmicos/ durativos/ atélicos		14 itens não-prototípicos Télicos/ Resultativos	
Drive, draw, cry, skate, slide, run, rake, sing, sweep, fly, rock, swim, ride, dance, march		Fold, pick, empty, tie, break, open, close, cover, <u>knick, blow, cut, jump over, knock over, sneeze</u> ³³	

Tabela 4b – Listas dos Verbos Presentes no Experimento de Leonard et al. (2007)

O experimento com o passado simples foi adaptado de Schütz & Wexler (2000 *apud* Leonard et al., 2007) e se desenvolve da seguinte forma: a criança é convidada a participar de um jogo com o pesquisador que apresenta a ela um urso (Poof) bastante esquecido que assiste junto da criança eventos realizados por outros bonecos e brinquedos. O exemplo (15) apresenta uma situação desenvolvida no experimento:

(16) Boneco – Cookie Monster: Eu devo encher meu copo ou minha cesta? (*Should I fill up my cu por my basket?*)

Criança: Sua cesta (*Your basket*)

[Então, Cookie Monster enche a cesta]

Pesquisador: E Groover [outro boneco] quer abrir alguma coisa (*And Grover wants to open something*)

Grover: Eu devo abrir minha porta ou minha janela? (*Should I open my door or my window?*)

Criança: Sua janela (*Your window*)

³² Tais verbos ao serem combinados com objetos diretos ou adjuntos se tornam dinâmicos, durativos e atélicos.

³³ Esses verbos são considerados por Smith (1997) como eventos múltiplos de curta duração e possuem propriedades semelfactivas.

[Então, Grove abre a janela].

Poof: Eu não vi o que aconteceu. Você pode me contar? (*I didn't see what happened. Could you tell me?*)

Pesquisador: Bem, Cookie Monster encheu sua cesta e Grover _____[a criança deve completar a sentença] – (*Well, Cookie Monster filled up his basket and Grover _____*)

Partindo do pressuposto de que as crianças com DEL possuem baixa sensibilidade às propriedades aspectuais, Leonard & Deevy (2010) sugerem que estas crianças não compreendem a morfologia de tempo da mesma maneira que as crianças típicas; em outras palavras, as crianças acometidas pelo déficit não utilizam a morfologia de tempo para expressar aspecto como prevê a AFH de Wagner (2001).

Na intenção de examinar a relação entre aspecto e tempo verbal em crianças acometidas pelo déficit, os autores desenvolveram um estudo com base naquele realizado por Wagner (2001) descrito na seção anterior. Leonard & Deevy (2010) partem do pressuposto de que estas crianças irão apresentar maior dificuldade com o passado progressivo em eventos incompletos, de forma similar às crianças típicas com 2 anos. Entretanto, em função da suposta insensibilidade para as distinções aspectuais, os autores também supõem dificuldades com o passado progressivo em eventos completos.

Os instrumentos experimentais foram desenvolvidos de forma semelhante àqueles apresentados por Wagner (2001), entretanto, as crianças com DEL passaram por uma seleção anterior abordando o seu conhecimento quanto à funcionalidade das cópulas *is* e *was*. Participaram da pesquisa apenas aquelas que demonstraram total compreensão destes itens.

Os resultados apontam para grande dificuldade das crianças com DEL com o passado progressivo sem variação significativa quanto à completude da ação, como os autores previam.

Segundo Leonard & Deevy (2010), é pouco provável que a baixa sensibilidade para o passado progressivo apresentada pelas crianças com DEL, mesmo para eventos completos, esteja relacionada a uma lacuna na compreensão do passado verbal. Os autores se apóiam no bom resultado destas crianças com as cópulas, o que sugere compreensão do tempo passado.

Diversos estudos sugerem uma limitação no processamento da informação em crianças com DEL (Bishop, 2006) e, segundo os autores, a dificuldade destas crianças com eventos completos e incompletos no passado pode indicar em parte um processamento limitado na compreensão do passado progressivo.

Leonard & Deevy (2010) acreditam que a criança com DEL associe inadequadamente o aspecto gramatical imperfectivo (construção progressiva) a eventos no presente e por esta razão não respondam de forma diferenciada ao *was* quando este aparece em um item progressivo.

Os resultados sugerem que a dificuldade das crianças com DEL em relação ao tempo verbal não esteja apenas na produção, mas também na compreensão ou recepção da informação.

Baseando-se na proposta de Leonard et al (2007), Leonard & Deevy (2010) concluem 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, lentificando o processo. Para descobrir, seria necessário um estudo longitudinal.

Com base no que foi exposto até aqui, 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 o 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 sua 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) em quatro crianças com dificuldades compatíveis com o quadro de DEL. O capítulo que se segue traz a descrição deste experimento e de outros propostos, bem como, os resultados e uma breve discussão sobre o comportamento dos participantes.

Aquisição típica das categorias de tempo e aspecto desperta grande interesse no meio acadêmico, o que faz com que surjam diferentes hipóteses sobre o processo, bem como, sobre qual noção emerge primeiro. A aquisição atípica em muito pode contribuir para esta discussão.

A Hipótese da Insensibilidade Aspectual traz argumentos para uma possível explicação sobre a dificuldade das crianças com o déficit em adquirir as categorias de tempo e aspecto. Na intenção de checar se esta hipótese se sustenta em crianças acometidas pelo DEL adquirindo português brasileiro desenvolvemos três experimentos que serão apresentados e discutidos neste capítulo.

CAPÍTULO 3

QUESTÕES METODOLÓGICAS E EMPÍRICAS

3.0. Questões Metodológicas e Empíricas

Esta dissertação compreende uma pesquisa experimental constituída de 3 experimentos distintos, buscando verificar o conhecimento e, essencialmente, a produção da categoria funcional de tempo, bem como, a sensibilidade às propriedades aspectuais em crianças acometidas pelo DEL.

3.1. Sujeitos

Participaram da pesquisa 4 indivíduos³⁴ do sexo masculino com idades entre 5 e 6 anos apresentando manifestações compatíveis com aquelas presentes nos critérios estabelecidos para o diagnóstico do déficit.

Todos os participantes encontravam-se em atendimento fonoaudiológico no Instituto CEFAC em São Paulo por apresentarem dificuldades na aquisição da linguagem oral. Um corpo clínico especializado composto por fonoaudiólogas, psicólogos, médicos pediatras e neuropediatras realizou a avaliação das habilidades lingüísticas e cognitivas e de questões do desenvolvimento infantil necessária para o diagnóstico de DEL.

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

Tabela 1c: Sujeitos x Idade

Com cada indivíduo sucederam-se dois encontros; o primeiro contato ocorrera no intuito de se perceber melhor as dificuldades de linguagem apresentadas, além de 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.

3.2. Metodologia

Inicialmente nos propusemos verificar se a criança acometida pelo déficit distingue adequadamente um evento de um não-evento e, também, se reconhece traços na morfologia que indicam

³⁴ Os responsáveis pelos participantes foram comunicados e informados sobre a pesquisa e os instrumentos utilizados, sendo o consentimento para a participação declarado após assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice I).

um evento (flexão verbal, no caso, flexão que marca o progressivo). Para isto foi desenvolvido o experimento 1, cuja principal característica é a contraposição entre um nome e um verbo, como será exposto a seguir. É importante deixar claro que o real objetivo deste experimento é, sobretudo, averiguar se a criança poderá ou não participar dos demais experimentos, já que é essencial para que se possa discutir aspecto.

A produção do aspecto progressivo em eventos que se sucedem temporalmente (eventos ocorridos no passado e presente) por crianças com o déficit é verificada no segundo experimento baseado no instrumento elaborado por Wagner (2001) para crianças típicas em início de aquisição e revisitado por Leonard & Deevy (2010) com crianças com DEL.

O experimento 2 também visa investigar a produção dos sujeitos em eventos evocando aspecto progressivo e telicidade/ atelicidade.

O terceiro e último experimento foi elaborado na intenção de encontrar resposta para o questionamento sobre o reconhecimento e a distinção entre aspecto perfectivo e imperfectivo supostamente realizados pelas crianças com DEL. Este instrumento tem como base aquele realizado por Hodgson (2003) com crianças típicas.

3.2.1. Experimento 1

O objetivo deste experimento como exposto anteriormente é verificar se crianças com DEL são hábeis em reconhecer pistas morfológicas presentes em palavras e pseudopalavras³⁵. Tal habilidade é importante na distinção entre substantivos e verbos e, desta forma, no reconhecimento de um evento, diferenciando-o de um não-evento.

Trata-se de um experimento em que o participante deve selecionar um entre um par de figuras por meio de apontamento, ou seja, um experimento do tipo seleção de figura, composto por 5 vídeos de curta duração contrapostos a 5 imagens de um instrumento (substantivo) utilizado por um agente/ uma pessoa desenvolvendo o evento representado no vídeo (verbo): martelo x martelando (apêndice II)³⁶.

Inicialmente é apresentado um par (vídeo/ imagem) para a familiarização da criança com o material e com o que lhe é solicitado. Na seqüência, são dados ao indivíduo participante comandos do tipo: ‘me mostre’ a fim de que ele aponte para um objeto ou um evento alternadamente conforme o que lhe foi solicitado.

³⁵ Pseudopalavras ou não-palavras são palavras inventadas com base na morfologia prevista em uma dada língua natural.

³⁶ A banca examinadora levantou o fato de alguns dos verbos e pseudoverbos serem denominais. É possível que outros tipos verbais nos leve a resultados distintos dos encontrados aqui, no entanto, fica a dúvida para uma nova pesquisa.

(1) Após a apresentação do pequeno vídeo ao lado da imagem, a pesquisadora solicita: ‘Me mostre: colando’ (par: cola x colando). Então, com outro par de imagem/ vídeo, nova solicitação é dada: ‘Me mostre: escova’ (par: escova x escovando).

Para as pseudopalavras, o experimento é composto por 5 pares de cartões com figuras (apêndice III). Uma figura contém uma não-palavra representando a morfologia de um verbo, outra figura contém aquela representando um substantivo.

A princípio, ocorre a apresentação de dois pares de figuras como treino para a familiarização do participante, da mesma forma como foi feito com os pares de imagem/ vídeo. Neste treino, a pesquisadora explica as figuras expostas nos cartões e, então, pede que aponte para o evento. Caso o participante acerte, a seguinte informação é dada: ‘Isso mesmo, este é X+ndo, esse outro aqui é o -----’ (dizendo a pseudopalavra representada).

Se houver o apontamento de forma distinta àquela esperada, é dada a seguinte informação: ‘Olha só: este é X+ndo (apontado para a figura correta) e este é ----- (dizendo a pseudopalavra e apontando para a figura correspondente). Entendeu? Então, agora me mostre de novo o ----- (dizendo a pseudopalavra).

Feito isso, o experimento tem início. São dados comandos do tipo ‘me mostre’ na intenção dos indivíduos participantes apontarem para um evento ou objeto alternadamente.

(2) Duas figuras são colocadas em frente ao participante. A pesquisadora: ‘No planeta Plutão existem coisas bem estranhas, eu tenho o desenho de algumas delas. Você consegue me mostrar o mopo?’ (par: mopo x mopando). Com outro par de figuras: ‘me mostre: cependo’ (par: cepe x cependendo).

3.2.1.1. Resultados

Os resultados foram marcados como acertos para cada apontamento realizado de forma adequada ao que fora solicitado. Para os 10 pares apresentados (tanto os pares de imagem/ vídeo, como os de figuras) foram solicitados 6 verbos e 4 nomes no total, sendo 3 verbos e 2 nomes representando palavras (imagem/ vídeo) e 3 verbos e 2 nomes representando pseudopalavras (figuras). Os acertos para nomes e para verbos foram anotados e analisados separadamente como veremos na próxima subseção.

Na primeira parte do experimento, quando os indivíduos deveriam escolher entre um evento e um não-evento obteve-se os resultados apresentados no gráfico 1c.

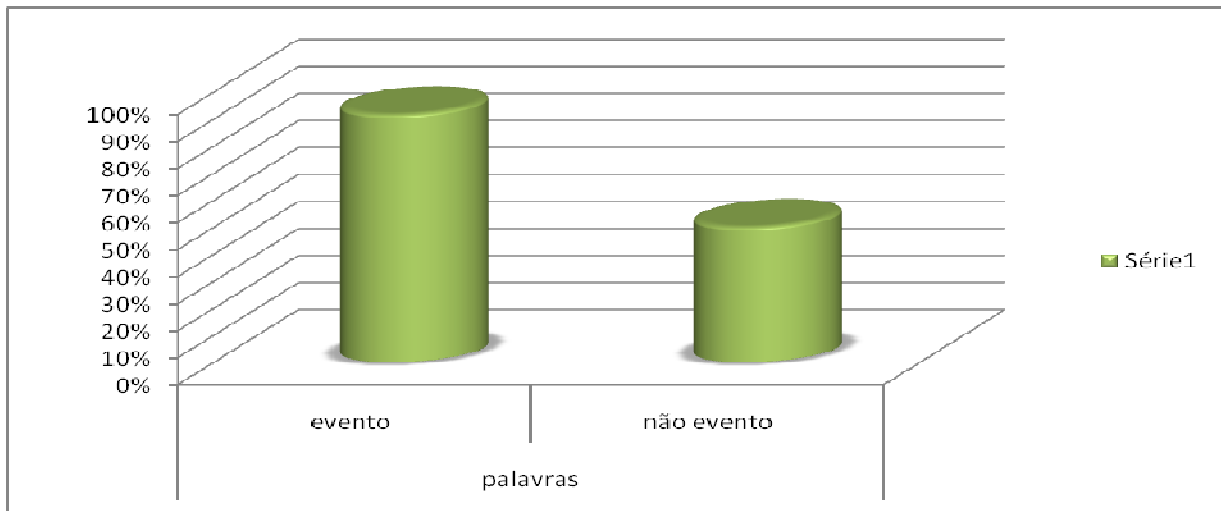


Gráfico 1c – Evento x Não-eventos (palavras)

O gráfico acima demonstra que os indivíduos observados apresentaram melhor resultado com eventos do que com não-eventos, ou seja, parece haver uma preferência pelo verbo do que pelo substantivo.

O mesmo não foi observado com as pseudopalavras em que se vê uma inversão no que se refere aos percentuais de acerto com eventos e não-eventos, como mostra o gráfico 2c, a seguir.

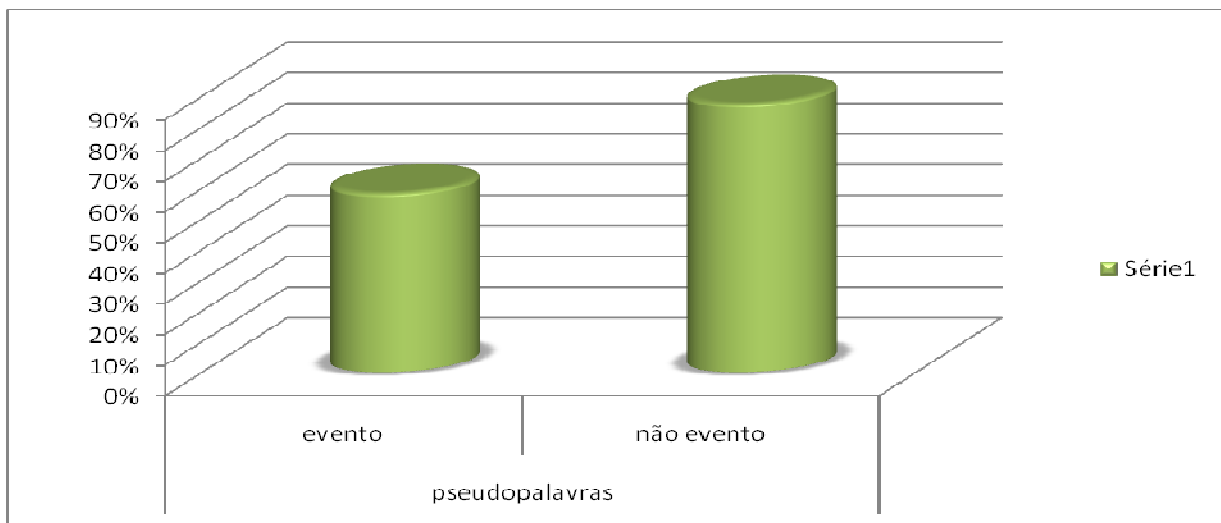


Gráfico 2c: Evento x Não-evento (pseudopalavra)

O gráfico acima mostra melhor percentual de acertos dos indivíduos com não-eventos do que com eventos, como se acabou de afirmar, no que se refere às pseudopalavras, ou seja, uma preferência à morfologia de substantivos do que de verbos, contrariando os resultados obtidos com palavras. No entanto,

o percentual com eventos se mantém nos mesmos patamares acima dos 50% de acertos, resultado obtido para não-evento com palavras.

O gráfico 3c apresenta os resultados comparativos entre palavras e pseudopalavras, ambos sobre eventos e não-eventos. É possível observar de forma mais clara as diferenças de comportamento dos indivíduos nas duas partes do experimento.

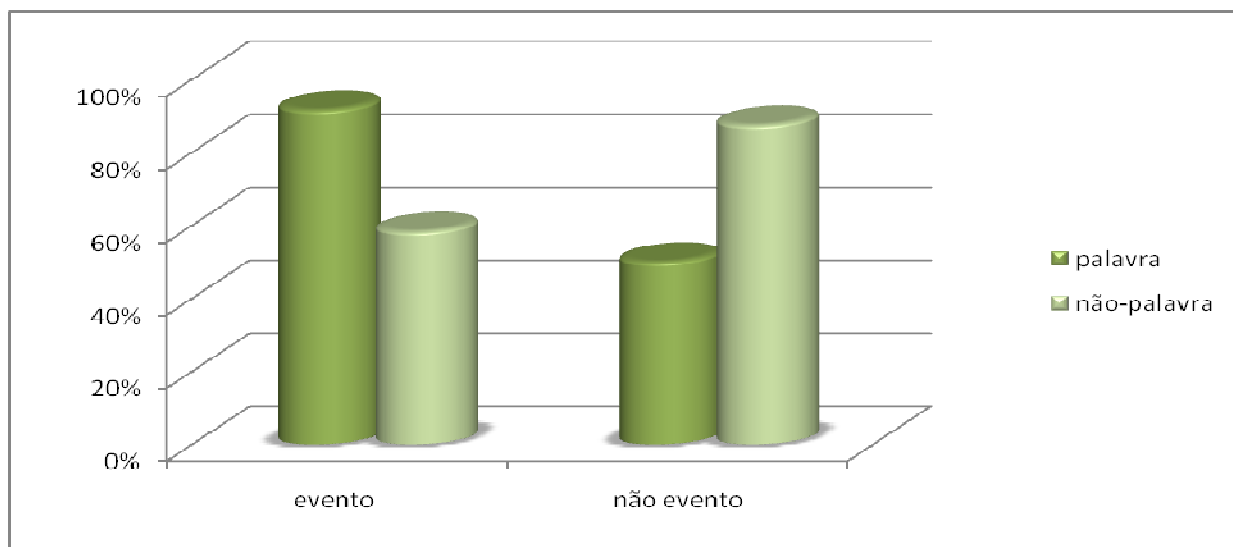


Gráfico 3c – Palavra x Pseudopalavra/ não-palavra

Em linhas gerais, ao se olhar para número de acertos no que se refere à distinção entre evento e não-evento, como mostra o gráfico 4c, podemos verificar que mesmo com as pseudopalavras (supostamente com maior grau de dificuldade) os indivíduos apresentam resultados satisfatórios.

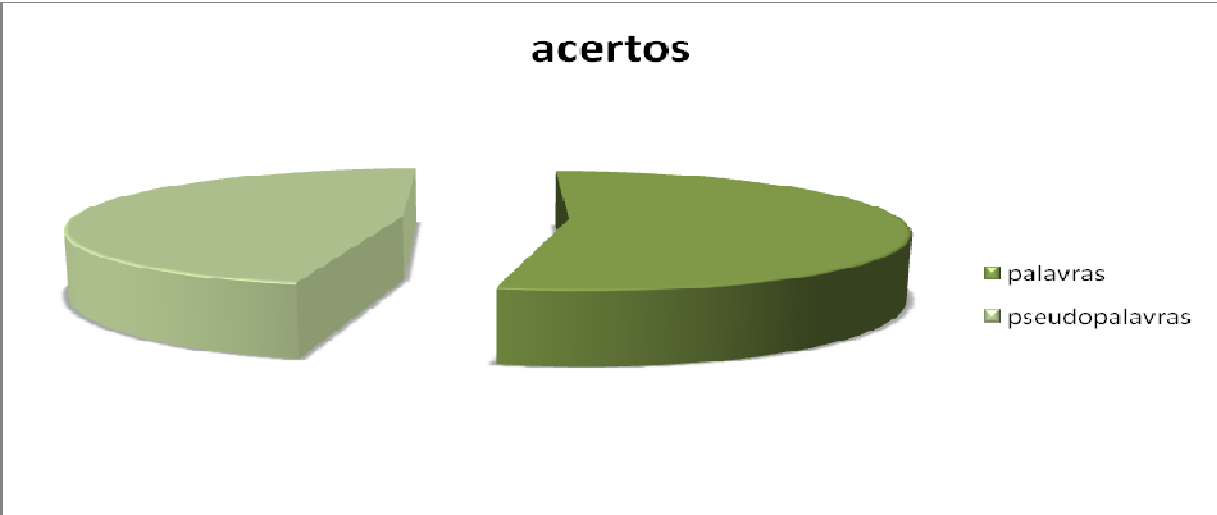


Gráfico 4c: Índice Geral de Acertos na Distinção Evento x Não-evento

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).

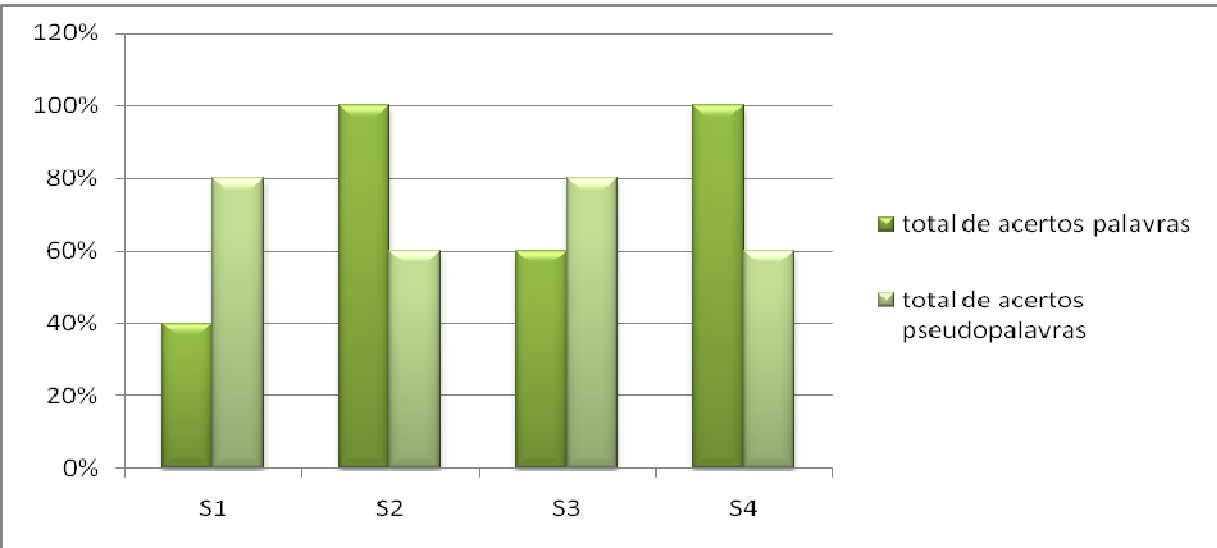


Gráfico 5c - Percentuais de Acertos Individuais

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 5c.

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. Este resultado 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, obteve percentuais mais homogêneos.

3.2.1.2. Discussão

Crianças acometidas pelo déficit apresentam grandes dificuldades em produzir determinadas categorias funcionais. A categoria de tempo ou morfologia de flexão verbal constitui uma das mais documentadas dificuldades referente ao DEL, como relatado anteriormente.

Uma das explicações para esta dificuldade está centrada na possibilidade dessas crianças apresentarem baixa sensibilidade às propriedades aspectuais. Esta é a hipótese defendida por Leonard et al. (2007) descrita no capítulo 2.0. Outra possibilidade é a insensibilidade às regularidades e propriedades de alguns morfemas gramaticais o que levaria à lentificação na compreensão da função e na aquisição de itens como verbos, como sugerem alguns pesquisadores (Leonard, Miller & Gerber, 1999; Criddle & Durkin, 2001; Bedore & Leonard, 2005).

Tanto crianças típicas em início de aquisição como aquelas acometidas pelo déficit realizam uma constante associação entre a forma progressiva e verbos atélicos (verbos de atividade) e o aspecto perfectivo e os verbos télicos (*accomplishment* e *achievement*), denominada Hipótese da Perfectividade.

Esta hipótese é sugerida como um facilitador para o desenvolvimento da flexão verbal no processo de aquisição da linguagem, sendo mais evidente para as crianças com desenvolvimento típico do que para aquelas com DEL.

Aparentemente, as crianças acometidas pelo déficit 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 1, uma vez que os eventos estão marcados pela flexão verbal do progressivo. Em outras palavras, os participantes devem apresentar 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, bem como, conseguiram perceber 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.

A autora e seus colegas observaram que as crianças com o déficit, da mesma forma que as crianças típicas aos 2 anos de idade, são sensíveis às propriedades distributivas do morfema gramatical, uma vez que demonstraram compreender a função de determinados morfemas dentro da sentença.

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, como ilustram os exemplos em (3).

(3) *Find the bird for me*

Find ____bird for me

Find was bird for me

Find gub bird for me

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 estas crianças não reconhecessem a presença de um morfema, sua habilidade para identificar o substantivo alvo 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 destas 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.

De modo geral, os participantes apresentam variações em seu comportamento, havendo melhores percentuais para eventos quando estes estão representados por palavras, enquanto que com as pseudopalavras os melhores resultados são com os não-eventos.

Individualmente, a lacuna entre os percentuais de acerto com palavras e pseudopalavras obtidos por S2 e S4 sugerem que o maior complicador refere-se às pseudopalavras, já que os percentuais caem de rendimento nessa parte do experimento.

É provável que os resultados sejam decorrentes de problemas do experimento, cujas informações parecem ser restritas. Em outras palavras, estão ausentes pistas lingüísticas extras, restando apenas as morfológicas.

Segundo Song, Nazzi, Moukawane, Golinkoff, Stahl, Ma, Hirsh-Pasek & Connell (2010), quando as pistas são fracas ou ambíguas, a criança parte em busca de informações adicionais para decidir a classe de uma nova palavra. Com isso, pode-se supor que a ausência de pistas consistentes no experimento com pseudopalavras pode ter levado os indivíduos a uma categorização inadequada.

Os percentuais individuais se mostram bastante desiguais, principalmente com as palavras pertencentes à língua, isso pode ser um reflexo de como o déficit se manifesta nos indivíduos. Uma das principais características do DEL é que ele se manifesta de forma heterogênea, podendo-se até estabelecer subtipos, como comentado no capítulo 1.0.

Outra questão observada com este experimento é a maior facilidade com verbos em contraposição aos nomes apresentada pelos indivíduos participantes. Há controvérsias quanto a qual item emerge primeiro.

Gentner (1982) supõe que os substantivos são adquiridos de forma mais precoce do que a preposição, os determinantes e os verbos. A pesquisadora parte do pressuposto de que os nomes ou substantivos estão particularmente mais acessíveis do que os demais itens e por este motivo aparecem de forma mais numerosa na gramática infantil.

Esta pressuposição é bastante antiga, segundo Gentner (op. cit.), Aristóteles já presumia os nomes como mais ontológicos, ou seja, detentores de propriedades mais concretas do que os verbos.

A partir desta suposição, Gentner elaborou duas hipóteses inter-relacionadas: Hipótese da Partição Natural (*Natural Partitions Hypothesis*) e a Hipótese da Relatividade Relacional (*Relational Relativity Hypothesis*).

Pela Hipótese da Partição Natural, Gentner supõe que a distinção lingüística entre substantivos e verbos ou preposições é baseada na pré-existência de uma distinção primeira conceitual e perceptual entre conceitos concretos e aqueles referentes à atividade, mudança de estado ou relações causais.

A categoria correspondente aos substantivos é pressuposta como conceitualmente mais simples ou mais básica que aqueles correspondentes aos verbos e outros itens.

Gentner alega que o significado dos verbos e das preposições é complexo e altamente variável entre as diferentes línguas. Os substantivos são facilmente apreendidos e podem ser conceituados por associações de significado entre palavras, o que não ocorre com os verbos.

As crianças não conseguem aprender um verbo novo mapeando palavra por palavra. Elas precisam descobrir suas particularidades na língua, quais suas possíveis relações com outras palavras e sua função na estrutura da sentença. Esta é a base para a Hipótese da Relatividade Relacional.

A autora admite a possibilidade de ao menos quatro traços não-semânticos contribuírem para a prevalência de substantivos no vocabulário inicial: frequência da palavra; transparência morfofonológica; ordem na sentença; e traços da língua em aquisição.

A frequência de palavras não parece ser muito favorável para as hipóteses de Gentner. Em línguas como o inglês, os substantivos representam apenas 6% das palavras mais frequentes do vocabulário, enquanto que os verbos possuem uma ocorrência de 20% (GENTNER & BORODITSKY, 2009).

Por outro lado, segundo Gentner (1982) algumas línguas trazem evidências da ação potencializadora da aquisição de substantivos atribuída à transparência morfofonológica. No inglês e em outras línguas os verbos se associam a uma grande variedade de afixos e flexões, diferentemente dos substantivos. Esta constante associação altera a relação som-significado tornando difícil a percepção dos verbos, o que resulta em uma desvantagem na aquisição.

A aquisição do substantivo seria guiada por um universal, o que Gentner denomina de Predisposição para o Substantivo (*The Noun Bias*). Tal predisposição é explicada por meio de fatores perceptuais e cognitivos, como a memória.

Song et al. (2010) sugere que as crianças em início de aquisição apresentam maior inclinação para nomes, ou seja, elas tendem a interpretar novas palavras como nomes de um novo objeto, ignorando se esta palavra seja na realidade um verbo ou um adjetivo. Apenas por volta dos 4 anos ou pouco mais, esta habilidade se expande para outras categorias, incluindo o verbo.

Antes dos 5 anos de idade as crianças não conseguem mapear um verbo novo e o associar a seu real significado, como descrevem Haryu, Imai, Okada, Li, Meyer, Hirsh-Pasek & Golinkoff (2005). Estes autores realizaram um estudo com crianças adquirindo chinês, japonês ou coreano (línguas denominadas como amigas do verbo) em contraposição a crianças adquirindo inglês.

Nas línguas orientais o verbo tende a aparecer em posição mais saliente na sentença (Choi & Gopnik, 1995; Gentner, 1982) e apresenta maior simplicidade morfológica (Gentner, 1982; Tardif, 1996) o que facilitaria a percepção e o reconhecimento dos verbos pelas crianças adquirindo estas línguas.

Supostamente, nem toda aquisição se dá desta forma; resultados de alguns estudos (Choi & Gopnik, 1995; Tardif, 1996) trazem evidências de que a predisposição para os substantivos pode não ser universal. Tardif (1996) ao estudar o coreano observou que os substantivos não são necessariamente as primeiras palavras a serem adquiridas.

Mesmo em línguas como o inglês esta predisposição pode estar ausente. Gopnik (1981 *apud* Tardif, op. cit.) em seu estudo longitudinal com nove crianças adquirindo inglês notou que a grande maioria destas crianças adquiriu palavras não nominais antes dos substantivos.

Diversos estudos trazem resultados discrepantes tanto sobre a aquisição de verbos como de substantivos em uma mesma língua. Gelman & Tardif (1998) citam duas pesquisas com o coreano; em uma há uma predominância de verbos nas produções iniciais (Tardif, 1996) e em outra esta predominância não se repete (Au, Deputo & Song, 1994 *apud* Gelman & Tardif, 1998).

Para Gelman & Tardif (1998) esta disparidade pode ser resultado do uso de diferentes formas de medidas do vocabulário composicional. Em alguns casos é utilizada a amostra de fala espontânea e em outros, o *checklist* de vocabulário respondido pelas mães é a medida escolhida.

Segundo as autoras não se pode dizer qual método avaliativo é o mais preciso. O *checklist* pode ser mais representativo, uma vez que explora uma grande gama do léxico da língua. Já a análise de fala espontânea é vantajosa, pois não se limita à memória do cuidador, na maioria das vezes representado pela mãe.

Uma possível explicação para a maior predisposição para os eventos apresentada pelos participantes de nossa pesquisa poderia ser respaldada pelas evidências encontradas por Haryu et al. (2005) de que as crianças se apóiam 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).

3.2.2. Experimento 2

Com este experimento intenta-se 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, pois o tempo verbal futuro apresenta traço *irrealis* e modal, não contendo a marca aspectual, principal objeto de estudo dessa pesquisa.

A compreensão e a produção de eventos evocando aspecto gramatical imperfectivo (presente progressivo e passado progressivo, para este último houve eventos télicos e atélicos) também serão verificadas, como mencionado anteriormente.

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 excluindo os demais foi feita na intenção de focar 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).

Os participantes, inicialmente, foram apresentados a um fantoche (Lilo) e a uma boneca (Nina), um cartão com um caminho desenhado (todos, apêndice IV) e outros brinquedos e objetos manuseados pela boneca ao longo do caminho.

Durante todo o experimento, a pesquisadora narra o percurso e os eventos desenvolvidos pela boneca ao longo do caminho desenhado no cartão. O fantoche interage com o participante na intenção de induzi-lo a participar e a produzir determinadas estruturas sintáticas (apêndice V).

O percurso realizado pela boneca é marcado por três pontos: ponto A posicionado no início; ponto B no meio; e ponto C no final do caminho. Estes três pontos representam passado, presente e futuro, respectivamente, ou seja, o local onde um determinado evento ocorreu, onde está ocorrendo e onde deverá ocorrer.

(4)Evento: Beber uma xícara de chá

Objetos: 3 xícaras posicionadas uma no ponto A, outra no ponto B e outra no ponto C.

Pesquisadora: ‘Nina vai dar um passeio e no meio do caminho ela vai fazer uma porção de coisas, vamos ver? A Nina está passeando e ficou com sede, então ela resolveu beber uma xícara de chá. Olha só, a Nina está bebendo³⁷ uma xícara de chá.’ – a boneca faz movimentos como se estivesse bebendo chá e permanece por alguns segundos no ponto A. Em seguida, retoma o passeio e segue para o ponto B – ‘Nina continua o passeio, mas ela ainda está com

³⁷ Sintagmas sublinhados representam partes da enunciação da pesquisadora em que foi dado ênfase durante a produção.

sede e vai beber outra xícara de chá. A Nina está bebendo chá...' – com a boneca ainda realizando a ação: beber uma xícara de chá, a pesquisadora pede ao participante: 'Enquanto a Nina está aqui bebendo uma xícara de chá, me mostre onde ela estava bebendo. E onde ela está bebendo uma xícara de chá? E onde ela vai beber uma xícara de chá?'

Ao final do circuito, a pesquisadora dizia que o fantoche adormecera durante a atividade e solicitava ao participante que narrasse os acontecimentos ao fantoche. Esses dois primeiros momentos do experimento (apontar e narrar os eventos completos) foram compostos por um grupo de 5 eventos (apêndice V) realizados uma única vez ao longo do percurso, passando pelos 3 pontos A, B e C. A repetição do evento apenas ocorria quando o participante demonstrasse não compreender o ocorrido.

Outros dois momentos ofereceram ao participante eventos incompletos envolvendo passado progressivo. Os eventos no presente progressivo estão em curso e por isso apenas apresentam ponto de culminância eminente.

(5)Evento: desenhar casas

Objetos: 2 pedaços de papel dispostos nos pontos A e B; um lápis.

Pesquisadora: 'A Nina adora passear e vai continuar o passeio. Ela está passeando e resolve desenhar uma casa. Olha, a Nina está desenhando casas, um monte de casinhas...' – a ação não é completa. 'Nina está passeando e resolve fazer mais casinhas. Ela está desenhando casas'. – durante a realização dos desenhos, a pesquisadora indaga: 'Onde a Nina estava desenhando casinhas? E onde ela está desenhando?'

Ao final de cada percurso foi solicitado ao participante que contasse ao fantoche o que aconteceu, já que este não conseguira prestar atenção e não entendera os acontecimentos.

Para esta parte do experimento foram utilizados 5 eventos (apêndice V) realizados de forma incompleta no ponto A e mantidos em curso no ponto B.

3.2.2.1. Resultados

Para primeira parte do experimento 2 (apontar para os eventos completos) foram computados como corretos os apontamentos aos pontos exatos ao que lhe fora solicitado. A produção de qualquer forma verbal compatível com o tempo pedido foi considerada correta, uma vez que neste momento é a compreensão da seqüência temporal que está em foco.

A produção ganhou importância em um segundo momento, quando fora solicitado ao participante que contasse ao fantoche o ocorrido. Neste momento, foram consideradas corretas apenas as formas progressivas para o passado e presente. Todavia, formas outras desses tempos verbais foram observadas de perto. Qualquer forma verbal representando futuro foi considerada adequada.

O reconhecimento de eventos que se sucedem ao longo da linha do tempo (passado, presente e futuro), o que denominaremos de reconhecimento da seqüência temporal está representado no gráfico 6c.

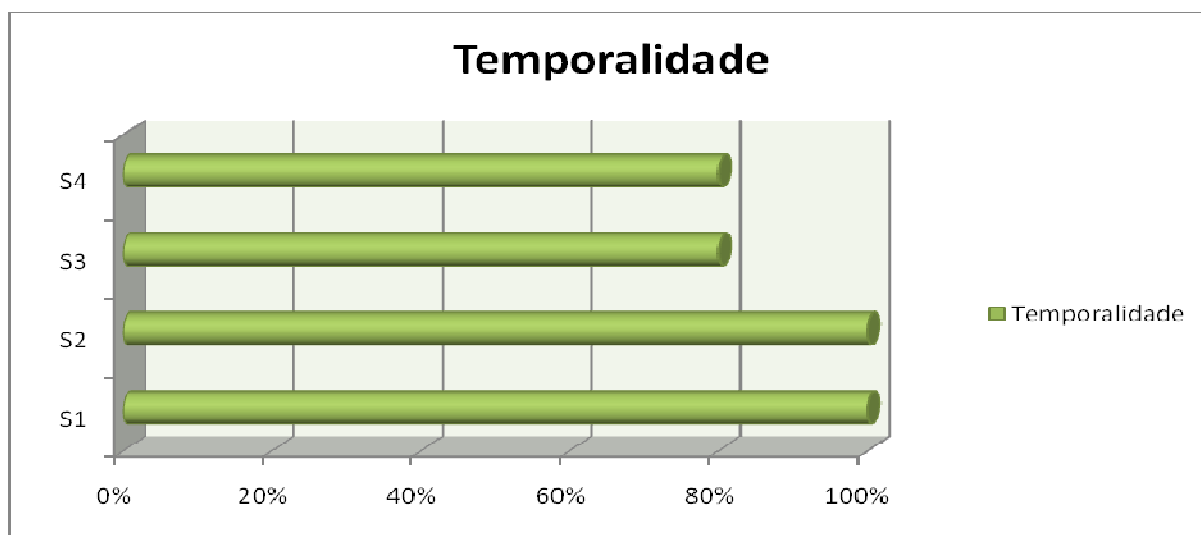


Gráfico 6c – Índice de Reconhecimento Individual da Seqüência Temporal

O uso da forma progressiva mostrou-se problemático (gráfico 7c), 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.

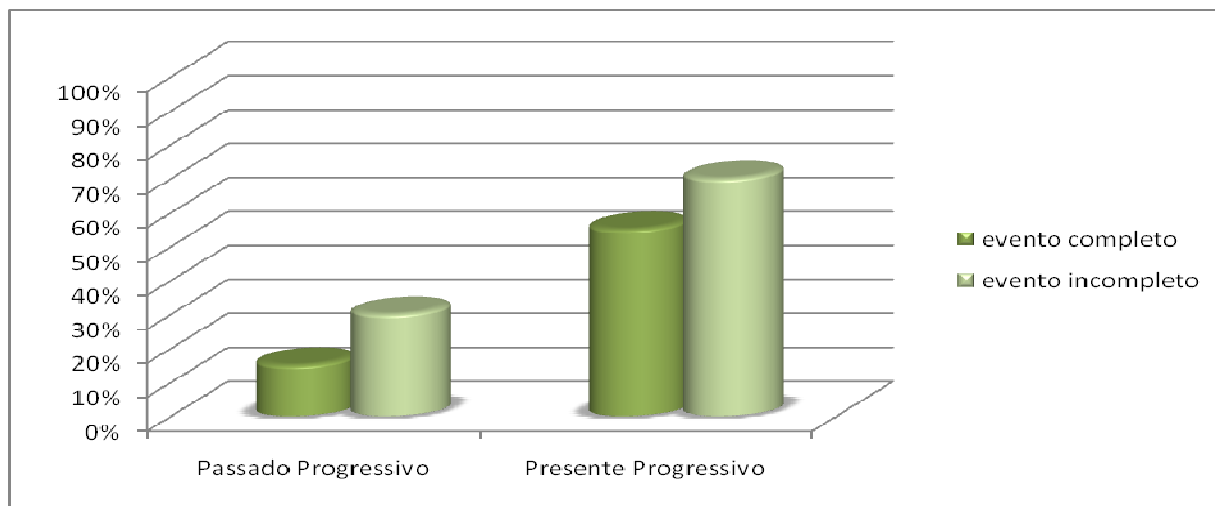


Gráfico 7c – Uso do Progressivo em Eventos Completo/ Incompleto

Os exemplos (6) e (7) demonstram a produção adequada esperada no experimento e realizada pelos participantes.

(6)Eventos Completos

Ela tava comendo aqui. – S3 (Passado Progressivo)

Ela tá comendo. – S1 (Presente Progressivo)

(7)Eventos Incompletos

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

Tá recortando minhoca. – S2 (Presente Progressivo)

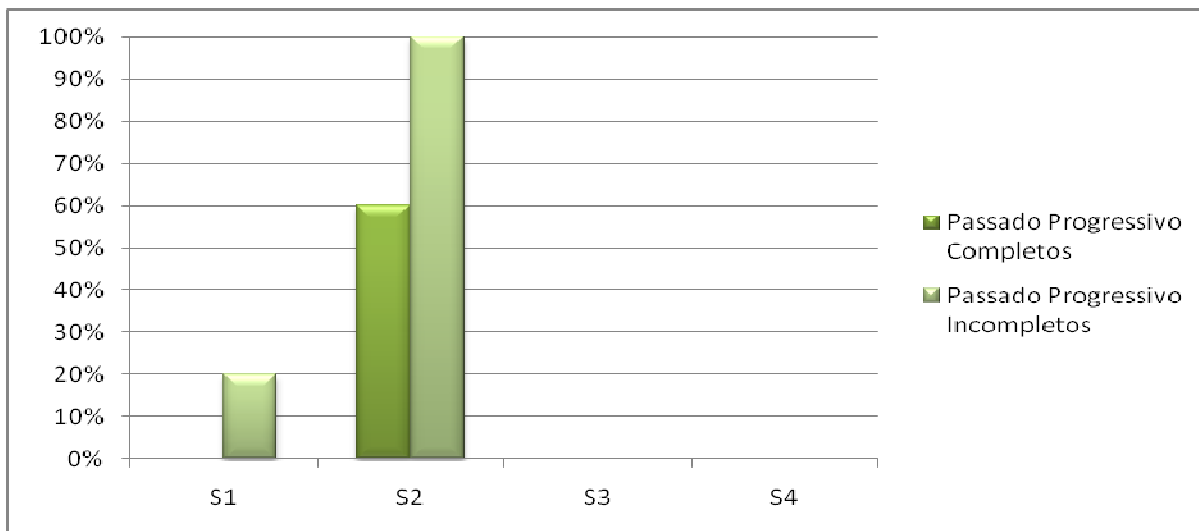


Gráfico 8c – Percentuais de Acertos Individuais – Passado Progressivo em Eventos Completos e Incompletos

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 (ver gráfico 8c).

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 3c.

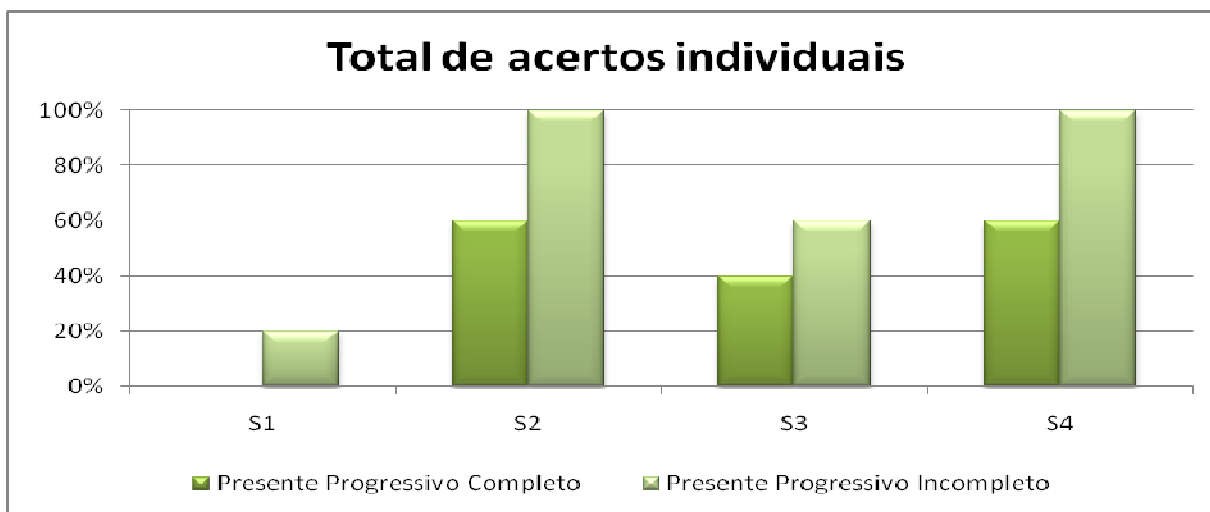


Gráfico 9c – Percentuais de Acertos Individuais – Presente Progressivo em Eventos Completos e Incompletos

Os percentuais tanto individuais (ver gráfico 9c) como gerais (gráfico 7c) 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 2c.

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

Tabela 2c – 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 co-ocorre nos dois tipos de eventos.

(8)Eventos Completos

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

Vai fazer uma casinha aqui. – S1 (Futuro)

__ Bebendo – S3 (Omissão de Auxiliar)

(9)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 co-ocorrer, como mostra a tabela 3c.

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

Tabela 3c – Substituições do Passado Progressivo em Eventos

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

(10)Eventos Completos

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

Ela tá comendo aqui. – S4 (Presente Progressivo)

___arrumando casinha. – S3 (Omissão do Auxiliar)

(11)Eventos Incompletos

Desenhou. – S3 (Passado Simples)

Tá guardando pedra. – S3 (Presente Progressivo)

___recortando. – S3 (Omissão do Auxiliar)

	Total (evento télico + atélico)	S3	Sn
Passado	15%	15%	Ø
Presente	7,5%	6%	1,5%

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

É interessante olhar para os resultados referentes à omissão do auxiliar (tabela 4c) 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.

3.2.2.2. Discussão

O reconhecimento e a compreensão de eventos que se sucedem temporalmente (presente, passado e futuro) parece emergir cedo em crianças típicas, por volta dos 2 anos de idade.

Em seu estudo, mais especificamente no primeiro experimento, Wagner (2001) observou a compreensão do tempo verbal marcado pelo sistema auxiliar (*is V+ing, was V+ ing, gonna V*) em dois grupos de crianças típicas com 2 e 3 anos de idade, como apresentado anteriormente no capítulo 2.0.

Os resultados (70% de respostas para o passado na primeira posição do percurso; 80% para o presente na segunda posição do percurso; e 50% para o futuro na terceira posição) deste experimento levaram a pesquisadora a supor que mesmo as crianças mais novas compreendem as categorias de tempo, pois, segundo ela, a informação relevante nas cenas presentes no experimento era seqüencial.

Da mesma forma, crianças acometidas pelo déficit com pouco mais de 2 anos de idade já se mostram capazes de compreender a ordenação temporal. Leonard & Deevy (2010) replicaram o experimento de Wagner em crianças com DEL e chegaram a resultados semelhantes com crianças de mesma idade.

Nossos indivíduos são mais velhos que as crianças típicas estudadas por Wagner e as com DEL vistas por Leonard & Deevy, por isso partimos do pressuposto que o reconhecimento da seqüência temporal deveria estar presente. Os resultados conferiram com nossas expectativas e os participantes responderam de forma adequada localizando os eventos desenvolvidos no passado, presente e futuro, demonstrando compreensão da ordenação temporal.

O cruzamento entre os traços [+] telicidade e [-] perfectividade proposto pela primeira parte do experimento 2 poderia incorrer em dificuldades para os indivíduos. Os resultados da produção são compatíveis com esta 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.

Estas substituições observadas nas produções dos indivíduos participantes fortalecem a hipótese defendida por Wagner (AFH descrita no capítulo 2.0), 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.

Shirai & Andersen (1995) descrevem alguns estudos sobre o *input*, entre eles aquele realizado por Stephany (1981 *apud* Shirai & Andersen, 1995), conforme já se relatou anteriormente, em que a preferência da combinação passado/ perfectivo/ tólico parece estar presente na produção do adulto. Desta

forma, é possível que a criança típica em dúvida sobre a forma a ser produzida opte por esta associação. O mesmo poderia ser dito sobre o comportamento apresentado pelos participantes de nossa pesquisa.

A presença do pretérito perfeito indica que os indivíduos fazem as generalizações previstas pela literatura, embora este seja um comportamento esperado para as crianças mais novas.

A manutenção adequada do tempo verbal observada na grande maioria das vezes pode ser indicativo de que os participantes não compreendem tempo por meio das propriedades aspectuais como sugere Wagner (2001) para as crianças típicas (ver a discussão no capítulo 2.0).

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; Filiouchkina, 2004; Leonard et al., 2007) 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 apresentam este comportamento por volta dos 4 anos (LEONARD & DEEVY, 2010). Desta forma, os dados encontrados nesta parte do experimento 2 são compatíveis com a literatura e sugerem atraso no processo de aquisição do presente progressivo apresentado pelos participantes, uma vez que este 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 esta generalização como demonstram os resultados de Wagner (2001).

Wagner observou que todas as crianças típicas de seu experimento, dos 2 aos 4 anos apresentaram melhores resultados com o passado quando os eventos apresentavam 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 ao das 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 obter evidências mais concretas seria necessário um estudo longitudinal.

Pode-se supor que de uma forma geral os indivíduos aqui estudados apresentem uma noção de tempo separada do aspecto e que, aparentemente, o tempo verbal se estabeleceu 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 isto é a capacidade apresentada por estas crianças em distinguir passado do 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) sugerem que o comportamento lingüístico das crianças com DEL em seu experimento não pode ser associado a variações quanto ao tipo de aspecto, pois estas crianças mantiveram baixos percentuais de acerto em comparação às crianças típicas estudadas mesmo quanto o tipo aspectual mudava.

Leonard & Deevy (2010) também encontraram evidências para esta hipótese, observando que os resultados das crianças com DEL continuavam restritos em comparação aos das crianças típicas tanto com eventos télicos como atélicos (ver capítulo 2.0.).

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.

3.2.3. Experimento 3

Este experimento foi desenvolvido no intuito de verificar se as crianças em questão são hábeis em distinguir os tipos aspectuais, mais especificamente entre os aspectos gramaticais perfectivo e imperfectivo. Além disto, seus resultados podem favorecer uma checagem efetiva da Hipótese da Insensibilidade Aspectual.

Hodgson (2003) desenvolveu um experimento para verificar a compreensão e a produção do aspecto perfectivo em crianças típicas em início de aquisição, no qual nos apoiamos. Este experimento (seleção de figuras) consistia na apresentação para a criança de vídeos de curta duração em que um personagem desempenha dois eventos simultâneos em quadros diferentes.

Em um quadro, o evento é completo, enquanto que em outro o evento é deixado parcialmente completo (exemplo 12). Ao final da apresentação a criança deve narrar os eventos vistos.

(12)O menino pintou o quadro x O menino está pintando o quadro

Como nossa intenção é verificar se há compreensão da morfologia perfectiva e da imperfectiva, o experimento foi adaptado da seguinte forma: inicialmente, foram apresentados aos indivíduos participantes dois vídeos simultâneos de curta duração. Semelhante ao trabalho de Hodgson (2003), em um vídeo o evento é realizado até o seu término, em outro, o evento é interrompido antes do seu ponto de culminância.

As cenas foram explicadas para o indivíduo, enfatizando-se a sentença com aspecto perfectivo e, em seguida, com o imperfectivo.

(13) Após a apresentação dos vídeos-treino, a pesquisadora: ‘Vamos ver o que aconteceu aqui? Alguém montou o quebra-cabeça! Você viu? E neste outro aqui? Alguém estava montando o quebra-cabeça! Agora, me mostre onde alguém montou o quebra-cabeça. E onde alguém estava montando o quebra-cabeça.’

Caso o indivíduo apontasse de forma distinta daquela esperada, novas cenas seriam apresentadas até que se houvesse confiança sobre a completa compreensão do desenvolvimento do experimento. Em seguida, o experimento era iniciado, sendo que as sentenças contendo aspecto perfectivo e o progressivo eram apresentadas aleatoriamente.

(14) Em um vídeo o indivíduo assistia um cachorro subindo uma escada até seu final, em outro a cena era congelada no meio da subida realizada pelo cachorro. A pesquisadora solicitava ao participante: ‘Me mostre onde o cachorro subiu a escada’.

(15) Em outra dupla de vídeos, o participante vê um homem e um cachorro atravessarem uma ponte por completo até saírem de cena; ao lado, a cena é congelada quando homem e cachorro estão no meio da travessia. A pesquisadora: ‘Aponta para mim, onde o homem e o cachorro estavam atravessando a ponte’.

Ao todo, foram apresentados 5 duplas de vídeo de curta duração (lista das sentenças encontra-se no apêndice VI), sendo que foram ditas 3 sentenças com aspecto progressivo e 2 com aspecto perfectivo. Os apontamentos adequados ao que fora solicitado foram anotados separadamente para cada tipo de aspecto. Em seguida os resultados foram cruzados como veremos na subseção 3.2.3.1.

3.2.3.1. Resultados

Foi considerado como acerto todo apontamento adequado ao que fora solicitado, como mencionado anteriormente. Inicialmente os resultados foram isolados individualmente para cada tipo aspectual. O gráfico 10c apresenta os percentuais de acerto de cada participante referente ao aspecto perfectivo.

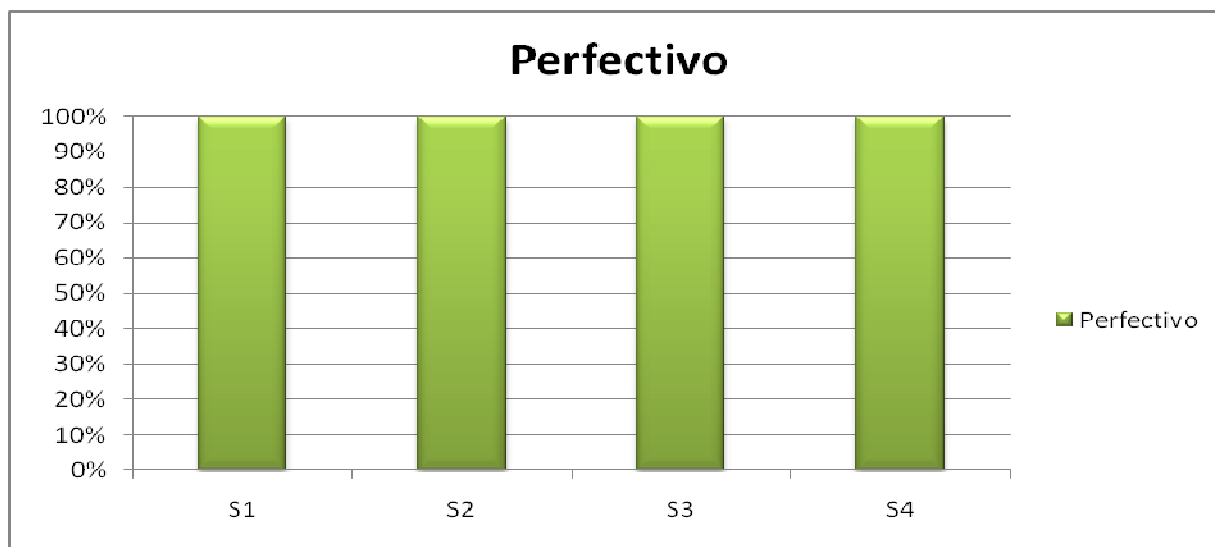


Gráfico 10c – Percentuais de Acertos Individuais – Aspecto Perfectivo³⁸

Conforme observado no gráfico acima, 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. No entanto, o mesmo não pode ser dito em relação ao aspecto progressivo como mostra o gráfico 11c, a seguir.

³⁸ A legenda Sn... refere-se a cada sujeito participante conforme mencionado anteriormente na tabela 1c.

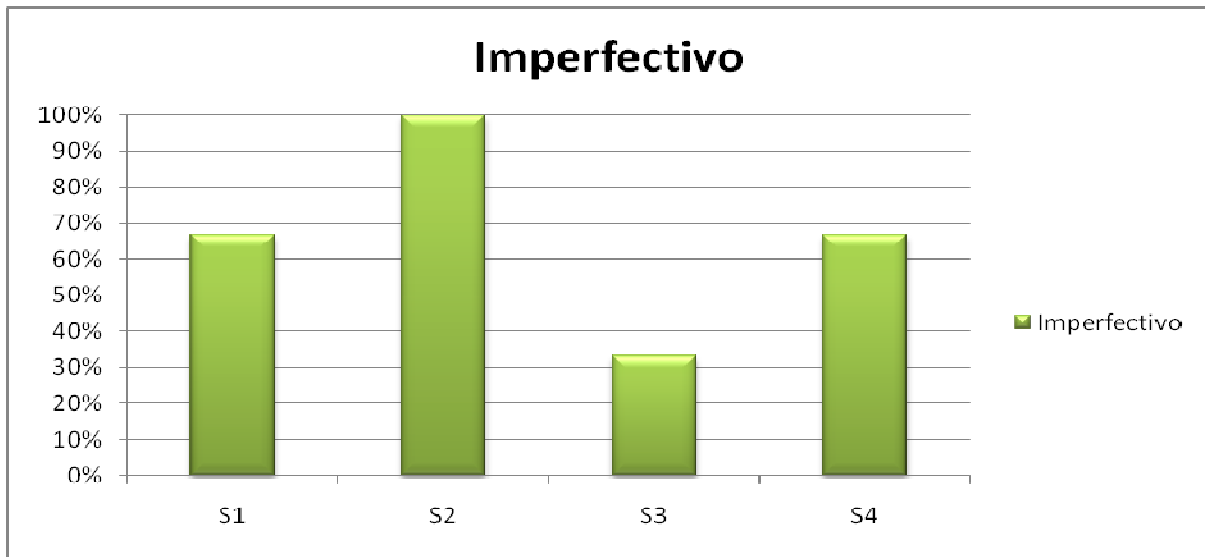


Gráfico 11c – Percentuais de Acertos Individuais – Aspecto Imperfectivo

O gráfico acima apresenta percentuais oscilantes entre os participantes observados na pesquisa. Aparentemente, o aspecto imperfectivo representa um maior grau de dificuldade, uma vez que apenas o indivíduo S2 apresentou limites de acerto máximos, enquanto que a maioria obteve resultados medianos.

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

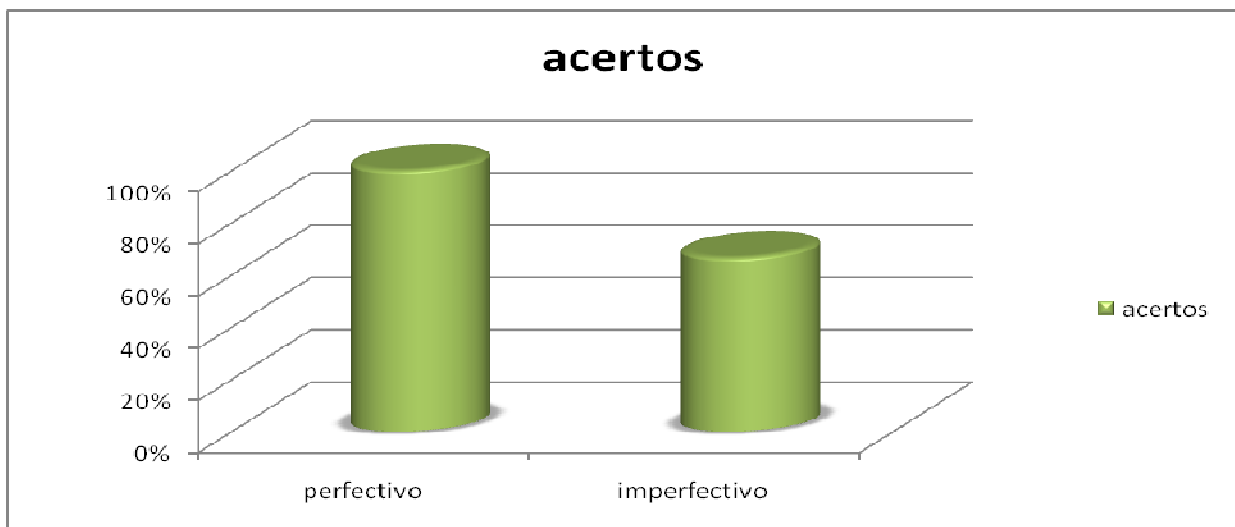


Gráfico 12c – Comparação dos Índices de Acerto entre os Tipos Aspectuais

Em linhas gerais, os resultados tanto para o aspecto perfectivo como para o imperfectivo representado no gráfico 12c são satisfatórios, embora apenas o primeiro tipo aspectual manteve-se com o máximo de acertos.

3.2.3.2. Discussão

Hodgson (2003) salienta que a produção da morfologia aspectual parece ser adquirida precocemente se comparada à produção do aspecto, para a qual a literatura se mostra contraditória (ver a discussão sobre aquisição de tempo e aspecto apresentada no capítulo 2.0.).

Em línguas em que a compreensão da semântica do aspecto perfectivo é refletida na produção, como o polonês e o 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.

Participaram de seu estudo um grupo composto por 15 adultos falantes nativos de espanhol e outro composto por 44 crianças com idades entre 3 e 4 anos, 5 e 6 anos e 7 e 8 anos. Os resultados indicaram que os adultos e as crianças mais velhas apresentam compreensão do significado do perfectivo, obtendo 100% de acertos.

As crianças mais novas, de 3 e 4 anos, embora com percentuais abaixo dos demais participantes (64% de acertos), parecem estar no processo de aquisição do perfectivo. Segundo a autora, estas crianças compreendem que a marca perfectiva indica a conclusão de um evento, mas, como confiam sua análise na mudança de estado do objeto, quando não encontram evidências para suas previsões acabam optando por uma análise inadequada.

Aparentemente, a compreensão do perfectivo no espanhol emerge por volta dos 5 e 6 anos; estas crianças apresentaram 94% de acertos em parte do experimento. Ainda assim, a autora supõe que nesta faixa etária as crianças superestendem a forma imperfectiva quando se referem a situações completas. Isto devido à grande ocorrência desta forma em suas respostas.

Os resultados apresentados por Hodgson são parecidos com os encontrados no experimento 3. Aparentemente os participantes observados nesta pesquisa possuem desenvolvimento da compreensão do aspecto perfectivo semelhante ao que se espera do desenvolvimento típico.

Tal fato desmistifica 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.

Leonard & Deevy (2010) sugerem que crianças acometidas pelo déficit apresentam dificuldades com a morfologia do progressivo no inglês. Isto pode nos levar a supor que esta dificuldade não se restrinja apenas à produção, mas se estenda à compreensão. Esta dificuldade é bastante incidente no participante S3 que apresenta os percentuais mais baixos para o imperfectivo.

O alto índice de respostas inadequadas de S3 pode estar associado a questões de maturidade do desenvolvimento lingüístico, já que este é o mais jovem participante. Esta hipótese ganha força ao olharmos para os resultados de S2, o indivíduo mais velho, o qual obteve o maior percentual de acertos.

Contudo, não se pode ser displicente à possível variação de severidade da patologia em questão. Lembrando que o DEL se manifesta de forma heterogênea entre os indivíduos acometidos, alternando quanto ao grau de severidade e ao tipo de manifestação.

De forma semelhante ao que se viu no experimento 2, 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 sejam reflexo de uma baixa sensibilidade às propriedades aspectuais como se supõe na Hipótese da Insensibilidade Aspectual.

A discussão geral dos resultados individuais obtidos nos três experimentos será feita no próximo capítulo, onde se propõe realizar um cruzamento entre eles visando compreender as similaridades e as diferenças na forma como o déficit se manifesta em cada um dos participantes observados.

Diversas questões motivaram esta pesquisa e muitas dúvidas surgiram ao longo dela. Seria este déficit simplesmente um atraso na aquisição da linguagem? A insensibilidade às propriedades aspectuais ou às pistas lingüísticas explicariam as dificuldades apresentadas por estas crianças? Entre tantas outras.

Este último capítulo representa a tentativa de responder, senão todas, algumas destas questões e, porque não, trazer novos questionamentos sobre o Déficit Específico de Linguagem.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.0. Considerações Finais

Como visto, os estudos sobre as dificuldades na aquisição da linguagem datam de 1822, quando Gall descreveu um quadro de manifestações semelhantes às aquelas apresentadas por indivíduos acometidos pelo déficit aqui pesquisado.

A nomenclatura vasta passou por diversas propostas e revisões desde *Áudio-mutismo* e *Afasia de Desenvolvimento* até o *Déficit Específico de Linguagem* (*Specific Language Impairment*) sugerido por Fey e Leonard (1983 *apud* Jakubowicz, 2006). O termo *Déficit Específico* se mantém neutro na discussão sobre as diferenças entre atraso e desordem na aquisição da linguagem, como discutido no capítulo 1.0.

Este déficit representa uma desordem específica na aquisição e desenvolvimento da linguagem e se manifesta de forma heterogênea nos indivíduos acometidos. Isto leva a uma série de questionamentos sobre a real existência do DEL, além de dificultar o seu diagnóstico.

Uma das principais manifestações do déficit em diferentes línguas refere-se à omissão ou subespecificação de categorias funcionais, tal como a categoria de tempo. Esta subespecificação como propuseram Rice e seus colegas (Rice et al., 1995; Rice, et al., 1998; Rice et al., 1999) com base na hipótese do Estágio do Infinitivo Opcional de Wexler (1990) pode ser observada em crianças com desenvolvimento lingüístico típico. O que diferencia a gramática inicial típica daquela sob os efeitos do déficit é que, ao contrário da primeira, a segunda apresenta um prolongamento com duração indefinida deste período.

Em linhas gerais, segundo a proposta de Wexler (1998), a criança típica e a acometida pelo déficit passam por um período de restrição de checagem em que traços não-interpretáveis como aqueles em determinadas categorias funcionais seriam checados uma única vez e não mais vezes subsequentes como o autor propõe que ocorra na gramática do adulto.

Como apresentado nos capítulos anteriores, entender as dificuldades do DEL não significa supor que se trata de uma gramática com ausência de categorias funcionais. Na verdade, algumas projeções funcionais estão presentes na fala destas crianças, enquanto outras acabam sendo deixadas subespecificadas dando vazão a uma gramática deficitária (RICE et al., 1998; entre outros).

A categoria funcional de tempo está intrinsecamente relacionada às noções de tempo e aspecto. A diferença entre estas noções, como exposto no capítulo 2.0., pode ser tomada por uma perspectiva semântica, uma vez que aspecto distingue as características internas de um evento, tais como: início, meio e fim, ou as noções de completude e continuidade. Já o tempo verbal é responsável pela constituição temporal externa de um evento, expressando a referencialidade do tempo (+/- passado) por meio de uma categoria gramatical.

A noção aspectual, ou aspecto gramatical, pode ser codificada através de verbos auxiliares ou morfemas flexionais que dão ao falante a perspectiva do evento envolvendo distinções completude/incompletude de um evento.

Outra noção importante dentro dos fenômenos tempo-aspectual é a acionalidade que independe de qualquer marcação gramatical expressa pelo verbo. A acionalidade é uma propriedade do léxico, ou seja, está ligada ao significado lexical de diferentes predicados e denota as distinções semânticas de duração, telicidade e dinamicidade.

Ao longo da discussão observamos que durante o processo de aquisição típico as crianças encontram dificuldades com estas propriedades aspectuais e realizam generalizações sobre a forma como estes tipos aspectuais se relacionam. A estas generalizações deu-se o nome de Hipótese da Perfectividade (Teixeira de Souza, 2008) em que é sugerido que as crianças pequenas associam constantemente o aspecto progressivo a verbos durativos e atélicos; e o perfectivo a verbos télicos.

Para Leonard e seus colegas (2007) estas generalizações na gramática inicial típica são importantes para o processo de aquisição da morfologia de tempo, funcionando como um facilitador para a aquisição e compreensão da função gramatical das flexões verbais.

Contudo, não se pode pressupor o mesmo para as crianças acometidas pelo déficit, as quais levam mais tempo para iniciar o uso da flexão verbal. Esta demora seria evidência de que as crianças com DEL possuem uma insensibilidade às propriedades aspectuais.

Para que a Hipótese de Insensibilidade se confirme nos participantes desta pesquisa os resultados não devem apresentar variação quanto à informação aspectual apresentada, de forma semelhante àqueles encontrados por Leonard & Deevy (2010) em que as crianças com o déficit mantiveram os percentuais de acertos bem abaixo ao do grupo controle independentemente do tipo de evento apresentado.

Como vimos, Leonard et al. (2007) sugerem que a criança com o déficit não compreende tempo como a criança típica, mas o trata como um traço opcional e não obrigatório nas orações principais. Lembrando que estes autores partem da proposta de uma série de pesquisadores, como Wagner (2001), de que as crianças típicas compreendem tempo a partir da noção aspectual.

Mas é possível supor que as crianças acometidas pela patologia em questão apresentam tempo verbal dissociado do aspecto, como propõe Valian (2006) para as crianças típicas. Segundo esta autora, embora tempo e aspecto sejam noções interativas, elas são distintas na compreensão da criança. A autora se baseia na capacidade apresentada pelas crianças em seu experimento em distinguir passado de não-passado e sugere que tempo emerge anteriormente ao aspecto, discordando de Wagner.

Aparentemente dependendo oposição entre os itens (se a distinção passado x não-passado está na cópula ou na morfologia do verbo principal, p.ex.) presentes no experimento de Valian as crianças típicas irão apresentar maior predileção às propriedades aspectuais ou do tempo verbal, ou seja, os resultados podem variar de acordo com as pistas mais salientes. Será que podemos supor o mesmo para a produção das crianças com o déficit?

4.1. Discussão Geral

Durante o desenvolvimento da pesquisa nos defrontamos com uma imensa dificuldade em encontrar indivíduos para compor nossa amostra. A dificuldade basicamente se referia a questões envolvendo o diagnóstico de DEL que variavam de vereditos inadequados à ausência de identificação do quadro.

Inúmeras vezes nos eram encaminhadas crianças supostamente acometidas pelo déficit que na realidade apresentavam alterações na aquisição da linguagem associadas a outras patologias primárias em sua maioria rebaixamento cognitivo leve.

No capítulo 1.0. apresentamos uma série de dificuldades enfrentadas na realização de forma adequada do diagnóstico de DEL e discutimos que esta nomenclatura, infelizmente, vem sofrendo com uma espécie de síndrome do guarda-chuva, ou seja, o termo Déficit Específico de Linguagem acaba sendo utilizado para denominar outras patologias vinculadas à aquisição da linguagem.

O diagnóstico do déficit é feito por exclusão de alterações que não cabem no quadro de especificidade lingüística. No entanto, este critério vem sofrendo duras críticas como exposto no capítulo de apresentação do DEL.

Rapin & Allen (1987 *apud* Bishop, 1999) questionam o critério de exclusão, que, também, é tido como essencial em outros quadros como autismo e lesões neurológicas na primeira infância.

Estes autores ressaltam que os traços desta desordem são bastante variáveis; eles relembram a existência de quadro de espectro autístico em que se observa supressão total de fala e limitações na compreensão verbal. Em contraposição existem crianças com este mesmo transtorno global com bom desempenho de linguagem oral, mas com um discurso atípico. O mesmo pode ser visto em crianças com lesões neurológicas.

Isto demonstra o quanto este critério de diagnóstico pode ser obscuro e nos levar a conclusões inadequadas, como as observadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Ainda assim, o levantamento das dificuldades enfrentadas por crianças durante o processo de aquisição e o fechamento cauteloso das hipóteses diagnósticas é imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas sobre a patologia e o cuidado assertivo das crianças acometidas pelo déficit.

Resultados

Diversas pesquisas (Rice et al., 1999; Leonard & Deevy, 2010) apontam para a aquisição da morfologia de tempo e aspecto como uma das principais dificuldades apresentadas pelas crianças com DEL.

Nosso intuito era olhar para estas categorias funcionais e tentar verificar se sua aquisição se mostra problemática para as crianças acometidas pelo déficit adquirindo o português brasileiro.

Como vimos, Leonard & Deevy (2010) supõem que as generalizações realizadas com o tipo de aspecto gramatical e lexical funcionem como um facilitador para a aquisição da morfologia flexional nas crianças típicas. Contudo, estes autores não estendem esta suposição às crianças com o déficit, assumindo que no déficit haja uma insensibilidade às propriedades aspectuais.

Aparentemente, não podemos adotar esta hipótese para os participantes desta pesquisa uma vez que 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 freqüente 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 àquelas apresentadas pelas crianças típicas com 2 anos estudadas por Wagner (2001). Como apresentado no capítulo 2.0., as crianças mais novas que participaram da pesquisa de Wagner 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 télicos, 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 (op. cit.).

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. Isto

sugere, que os participantes sofrem os efeitos deste traço em sua produção, podendo ser considerado outra contra-evidência para a questão da sensibilidade às propriedades aspectuais.

Esta dificuldade pode ser observada nas produções individuais, em que se evidencia que o maior complicador para os participantes fora o passado progressivo, como nos mostra a tabela 1d, a seguir.

Observando os resultados tanto individuais como os gerais (ver gráficos e tabelas no capítulo anterior) podemos supor haver uma dificuldade com o aspecto gramatical imperfeito no que tange a compreensão e, essencialmente, a produção.

O baixo percentual de acertos com o progressivo no passado sugere uma associação incorreta de que o imperfeito deve ocorrer apenas no presente. Ainda que tenha ocorrido esta preferência do imperfeito com eventos no presente, esta forma sofreu substituições, o que fortalece a suposição de que a morfologia do progressivo seja um complicador para os participantes.

Sujeitos	Dificuldades Apresentadas
S1	Distinção de eventos com palavras; Produção do passado progressivo com eventos completos; Produção do presente progressivo com eventos completos.
S2	-----
S3	Produção do passado progressivo com eventos completos; Produção do passado progressivo com eventos incompletos; Reconhecimento do imperfeito.
S4	Produção do passado progressivo com eventos completos; Produção do passado progressivo com eventos incompletos.

Tabela 1d – Principais Dificuldades Apresentadas pelos Participantes nos três Experimentos

O uso inconsistente do progressivo pode ser explicado pela hipótese de subespecificação proposta por Rice e seus colegas (Rice et al, 1999, entre outros). É possível que o traço [-] perfectivo tenha sido deixado subespecificado e reservado para eventos no presente. Contudo, aos poucos vem sendo estendido para o passado, o que explicaria a presença restrita do progressivo neste tempo verbal.

Outro dado interessante é a variação dos percentuais de acertos entre os participantes. Apenas um deles (S2) apresentou bons resultados ao longo dos três experimentos, os demais participantes tiveram comportamentos oscilantes, como mostra o gráfico 1d.

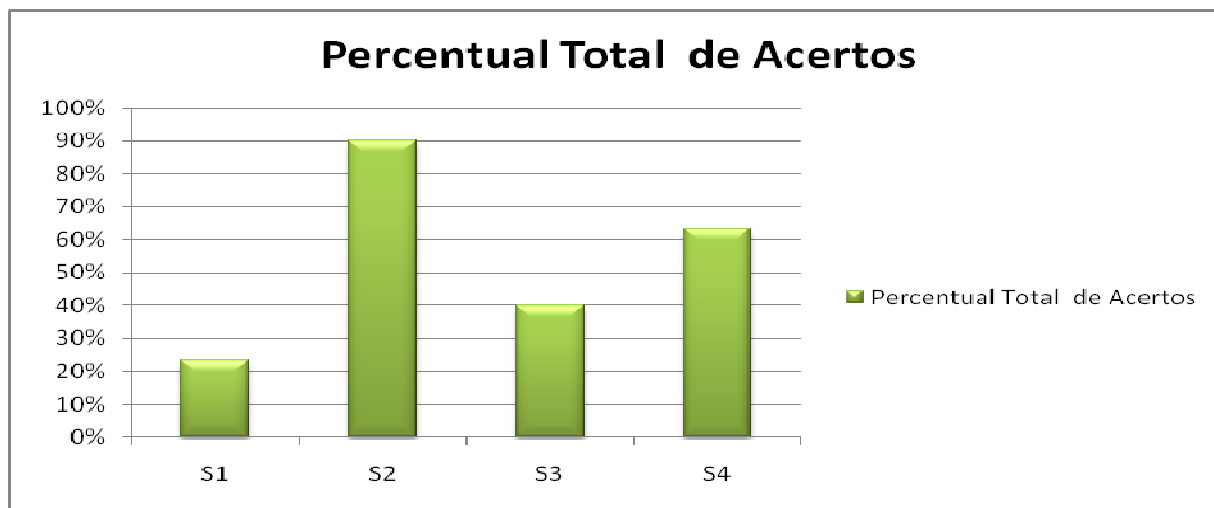


Gráfico 1d – Percentual Total de Acertos entre os Indivíduos Participantes

Um olhar precipitado nos levaria à conclusão de que as diferenças nos comportamentos dos participantes nos três experimentos seriam decorrentes de questões relacionadas à maturidade cognitiva e do desenvolvimento da linguagem, já que S2 que apresentou os melhores resultados em todos os experimentos é o participante mais velho com 6 anos e 3 meses.

Para que esta hipótese se confirmasse, S3, o participante mais novo (5 anos e 3 meses), deveria manter os percentuais mais baixos ao longo da pesquisa. Embora, este participante não tenha obtido a totalidade de acertos em nenhum dos experimentos, ele apresentou percentuais medianos, por vezes maiores que os de S1 de 5 anos e 11 meses, comportamento evidenciado nos resultados totais apresentados pelo gráfico 1d, em que os menores percentuais são de S1 e não S3.

No capítulo 1.0. dissemos que o DEL se manifesta de forma heterogênea entre os indivíduos acometidos, de tal forma que alguns pesquisadores (van der Lely & Stollwerck, 1997) sugerem o estudo de subgrupos da patologia.

Ainda que as alterações de linguagem apresentadas pelos participantes observadas na entrevista e na avaliação fossem semelhantes, o que, no caso de uma subclassificação os colocariam em um mesmo subtipo (déficit gramatical), suas atuações ao longo do estudo variaram consideravelmente.

Tais comportamentos seriam evidências sobre a heterogeneidade do déficit, com manifestações severas (S1), moderadas e mais homogêneas (S3 e S4) a leves (S2), principalmente no que se refere à produção da morfologia do imperfectivo no passado associado ao traço [+] télico, ponto de coincidência das dificuldades. Mesmo S2 que apresentou os maiores limiares, não obteve 100% de acertos com o passado progressivo em eventos completos.

DEL representa um atraso no desenvolvimento da linguagem?

Em várias partes da pesquisa os participantes apresentaram comportamento semelhante ao de crianças típicas mais novas. As dificuldades com o passado progressivo em eventos completos apresentadas por S3 e S4, por exemplo, fora observado por Wagner (2001) em crianças aos 2 anos de idade.

No entanto, no atraso de linguagem a anormalidade se reflete no período de aquisição desta linguagem, ou seja, a criança apresenta uma lentificação no processo de aquisição passando pelos mesmos estágios que a criança típica até atingir a gramática do adulto (BISHOP, 1999).

Segundo os relatos vistos na literatura não se pode dizer que o mesmo ocorra no déficit específico. Estudos longitudinais, como o de van der Lely & Stollwerck (1997), demonstram a persistência das dificuldades nos casos de DEL, ainda que haja uma significativa melhora no quadro lingüístico.

Seria interessante um estudo longitudinal com os participantes desta pesquisa para se observar mais de perto as dificuldades por eles apresentadas. No entanto, as diferenças nos comportamentos individuais corroboram para a não aceitação do déficit como um mero atraso no desenvolvimento da linguagem definido de forma generalizada como uma lentificação no processo de aquisição da linguagem (BISHOP, 1999).

Caso se tratasse de um atraso na aquisição da linguagem deveríamos observar os participantes passando pelos mesmos estágios de desenvolvimento, com apenas S2 com resultados diferentes por ser mais velho, e não diferenças quanto ao grau de severidade, como observado.

4.2. Conclusão Final

Em seu capítulo sobre o déficit específico no livro *Uncommon Understanding*, Bishop (1999) faz uma afirmação interessante: “quanto menos entendemos uma condição mais variada e inconsistente é a terminologia”³⁹(p. 21). Diversos estudos sobre o Déficit Específico de Linguagem surgiram nas últimas décadas na intenção de diminuir a inconsistência que assombra esta terminologia.

³⁹ (...) *the less well we understand a condition, the more varied and inconsistent is the terminology ...* - minha tradução

Esta é uma tarefa árdua, principalmente porque o DEL é uma patologia que se manifesta de forma heterogênea impedindo que se façam generalizações acerca de sua natureza e manifestação.

Este estudo buscou alguma contribuição para o melhor entendimento do déficit, em especial, sobre o seu funcionamento no processo de aquisição de categorias funcionais no português brasileiro.

Estudos com diferentes línguas sugerem que tempo e aspecto representam a principal dificuldade enfrentada pelas crianças acometidas pelo déficit. Aparentemente, no português brasileiro este quadro não é diferente.

Os participantes desta pesquisa tiveram problemas com a morfologia do aspecto imperfectivo, essencialmente em eventos completos. Os resultados sugerem que, ao contrário do que se previa com a Hipótese da Insensibilidade Aspectual, esta dificuldade com o aspecto progressivo não é decorrente da baixa sensibilidade às propriedades aspectuais. Considerando que as crianças com o 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 representa um campo vasto de pesquisa com muito a ser desvendado e compreendido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J. de. **Organização e desorganização da linguagem na criança.** *In:* _____ . Manual de psiquiatria infantil. Tradução: Regina Pacheco Alves. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980.
- AKSU-KOÇ, A. **The acquisition of aspect and modality:** the case of past reference in Turkish. Cambridge, Great Britain. Cambridge University Press, 1988.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV). Washington, American Psychiatric Association, 1993.
- BASSO, R. M. **Telicidade e detelicização:** semântica e pragmática do domínio tempo-aspectual. Dissertação (mestrado em lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BARRETT, M. D. **Early semantic representations and early word-usage.** *In:* The development of word meaning: progress in cognitive development research. Kuczaj, S. A. & _____ (eds.). New York: Springer-Verlag, 1986
- BARTLETT, C. W., FLAX, J. F., LOGUE, M. W., VIELAND, V. J., BASSETT, A. S., TALLAL, P. & BRZUSTOWICZ, L. M. A major susceptibility locus for specific language impairment is located on 13q21. **American Journal of Human Genetics**, v. 71, p.45-55, 2002.
- BEDORE, L. M. & LEONARD, L. B. Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of spanish-speaking children with specific language. **Applied Psycholinguistics**, v. 26, p.195-225, 2005.
- BERTINETTO, P. M. **On a frequent misunderstanding in the temporal-aspectual domain:** the perfective-telic confusion. *In:* Semantic Interfaces: references, anaphora and aspect. Cechetto, C., Chierchia, G. & Guasti, M.T. (Eds.) Stanford: CSLI Publications, 2001.
- BICKERTON, D. The language Bioprogram hypothesis. **The behavioral and brain sciences**, v. 7, p. 173-221, 1984.
- BISHOP, D.V.M. **Specific language impairment.** *In:* Uncommon Understanding: development and disorders of language in children. _____. Cambridge: Psychology Press, 1999.
- BISHOP, D.V.M. **Pragmatic language impairment:** a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum. *In:* BISHOP, D.V.M. & LEONARD, L.B. (eds) Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome. New York: Psychology Press, 2000.
- BISHOP, D.V.M. What causes specific language impairment? **Association for psychological science**, v. 15, n.5, 2006.
- BISHOP, D.V.M. & EDMUNDSON, A. Specific language impairment as a maturational lag: evidence from longitudinal data on language and motor development. **Developmental medicine and child neurology**, v. 29, p. 442-459, 1987.
- BISHOP, D.V.M., NORTH, T. & DONLAN, C. Genetic basis of specific language impairment: evidence from a twin study. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 37, p. 56-71, 1995.

- BISHOP, D.V.M., NORTH, T. & DONLAN, C. Non word repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: evidence from a twin study. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 37, 56-71, 1996.
- BLOOM, L., LIFTER, K. & HAFITZ, J. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. **Language**, v. 56, n. 2, p. 386-412, 1980.
- BORTOLINI, U. & CASELLI, M.C. Grammatical deficits in Italian-speaking children with specific language impairment. **Journal of Speech Language and Hearing**, v. 40, p. 809-820, 1997.
- BOTTARI, P., CIPRIANI, P., CHILOSI, A. M. & PFANNER, L. The determiner system in a group of Italian children with SLI. **Language Acquisition**, v. 07, n. 2-4, p. 285-315, 1998.
- CAPELLINI, S. A. & OLIVEIRA, K. T. **Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem**. In: CIASCA, S. M. (Org.) Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- CHEVRIER-MULLER, C. **Distúrbios específicos do desenvolvimento da linguagem**. In: Chevrier-Muller, C. & Narbona, J.A. (Orgs.) Tradução: Jeni Wolff. A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos. São Paulo: Artmed, 2005.
- CHIAT, S. **Understanding children with language problems**. London, Cambridge Press, 2000.
- CHIERCHIA, G. **Eventos**. In: _____. Semântica. Tradução de Luiz Arthur Pagani, Ligia Negri. Campinas, SP; Londrina PR: Editora da UNICAMP: EDUEL, 2003.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language: it's nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.
- CHOI, S. & GOPNIK, M. Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study. **Journal of Child Language**, v. 28, p. 661-670, 1995.
- CLAHSEN, H. **Child language and developmental dysphasia: linguistic studies of the acquisition of German**. Translated: Karin Richman. Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1991.
- COHEN, M., DAVINE, M. MELOCHE-KELLY, M. Prevalence of unsuspected language disorders in a child psychiatric population. **Journal of the American Academic of child and adolescent psychiatry**, v. 28, p. 107-111, 1989.
- COLE, K.N., DALE, P.S. & MILLS, P.E. Stability of the intelligence quotient-language quotient relation: Is discrepancy modeling based on a myth? **American journal on mental retardation**, v. 97, p. 131-143, 1992.
- COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge University Press, 1976.
- COMRIE, B. **Tense**. Cambridge University Press, 1985.
- CRIDDLE, M.J. & DURKIN, K. Phonological representation of novel morphemes in children with SLI and typical developing children. **Applied psycholinguistic**, v. 22., p. 363-382, 2001.
- DAHL, O. **Languages without tense and aspect**. In: ELBERT, K.H. & ZÚÑIGA, F. (eds.) Aktionsart and aspectotemporality in non-european languages. Zürich, ASAS – Verlag, 2001.

- DOWTY, D. P. **The semantics of aspectual classes of verbs in English.** *In:* _____. Word meaning and Montague grammar: the semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ. Dordrecht, Holland: Publishing Company, 1979.
- ELLIS WEISMER, S. **Intervention for children with developmental language delay.** *In:* BISHOP, D.V.M. & LEONARD, L.B. (eds) Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome. New York: Psychology Press, 2000.
- FILIOUCHKINA, M. How tense and aspect are acquired: a cross-linguistic analysis of child Russian and English. **Nordlyd**, v. 32, n. 1, p. 46-67, 2004.
- FREITAG, R.M.K. Traços aspectuais do pretérito perfeito do indicativo e do passado progressivo no Português em contextos de variação. **Letras**, v. 72, p. 251-271, maio/ago. 2007.
- FODOR, J. A. **The modularity of mind.** Cambridge: MIT Press, 1983.
- GELMAN, S.A. & TARDIF, T. Acquisition of nouns and verbs in Mandarin and English. **Cognition**, v. 66, p. 215-248, 1998.
- GENTNER, D. **Why nouns are learned before verbs:** linguistic relativity versus natural partitioning. *In:* Kuczaj, S. (ed.) Language development, vol.2: Language, thought and culture. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1982.
- GENTNER, D. & BORODITSKY, L. **Early acquisition of nouns and verbs:** evidence from Navajo. *In:* Mueller Gathercole, V.C. (ed.) Routes to language: studies in honor of Melissa Bowerman. New York: Taylor & Francis, 2009.
- GESELL, Arnold L. **Child development:** an introduction to the study of human growth. New York: Harper, 1949.
- GOPINIK, M. Disphasia in an extended family. **Nature**, v. 344, p.685-715, 1990a.
- GOPINIK, M. Feature blindness: a case study. **Language Acquisition**, v. 01, n. 02, p. 139-164, 1990b.
- GOPNIK, M. & CRAGO, Martha. B. Familial aggregation of a developmental language disorder. **Cognition**, v.39, p. 01-50, 1991.
- HAGE, S.R.V & GUERREIRO, M. M. **Distúrbio específico de linguagem:** aspectos lingüísticos e neurobiológicos. *In:* FERREIRA, L. P., BEFFI-LOPES, D. M. & LIMONGE, S. C. O. (Orgs.) Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Ed. Rocca, 2004.
- HAMANN, C., PENNER, Z. & LIDNER, K. German impaired grammar: the clause structure revisited. **Language Acquisition**, v. 07, n. 2-4, p. 193-245, 1998.
- HARYU, E., IMAI, M., OKADA, H., LI, L., MEYER, M. A., HIRSH-PASEK, K. & GOLINKOFF, R. 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.
- HODGSON, M. The acquisition of Spanish perfective aspect: a study on children's production and comprehension. **ZAS papers in Linguistics**, v.29, p.105-117, 2003.
- HOPPER, P. J. & THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. **Language**, v. 56, n. 02, p. 251-299, 1980.

ILARI, R. **A expressão do tempo em português**: expressões da duração e reinteração; os adjuntos que localizam eventos; momentos estruturais na descrição dos tempos. São Paulo: Ed. Contexto/ EDUC (Repensando a língua portuguesa), 1997.

INHELDER, B., BOVET, M. & SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estrutura do conhecimento**. Tradução: Maria Aparecida Rodrigues Cintra & Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo: Edição Saraiva, 1977.

JAKUBOWICZ, C. & NASH, L. Functional categories and syntactic operations in (ab) normal language acquisition. **Brain and Language**, v.77, p.321-339, 2001.

JAKUBOWICZ, C. Hipóteses **psicolinguísticas sobre a natureza do déficit específico da linguagem (DEL)**. In: CORRÊA, L. S. (Org.) Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico. Tradução: NAME, M.C. Rio de Janeiro: Ed. Puc-RJ; São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

JARROLD, C., BADDELEY, A. D. & HEWES, A. K. Verbal short-term memory deficits in Down Syndrome: a consequence of problems in rehearsal? **Journal of child psychology and psychiatry**, v.40, n.02, p. 233-244, 2000.

JOHNSON, C.J., BEITCHMAN, J.H., YOUNG, A., ESCOBAR, M., ATKINSON, L., WILSON, B., BROWNLIE, E.B., DOUGLAS, L. TABACK, N., LAM, I. & WANG, M. Fourteen-year follow-up of children with and without speech/ language impairments: speech/ language stability and outcomes. **Journal of Speech and Hearing Research**, v.42, p. 744-760, 1999.

KENNY, A.J.P. **Action, emotion and will**. London, Routledge & Kyan Paul, 1963.

KATO, M. A. Sintaxe e aquisição na teoria de princípios e parâmetros. **Letras de Hoje**. v.102, p. 57-74, 1995.

KATO, M. A. Questões atuais da aquisição de L1 na perspectiva da teoria de princípios e parâmetros. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 36, p. 11-16, 1999.

KUCZAJ, S. A. **Thoughts on the intentional basis of early object word extension**: evidence from comprehension and production. In: _____ & BARRETT, M. D. (eds.).The development of word meaning: progress in cognitive development research. New York: Springer-Verlag, 1986.

LEONARD,L.B. Language learnability and specific language impairment in children. **Applied psycholinguistics**, v.10, p. 179-202, 1989.

LEONARD, L. B. **Children with specific language impairment**. Cambridge, MIT Press, 1998.

LEONARD, L.B., BORTOLINI, U., CASELLI, M.C., McGREGOR, K. & SABBADINI, L. Morphological deficits in children with specific language impairment: the status of features in the underlying grammar. **Language Acquisition**, v. 02, p. 151-179, 1992.

LEONARD, L. B., DEEVY, P., KURTZ, R., KRANTZ CHOUREV, L., OWEN, A., POLITE, E., ELAM, D., FINEMANN, D. 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.

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.

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.

- LEONARD, L.B., MILLER, C., GERBER, E. Grammatical morphology and the lexicon in children with specific language impairment. **Journal of speech, language and hearing research**, v. 42, p. 678-689, 1999.
- LI, P. & BOWERMAN, M. The acquisition of lexical and grammatical aspect in Chinese. **First Language**, v.18, p.311-350, 1998.
- MACARTHUR, G.M. & BISHOP, D.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.
- McNAMARA, M., CARTER, A., McINTOSH, B. & GERKEN, L. Sensitivity to grammatical morphemes in children with specific language impairment. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, v. 04, p. 1147-1157, 1998.
- MIOTO, C., SILVA, M. C. F., LOPES, R.E.V. **Novo manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2005.
- 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.
- OLIVEIRA SOUSA, R., MOLL, J., IGNÁCIO, F. A., TOVAR-MOLL, F. **Cognição e funções executivas**. In: LENT, R. Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2008.
- PARISSE, C. & MAILLART, C. Specific language impairment as systemic development disorders. **Journal of Neurolinguistics**, v.22, p.109-122, 2009.
- PINKER, S. **O instinto da linguagem**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- PIRES de OLIVEIRA, R. & BASSO, R.M. O paradox do perfectivo: uma proposta semântica/ pragmática. <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras>, no prelo.
- POLL, G. H., BETZ, S. K. & MILLER, C. A. Identification of clinical markers of specific language impairment in adults. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v. 53, p. 414-429, 2010.
- RADFORD, A. **Estrutura frasal e categorias funcionais**. In: FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. Compêndio da linguagem da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- REICHENBACH, H. **Elements of symbolic logic**. New York: The Macmillan Company, 1947.
- RICE, M. L. **Grammatical symptoms of specific language impairment**. In: BISHOP, D.V.M. & LEONARD, L.B. (eds) Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome. New York: Psychology Press, 2000.
- RICE, M.L., WEXLER, K. & 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.
- RICE, M. L., WEXLER, K., HERSHBERGER, S. 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.
- RICE, M. L., WEXLER, K. & REDMOND, S. M. Grammatical judgments of an extended optional infinitive grammar: evidence from English-speaking with specific language impairment. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v. 42, p.943-961, 1999.

- RUBIN, M.C.B.P. **A passiva na Síndrome de Down**. Tese (doutorado em letras). Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- RYLE, G. **The concepts of mind**. Harmondsworth, Peregrine Books, 1949.
- SHAYWITZ, S.. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006.
- SHIRAI, Y. & ANDERSEN, R. W. The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. **Language**, v.71, n.4, p.743-762, 1995.
- SILVEIRA, M. S. **O déficit especificamente lingüístico**. Dissertação (mestrado em lingüística). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- SLOBIN, D. I. **The origins of grammatical encoding of events**. In: DEUTSCH, W. The child's construction of language. New York: Academic Press Inc., 1981.
- SMITH, C. S. A theory of aspectual choice. **Language**, v. 59, n. 3, p. 479-501, 1983.
- SMITH, C. S. **The parameter of aspect**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.
- SONG, L., NAZZI, T., MOUKAWANE, S., GOLINKOFF, R. M., STAHL, A., MA, W., HIRSH-PASEK, K. & CONNELL, M.. Sleepy vs sleeping: preschoolers sensitivity morphological cues for adjectives and verbs in English and French. **University of Delaware Research**, 2010.
- TALLAL, P.. **Experimental studies of learning impairments: from research to remediation**. In: BISHOP, D.V.M. & LEONARD, L.B. (eds) Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome. New York: Psychology Press, 2000.
- TARDIF, T. Nouns are not always learned before verbs: evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. **Developmental Psychology**, v. 03. p. 492-504, 1996.
- TEIXEIRA DE SOUZA, T.. **Investigando na aquisição do PB a hipótese da perfectividade**. Dissertação (mestrado em lingüística), Departamento de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VAÏSSE, L. Des sourds-muets et de certains cas d'aphasie congénitale. **Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris**, v.01, p. 146-150, 1866.
- VALIAN, V. Young children's understanding of present and past tense. **Language Learning and Development**, v.2, n.4, p.251-276, 2006.
- VAN DER LELY, H. Language and cognitive development in a grammatical SLI boy: modularity and innateness. **Journal of Neurolinguistics**, v.10, n.2/3, p. 75-107, 1997a.
- VAN DER LELY, H. Narrative discourse in Grammatical Specific Language Impairment: a modular language deficit? **Journal Child Language**, v.24, p. 221-256, 1997b.
- VAN DER LELY, H.K.J. & STOLLWERCK, L. A grammatical specific language impairment in children: autosomal dominant inheritance? **Brain and Language**, v.52, p.484-504, 1996.

VAN DER LELY, H. K. J. & STOLLWECK, L. Binding theory and grammatical impairment in children. **Cognition**, v. 62, p. 245-290, 1997.

VARGA-HADHEM, F., WATCKINS, K., ALCOCK, K., FLETCHER, P. & PASSINGHAM, R. Praxic and non verbal cognitive deficits in a large family with genetically transmitted speech and language disorder. **Proceedings of the National Academic of Sciences**. v. 92, p. 930-933, 1995.

VENDLER, Z. **Linguistics in philosophy**. London: Cornell University Press Ltd, 1967.

WAGNER, L. Acquiring viewpoint aspect one level at a time. **Institute for Research in Cognitive Science Technical Reports Series**, v.75, p.01-20, 1997.

WAGNER, L. Aspectual influence on early tense comprehension. **Journal of Child Language**, v.28, p.661-681, 2001.

WEIST, R. M., ATANASSOVA, M., WYSOCKA, H. & PAWLAK, A. Spatial and temporal systems in child language and thought: a cross-linguistic study. **First Language**, v. 19, p.267-311, 1999.

WEXLER, K. Very early parameter setting and the unique checking constraint: a new explanation of optional infinitive stage. **Lingua**, v.106, p.23-79, 1998.

WEXLER, K., SCHÜTZE, C. T. & RICE, M.L. Subject case in children with SLI and unaffected controls: evidence for the Agr/Tns Omission Model. **Language Acquisition**, v. 07, n.2-4, p. 317-344, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “DEL e Aspecto Gramatical – Análise da produção e compreensão do aspecto gramatical e da morfologia de tempo em crianças com déficit específico de linguagem” e gostaríamos que participassem da mesma. O objetivo desta, em linhas gerais, é observar a compreensão e a produção destas crianças em eventos que se sucedem temporalmente, bem como, verificar como o aspecto progressivo é realizado e compreendido quando em eventos que indicam ou não completude,

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nas atividades nesta Instituição.

Caso aceite participar do projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- a) Os senhores estarão contribuindo com a pesquisa visto que os resultados deste estudo talvez não sejam de benefício imediato, mas assim que estiverem prontos poderão ajudar na compreensão do funcionamento do Déficit Específico de Linguagem em crianças brasileiras.
- b) Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados somente para fins científicos em revistas e congressos especializados, ressaltando que qualquer identificação dos participantes será mantida em completo sigilo.

Eu, _____ portador do documento de nº _____ concordo que meu (minha) filho (a) _____ participe da pesquisa intitulada “DEL e Aspecto Gramatical – Análise da produção e compreensão do aspecto gramatical e da morfologia de tempo em crianças com déficit específico de linguagem” a ser realizada _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui esclarecido devidamente quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de podermos contar com sua autorização, nos colocamos à disposição para esclarecimentos através do telefone (11) 98406501, falar com Maria Claudia Arvigo.

Autorizo,

Data: _____/_____/_____

(Assinatura do Responsável)

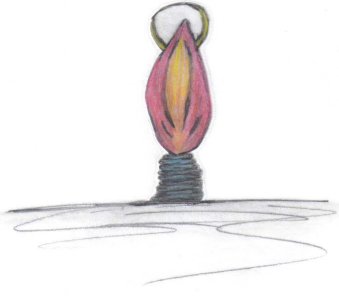

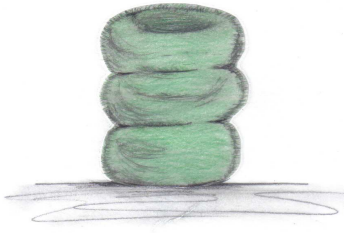

(Testemunha)





Pesquisadores Envolvidos: Profa. Dra. Ruth E. Vasconcellos Lopes (orientadora)
Maria Claudia Arvigo

Apêndice II – Lista de Substantivos e Verbos Solicitados na Contraposição Imagem/ Vídeo – Experimento 1

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

Apêndice III – Lista de Figuras Representando as Pseudopalavras – Experimento1

Mopo	Mopando
	
Nudo	Nudando
	

<p>Cepe</p> 	<p>Cependo</p> 
<p>Mozimbo</p> 	<p>Mozimbando</p> 

Tole	Tolendo
 An illustration of a rolled-up scroll or document, bound with a green ribbon. The scroll is positioned diagonally. There are faint, light-colored scribbles around the scroll, suggesting movement or a background.	 An illustration of a woman with long brown hair, wearing a purple top. She is holding up a scroll, similar to the one in the 'Tole' panel, with both hands. The scroll is wrapped in white paper and tied with a green ribbon. The background is light and textured.

Apêndice IV – Objetos Principais Componentes do Experimento 2

Bonecos do Instrumento – fantoche Lilo e boneca Nina



Prancha com o caminho a ser percorrido pela boneca



Apêndice V – Inquérito e Estruturas Sintáticas Esperadas no Experimento 2

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

Apêndice VI – Lista de Sentenças com Aspecto Perfectivo e com Aspecto Progressivo Solicitados na Contraposição Vídeo Completo/ Incompleto – Experimento 3

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